

<https://doi.org/10.18485/primling.2022.23.2>

371.3::811.133.1*243

371.671:811.133.1*243

Оригинални научни рад

Примљен: 23. 5. 2022.

Прихваћен: 2. 9. 2022.

Biljana Stikić¹

Независни истраживач, Нови Сад

**FUNKCIONALNI STATUS MATERNJEG JEZIKA
U NASTAVI FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA:
ANALIZA OPTIKE EVROPSKIH EDUKATIVNIH AKTERA**

Sažetak: U radu se analiziraju status i uloga maternjeg jezika u nastavi francuskog kao stranog jezika iz perspektive autora preskriptivnih didaktičkih dokumenata (*Ključne kompetencije, ZEROJ*) i nastavničkih priručnika tri francuske metode za nivoe A1 i B1. U prvom tipu dokumenata je maternjem jeziku dodeljen status na delimično eksplicitan način (medijacija) i značajnim delom na implicitan način, sa mogućnošću primene u okviru razvijanja određenih lingvističkih kompetencija. Konkretizacijom u nastavničkim priručnicima, funkcije maternjeg jezika se realizuju u okviru više nastavnih aktivnosti različitog tipa, počevši od komunikacije do kontrastivnog pristupa.

Ključne reči: maternji jezik, francuski strani jezik, akcioni pristup, nastavnički priručnici

1. Uvod

Počevši od gramatičko-prevodne metode pa sve do komunikativnog pristupa, uloga maternjeg jezika u nastavi stranih jezika nije gubila na značaju, osim u periodu dominacije direktne metode i AV metodologije (fr. *MAV*) u okviru čije primene je vršeno intencionalno inhibiranje upotrebe maternjeg jezika učenika (Puren 1988: 82, 215).

¹ biljanasarastikic@gmail.com

Kada je reč o aktualnim istraživanjima u didaktici francuskog kao stranog jezika, možemo konstatovati da su proučavanja uloge maternjeg jezika naročito zastupljena u alžirskom obrazovnom kontekstu u okviru kojeg se francuski, iako ima poseban status, opservira kao strani jezik. Uloga maternjeg jezika je često tema brojnih master radova odbranih na alžirskim univerzitetima, a koja se uglavnom sagledava iz perspektive opšteg i praktičnog pristupa primenjenog u izabranim školskim odeljenjima (Zinai 2017; Cheurfa 2019; Yacine 2019; Boudiaf 2019) ili je, pak, fokus stavljen na problematiku prevođenja kao jednu od tehnika učenja FSJ na univerzitetskom nivou (Smahi 2016). Iz istog obrazovnog konteksta potiču i naučni radovi u kojima se analizira, na primer, interakcija na maternjem jeziku kao strategija deblokiranja komunikacije tokom časa FSJ (Benamar 2014). Ovakva istraživanja lokalnog tipa svakako su dragocena za didaktiku francuskog kao stranog jezika, naročito zbog empirijskog pristupa, iako je reč o specifičnom društveno-političkom i obrazovnom kontekstu, na koji se ne odnosi savremena evropska metodološka orijentacija učenja jezika. Kada je reč o kontekstu obrazovanja u Srbiji, studenti master studija, koji su se u svojim radovima orijentisali ka didaktici FSJ, krajnje retko proučavaju ulogu maternjeg jezika, što se takođe odnosi na aktuelne doktorske disertacije i referentne naučne radove u navedenoj oblasti (Vujović 2020; Brajović 2021; Simović 2021). Njihove teme su приметно uslovljene *Zajedničkim evropskim referentnim okvirom za jezike* (CECRL 2001), u kojem je detaljno opisana akciona perspektiva (fr. *perspective actionnelle*), odnosno akcioni pristup (fr. *approche actionnelle*) sa integrisanim komunikativnim pristupom. Ovaj ključni dokument za savremenu didaktiku stranih jezika ne sadrži, ipak, detaljnu analizu i prikaz uloge maternjeg jezika, ali je jasna njegova funkcija u okviru jezičkih aktivnosti medijacije (segment 4.4.4), pre svega u formi usmenog i pismenog prevođenja, dok komunikacija na maternjem jeziku figurira u preporukama Evropskog saveta o ključnim kompetencijama (Roegiers 2016: 24).

S obzirom na izložene činjenice, ovaj rad ima za cilj da se utvrdi funkcionalni status maternjeg jezika, njegova planirana pozicija i uloga u pojedinim segmentima nastave francuskog kao stranog jezika, posredstvom uporedne analize više relevantnih didaktičkih dokumenata čiji autori nisu imali u vidu ili nisu istakli ciljnu publiku nekog sasvim određenog maternjeg jezika. Treba navesti i činjenicu da maternji jezik (*langue maternelle*), koji dete uči od rođenja, najčešće od svojih roditelja, ima izrazitog terminološkog rivala i često se poistovećuje sa prvim

jezikom (*langue première*), jezikom koji je neka osoba naučila kao hronološki prvi (Stikić/ Jovanović 2019: 159–160).

Kada je reč o korpusu istraživanja, on podrazumeva dva tipa dokumenata. Prvu grupu čine *ZEROJ*, kao osnovni dokument akcionog pristupa, i već pomenuta preporuka Evropskog saveta o ključnim kompetencijama u nastavi stranih jezika. Njihov isključivo preskriptivni karakter upućuje na sadržaje i aktivnosti koje su zahtevane ili se očekuju na nivou primene. U vezi sa njom, drugi tip dokumenata koji je podvrgnut analizi čine nastavnički priručnici, odnosno nastavnički vodiči (*guides pédagogiques*) kao tranzicijski didaktički materijali. Oni predstavljaju komponente tri savremene francuske metode čiji su izdavači francuske specijalizovane izdavačke kuće sa globalnim renomeom, produkcijom i ciljnim korisnicima. Oni se, dakle, mogu smatrati didaktografskim centrom iz kog se distribuirala savremena metodološka paradigma za realizovanje nastave francuskog kao stranog jezika. Polazeći u istraživanju od pretpostavke da su maternjem jeziku graduelno dodeljene određene funkcije u procesu učenja i sticanja novih kompetencija, postupak analize korpusne građe fokusiran je na početni niži jezički nivo A1 i na početni srednji jezički nivo B1. Koncentrisanje analize na pomenuta dva, od ukupno tri osnovna jezička nivoa, zasniva se, između ostalog, na činjenici da nivo A1 podrazumeva samo uvođenje u proces učenja stranog jezika, tokom kojeg učenik stiče elementarna znanja (*utilisateur élémentaire*) i, sasvim izvesno, u velikoj meri se oslanja na maternji jezik, dok nivo B1, na kom učenik već ima status korisnika osamostaljenog u upotrebi stranog jezika (*utilisateur indépendant*), predstavlja srednji polazni jezički nivo (*niveau seuil*) koji „se identifikuje sa donjim pragom znanja jezika, ispod koga se ne može očekivati uspešna komunikacija, ali koja pruža mogućnost uključivanja u lingvističku zajednicu“ (Točanac-Milivojev 1997: 69). Komparativna analiza sadržaja nastavničkih priručnika izvršena je na internom nivou (unutar iste francuske metode), kao i na eksternom nivou (s obzirom na jezičke nivoe sve tri metode) sa ciljem da se utvrdi okvirna planirana primena zastupljenosti maternjeg jezika kao sredstvo komunikacije i predmet proučavanja, zatim moguće proporcionalno opadanje njegove zastupljenosti prema višim jezičkim nivoima i odnos prema francuskom jeziku.

2. Status maternjeg jezika u preskriptivnim didaktičkim dokumentima

Osnovni dokument *Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike*, koji je objavljen 2001. godine, razmatra na različite načine status i ulogu maternjeg u nastavi stranog jezika. S obzirom na činjenicu da u njegovom jedinom dopunskom dokumentu (CECRL 2018) nema ključnih izmena u vezi sa navedenom problematikom, akciona perspektiva zastupa već pune dve decenije isti stav po tom pitanju. Iako nije pomenut na globalnoj lestvici, kao ni na lestvici autoevaluacije zajedničkih nivoa kompetencija, maternji jezik se, u okviru celine 4 o upotrebi jezika i njegovim korisnicima (*L'Utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur*), posmatra kao kategorija koja ima uticaja na usvajanje i učenje stranog jezika, odnosno da isti nije potpuno nezavisan u odnosu na maternji jezik učenika, koji u tom procesu postaje višejezična ličnost i stiče interkulturalne kompetencije. Učenikov mentalni kontekst interpretira eksterni okvir situacije komunikacije kroz filter više kriterijuma, kao što su percepcijski aparat i mehanizmi pažnje, a među kojima su i lingvističke kategorije maternjeg jezika (CECRL 2001: 44). Kada je reč o aktivnostima jezičke produkcije, tj. izražavanja, strategije koje se primenjuju u ovom domenu, a kojima se mobilišu resursi i stvara ravnoteža između različitih kompetencija za potrebe rešavanja nekog zadatka, maternji jezik dobija određenu funkciju u strateškoj etapi izvršavanja (*execution*) u formi kompenzacije (*compensation*); na nivou B1 učenja FSJ, od učenika se očekuje da ume da pofrancuzi² neke reči maternjeg jezika i da pita da li su ga razumeli (ibid. 54). U vezi sa opštim kompetencijama i poznavanjem opšte kulture, maternji jezik odraslih i njihovo znanje o svetu razvijaju se u međusobnoj zavisnosti (ibid. 82). Komunikativne jezičke kompetencije, koje podrazumevaju i gramatičke kompetencije, uzimaju u obzir maternji jezik; na nivou B1, njegov je uticaj na gramatičku korektnost prihvatljiv, ali u minimalnoj meri. To se jednako odnosi na ortografsku kompetenciju na nivou B2 (ibid. 90, 93). Što se tiče pripreme nastavnih programa za strane jezike, naročito segmenata koji se odnose na morfosintaksu, *ZEROJ* savetuje redaktorima da uzmu u obzir i neke druge principe učenja kao što je, na primer, prirodan redosled usvajanja maternjeg jezika

² Prevod lekseme *franciser* preuzet je iz francusko-srpskog rečnika S. Jovanovića (2005). Uobičajeno znači „dati nekoj reči ili izrazu izgovor ili pravopis u skladu sa sistemom francuskog jezika” (Nouveau Petit Robert 2001).

kod dece. U nižim razredima osnovne škole i na datom uzrastu, maternji jezik predstavlja sponu u procesu senzibilizacije i opšteg razumevanja jezičkih fenomena stranog jezika, dok se u srednjoj školi poznati sadržaji obrađivani na maternjem jeziku koordiniraju sa istim ili sličnim na stranom jeziku (ibid. 116, 131). Maternji jezik ima, takođe, funkciju u aktivnostima prevođenja (*traduction, interprétariat*) u okviru usmene i pisane medijacije, koje su, međutim, sporadično navođene i bez preciziranja jezičkog nivoa (ibid. 18, 40, 71, 72, 80). Određena pitanja u vezi sa maternjim jezikom ostala su otvorena u *ZEROJ*-u, sa preporukom da na njih odgovore relevantni obrazovni akteri, organizatori nastavnog procesa i istraživači. Jedno od važnih pitanja jeste, izvesno, i to u kojoj meri će učenici, kroz nastavu stranog jezika, postati svesniji i bolje razumeti gramatiku maternjeg jezika, odnosno koja je uloga kontrastivne gramatike u nastavi i učenju stranog jezika (ibid. 116).

Drugi didaktički dokument preskriptivnog karaktera, u izdanju obrazovnog sektora Saveta EU, objavljen je nekoliko godina nakon *ZEROJ*-a, ali je njegova problematika znatno šira, tako da učenje stranih jezika predstavlja samo jednu od više komponenti. Reč je o ključnim kompetencijama (*compétences clés*) u periodu globalizacije tokom kojeg svaki građanin treba da poseduje određene sposobnosti kako bi se uspešno adaptirao na promene u svetu sa visokim stepenom međusobne povezanosti. Uloga posrednika za tu vrstu osposobljavanja dodeljena je obrazovanju (Conseil 2007: 3). Osam ključnih kompetencija³ definisane su kao skup znanja, sposobnosti i ophođenja, kontekstualno prilagođenih, koje su potrebne svakoj osobi za lični razvoj, građansko i društveno integrisanje i zapošljavanje. Tada je prva ključna kompetencija bila Komunikacija na maternjem jeziku (*Communication dans la langue maternelle*): sposobnost usmenog i pismenog izražavanja i interpretiranja koncepata, misli, osećanja, činjenica i mišljenja, kao i sposobnost prilagođene i kreativne jezičke interakcije u svim situacijama društvenog i kulturnog života, tokom obrazovanja, na poslu, kod kuće i u slobodno vreme, dok je druga ključna kompetencija bila imenovana kao Komunikacija na stranim jezicima (*Communication en langues étrangères*) (ibid.: 4–5). Izmene i dopune dokumenta o ključnim kompetencijama, koje su izvršene desetak godina kasnije, bile su

³ Komunikacija na maternjem jeziku, Komunikacija na stranim jezicima, Matematička i osnovne kompetencije u okviru prirodnih nauka i tehnologija, Informatička kompetencija, Učenje kako da se nauči, Društvene i građanske kompetencije, Duh inicijative i preduzetništva, Kulturni senzibilitet i kulturno izražavanje.

usmerene i ka statusu maternjeg, a zatim i stranih jezika. Redefinisanjem je prva ključna kompetencija postala Kompetencija čitanja i pisanja (*Compétences en lecture et en écriture*), koja u funkciji konteksta može da se razvija na maternjem jeziku, zatim na jeziku školovanja i/ili na službenom jeziku date države ili regiona: « Le développement de ces connaissances sert de base à la poursuite de l'apprentissage et de l'interaction linguistique. En fonction du contexte, les compétences en lecture et en écriture peuvent être développées dans la langue maternelle, la langue de la scolarisation et/ou la langue officielle d'un pays ou d'une région » (Conseil 2018: 8). Jasna granica između maternjeg i stranog jezika je, redefinisanjem druge ključne kompetencije, primetno umanjena tako što je nominalno istaknuta Kompetencija višjezičnosti (*Compétences multilingues*): « Ces compétences définissent la capacité d'utiliser plusieurs langues de manière appropriée et efficace pour la communication. Elles sont globalement les mêmes que pour la lecture et l'écriture; [...]. Elles s'appuient sur la capacité à jouer le rôle de médiateur en cas de différences de langues et de supports, [...]. Le cas échéant, elles peuvent comprendre le maintien et le développement des connaissances de la langue maternelle [...] » (ibid. 8).

3. Nastavnički priručnici francuskih metoda

U ovom segmentu rada analizirani su stavovi autora i uputstva za realizaciju nastave u vezi sa maternjim jezikom učenika, koja su data u okvirima udžbeničkih jedinica (tematskih celina). Reč je o dve francuske metode namenjene učenicima mlađeg i srednjeg adolescentskog uzrasta (*Décibel*, *Adomania*) i o jednoj metodi francuskog kao stranog jezika za odrasle osobe i starije adolescente (*Cosmopolite*). Svih šest nastavničkih priručnika objavljeno je u periodu 2015–2018. Za razliku od metoda i udžbenika koji su pripremani i objavljeni za školske potrebe na lokalno-nacionalnom nivou, autori pomenutih francuskih metoda i njihovih nastavničkih priručnika nisu imali u vidu ciljne korisnike nekog određenog maternjeg jezika.

3.1. Jezički nivo A1

3.1.1. Udžbenik *Décibel 1* istoimene metode za četiri jezička podnivoa (A1, A2.1, A2.2, B1.1) koncipiran je za mlađe adolescente (11–15 godina) koji su apsolutni početnici u učenju francuskog jezika. Sadrži sedam udžbeničkih celina sa po tri lekcije, kao i posebne završne

celine sa rešenjima zadataka iz vežbanke i sadržaje u vezi sa video snimcima. Metodološku i pedagošku osnovu, kao što su to autori nastavnčkog priručnika naveli (Butzbach et al. 2015: 5), predstavljaju *ZEROJ* i ključne kompetencije u okviru kojih, međutim, nema istaknutih komponenti komunikacije na maternjem i stranom jeziku. Autori su ih, najverovatnije, integrisali u jednu kompetenciju imenovanu kao *lingvistička komunikacija*.⁴

Za svaku udžbeničku celinu precizirane su određene ključne kompetencije, među kojima kontinuirano figurira poređenje sa maternjim jezikom, sporadično definisano kao poređenje transparentnih reči, upoređivanje određene gramatičke strukture ili, pak, razlike između usmenog i pisanog francuskog jezika u odnosu na maternji jezik: « comprendre, identifier, repérer, trouver des mots transparents (dans ta langue), faire des comparaisons avec la langue maternelle » (Butzbach et al. 2015: 18, 19, 30, 67, 69, 86, 92, 94, 114, 144, 172, 186). U okviru ključne kompetencije Učenje kako da se (na)učiti figurira, takođe, komponenta poređenja sa maternjim jezikom učenika (ibid. 38, 64, 67, 91, 150, 177, 185). U konkretnim slučajevima je reč o rodu imenica, članovima, negaciji, povratnim glagolima, alfabetu i pojedinim glasovima. Drugi aspekt statusa i funkcije maternjeg jezika odnosi se na komunikaciju u nastavnom procesu, počevši od uvodne do poslednje udžbeničke celine. Sporadične napomene autora nastavnčkog priručnika, u vezi sa upotrebom maternjeg jezika, upućuju na situacije konverzacije na određenu temu povezanu sa temom lekcije. To su slučajevi kada učenici ne raspolažu dovoljnim jezičkim sredstvima u okviru francuskog, ali je potrebno da, makar i na maternjem jeziku, budu implicirani u datu tematiku. Takvi su slučajevi razgovora o ishrani u školskoj kantini i kod kuće, o društvenoj solidarnosti, o izražavanju stavova o nekim sloganima i proslavama rođendana. U vezi sa takvim pristupom, autori priručnika su preporučili nastavnicima da konverzaciju, vođenu na maternjem jeziku, zaključe njenim rezimiranjem na francuskom jeziku. Navedeni aspekt takođe podrazumeva upotrebu maternjeg jezika učenika od strane nastavnika u situacijama kada proverava razumevanje, objašnjava neke kognitivne radnje,⁵ rešavanje problemskih zadataka i funkcionisanje

⁴ « Ces compétences-clés sont au nombre de sept: **La communication linguistique**: l'aptitude à comprendre, exprimer et interpréter des concepts, des pensées, [...], à la fois oralement et par écrit [...] dans diverses situations de la vie en société et de la vie culturelle [...] selon les désirs et les besoins de chacun » (Butzbach et al. 2015: 5).

⁵ « Expliquer que cet exercice [...]: il faut observer un contexte, analyser des éléments, puis émettre des hypothèses rationnelles. [...]. Les inviter à prendre conscience de leur

određenih pravila. U konkretnim slučajevima je reč o izvođenju zaključaka o identifikaciji osoba prikazanih na ilustraciji i na audio snimku, o visokim dvocifrenim brojevima itd. (Butzbach et al. 2015: 19, 41, 61, 69, 176).

3.1.2. Udžbenik *Adomania 1* istoimene metode, koji je namenjen mlađim adolescentima, početnicima u francuskom jeziku (A1.1), strukturiran je u okviru devet udžbeničkih celina (*étapes*), nakon kojih slede rešenja zadataka, sistematizacija i testovi. Autori nastavničkog priručnika uzeli su u obzir sve ključne kompetencije, te tako i kompetenciju komunikacije na maternjem jeziku, napomenuvši da ona treba da dođe do izražaja prilikom kooperativnih aktivnosti, dakle tokom verbalne interakcije, interkulturalnog promišljanja i izražavanja stavova i emocija: « [...] nous souhaitons que les élèves s'expriment le plus possible en français, mais lors des activités coopératives, la langue maternelle est bien sûr sollicitée pour l'échange, la réflexion interculturelle et l'expression de pensées, sentiments, opinions, etc. » (Brillant et al. 2016: 23).

Maternji jezik na ovom jezičkom nivou ima prvenstveno funkciju sredstva komunikacije, kojim se nastavnik služi na početku svake udžbeničke jedinice da bi objasnio njene ciljeve, i to davanjem relevantnih primera na maternjem jeziku (ibid. 34, 49, 63, 78, 94, 110, 126, 137), kao i u situacijama provere razumevanja tokom određenih aktivnosti (ibid. 52). Učenici takođe mogu da komuniciraju na maternjem jeziku u okviru segmenta interkulturalnosti, kada izražavaju stavove ili kada reaguju na sadržaj određenog auditivnog ili tekstualnog dokumenta (ibid. 94, 120). Preporuke autora da učenici vrše poređenja sa maternjim jezikom zastupljene su u nezatnoj meri. Kategorija prevodenja se spominje u okviru predloga autora da učenici nakon završetka svake lekcije prave liste novih reči sa prevodom na maternji jezik (ibid. 36).

3.1.3. Udžbenik *Cosmopolite 1* istoimene metode namenjen je starijim adolescentima i odraslima. Njegovu metodološku orijentaciju određuje akciona perspektiva, sa planiranom realizacijom projekata i interkulturalnim pristupom, u okviru osam udžbeničkih celina (*dossiers*), od kojih svaka sadrži šest lekcija. Autori nastavničkog priručnika nisu istakli ključne kompetencije niti bilo koju drugu vrstu kompetencija. Upotreba maternjeg jezika navođena je krajnje sporadično. Tako su na samom početku kursa dozvoljeni usmeni odgovori učenika za potrebe

raisonnement pour analyser et continuer la série. Passer par la langue maternelle pour faire énoncer le mécanisme » (Butzbach et al. 2015: 105).

provere razumevanja, dok je prevođenje predviđeno u okviru pojedinih aktivnosti, zadataka i razrednih projekata usmerenih na javnost⁶ (Antier et al. 2017: 17, 44, 66, 104, 199).

3.2. Jezički nivo B

3.2.1. Udžbenik *Décibel 4*, kao i udžbenik iste metode za nivo A1, koncipiran je za mlađe adolescente koji stiču znanja i kompetencije na nivou B1.1. Za razliku od početnog nižeg nivoa, autori nastavničkog priručnika uzeli su u obzir činjenicu da se prva od ključnih kompetencija odnosi na komunikaciju na maternjem jeziku, što su istakli u predgovoru pozivajući se na preporuku Saveta Evrope iz 2006. godine. Tom prilikom su zadržali nominaciju kompetencije Lingvistička komunikacija (*Communication linguistique*), ali je unutar njene definicije napravljena diferencijacija između maternjeg jezika i stranog jezika (Butzbach et al. 2017: 5).

Za svih sedam udžbeničkih jedinica (*unités*), ključna kompetencija Učenje kako da se uči podrazumeva komponente analize i upoređivanja određene gramatičke strukture francuskog sa ekvivalentnom strukturom maternjeg jezika učenika. Na konkretnim primerima je to evidentno u postupku podsticanja učenika da analiziraju odnos posesivnosti u okviru kategorije zamenica i prideva (« Est-ce pareil dans votre langue maternelle? »), da prevedu određene rečenice na maternji jezik, da pronađu slične ili ekvivalentne izraze u maternjem jeziku kojima se opisuju osobe, da prevedu rečenice u kojima figuriraju tri glagolska oblika (*passé récent, présent continu, futur proche*) i da izvrše komparativno-kontrastivnu analizu, zatim da pronađu ekvivalente za pojedine francuske izraze i poslovice, te da formalizuju razlike u vezi sa pokaznim zamenicama (Butzbach et al. 2017: 40, 68, 70, 84, 105, 113, 138, 140, 144, 156, 185, 187, 210, 220). Za razliku od nivoa A1, konverzacija i nastavnikova objašnjenja na maternjem jeziku nisu deo preporuka autora.

3.2.2. Jezički nivo udžbenika *Adomania 4* istoimene francuske metode odražava izvesnu specifičnost s obzirom na to da je sticanje znanja i kompetencija planirano na jednom tranzicionom nivou, između

⁶ « Dossier 2. Projet ouvert sur le monde. 1. Nous traduisons notre kit de survie dans la langue de notre pays pour le publier sur un site de voyages ou le proposer à l'office de tourisme de notre ville. Notre kit est destiné aux francophones qui visitent notre pays. [...] » (Antier et al. 2017: 66).

A2.1 i B1.1, zatim i B1, ali sa identičnom udžbeničkom strukturom i na istim principima za sve nivoe. Autori nastavnčkog priručnika uzeli su u obzir sve ključne kompetencije, te tako i kompetenciju komunikacije na maternjem jeziku, napomenuvši pri tom da ona treba da dođe do izražaja u okviru kooperativnih aktivnosti: tokom verbalne interakcije, interkulturnog promišljanja i izražavanja stavova, emocija i mišljenja (Boureau et al. 2018: 24). Međutim, pomenuta kompetencija je konkretno zastupljena samo u okviru udžbeničke jedinice br. 2, dok u ostalim nalazimo kompetenciju učenja kako da se uči, kompetenciju preduzetništva i druge. Maternji jezik u funkciji sredstva kojim se nastavnik povremeno služi nije uzet u obzir, a njegova upotreba od strane učenika je svedena na minimalnu meru, u okviru komunikacije tokom nekih pripremnih aktivnosti u paru ili u grupi (ibid. 52). Kategorija prevodenja figurira u preporukama autora da učenici nakon svake lekcije prave liste novih reči sa prevodom na maternji jezik (ibid. 33), kao i da prevode kratke tekstove proistekle iz određenih nastavnih aktivnosti (ibid. 42, 74, 103, 131).

3.2.3. Konceptija udžbenika *Cosmopolite 3*, koji je namenjen starijim adolescentima i odraslima, metodološki i strukturalno se poklapa sa udžbenikom za početni niži jezički nivo. Autori nastavnčkog priručnika nisu istakli zasnovanost nastavnih sadržaja na ključnim kompetencijama. Maternjem jeziku je dodeljen određen funkcionalni status, u segmentu gramatike naslovljenom *Focus langue*, u okviru kog se realizuje konceptualizacija struktura sa svrhom upoređivanja, i to pod uslovom da su grupe učenika multikulturalne. Kada je reč o evaluaciji, u priloženom testu za polaganje ispita DELF B1 sintagma *maternji jezik* upotrebljava se uz napomene o njegovom mogućem uticaju na upotrebu glagolskih vremena i načina, kao i na strukturu proste i složene rečenice (Reboul et al. 2018: 7, 245–246).

3.2.4. Prikazana tabela predstavlja rezime reperiranih aktivnosti koje se zasnivaju na upotrebi maternjeg jezika:

	<i>Décibel</i>		<i>Adomania</i>		<i>Cosmopolite</i>	
	A1	B1	A1	B1	A1	B1
Akcioni pristup	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ključne kompetencije	✓	✓	✓	✓		
Nastavnikova objašnjenja	✓		✓			
Konverzacija nastavnik – učenici	✓					
Kooperativne aktivnosti učenika			✓	✓		
Komparacija: gramatika, izrazi	✓	✓				✓
Aktivnosti prevođenja		✓	✓	✓	✓	

4. Interpretacija rezultata i zaključak

Dokument o ključnim kompetencijama istakao je komunikaciju na maternjem jeziku kao prvu ključnu kompetenciju, ali je kasnijim redefinisanjem ona postala kompetencija čitanja i pisanja koja, u zavisnosti od konteksta, može da se razvija i na jeziku školovanja i na službenom jeziku date države ili regiona. Kada je reč o *ZEROJ*-u, ni maternji jezik a ni prevođenje nisu obuhvaćeni deskriptorima na globalnoj lestvici jezičkih nivoa, kao ni na lestvici autoevaluacije kompetencija, ali predstavljaju neophodan element u aktivnostima i strategijama komunikacije, koje se odnose na medijaciju. Ovakav status maternjeg jezika nije u potpunosti eksplicitan s obzirom na to da prevođenje može podrazumevati, osim maternjeg, i jezike sa nekim drugim statusom. U svakom slučaju, ovaj preskriptivni didaktički dokument iznosi sasvim jasan stav da lingvističke kategorije maternjeg jezika predstavljaju jednu od komponenti kriterijumskog filtera posredstvom kog učenik interpretira eksterni okvir situacije komunikacije. Ostavivši mnoga otvorena pitanja za istraživače i redaktore nastavnih programa u lokalnom kontekstu, u *ZEROJ*-u nalazimo više bitnih promišljanja i napomena o nastavnim aktivnostima i kompetencijama u okviru kojih maternji jezik ima implicitan status i funkciju, što znači da je predviđena i ostavljena mogućnost njihovog aktiviranja i konkretne primene. Autori analiziranih nastavničkih priručnika su upravo to i učinili, mada u vrlo različitom stepenu. Svi su istakli činjenicu da principi akcione perspektive predstavljaju osnovu

konceptije francuske metode, kao i ključne kompetencije u vezi sa maternjim jezikom kao prvom kompetencijom, osim u metodi *Cosmopolite*, u kojoj su izostala i neka druga relevantna uputstva autora. Za razliku od svih ostalih, u metodi *Décibel* je uzeta u obzir, na oba jezička nivoa (A1, B1), i ključna kompetencija učenja kako da se nauči posredstvom postupaka upoređivanja sa maternjim jezikom učenika. U vezi sa nastavnim segmentima u kojima maternji jezik ima konkretnu funkciju, analizom je reperirano ukupno pet aktivnosti. Objašnjenja koja nastavnik daje na maternjem jeziku figuriraju na jezičkom nivou A u nastavničkim priručnicima dve metode. Ova objašnjenja ulaze u okvir pitanja postavljenih u *ZEROJ*-u u vezi sa ulogom tekstova u nastavi i učenju stranih jezika (segment 6.4.3.1) i podrazumevaju kontrolu razumevanja. Konverzacija na maternjem jeziku između nastavnika i učenika istaknuta je samo u jednoj metodi, na nivou A1, a ona, inače, nije razmatrana u *ZEROJ*-u. Upotreba maternjeg jezika učenika tokom kooperativnih aktivnosti navedena je samo u jednoj metodi (*Adomania*), i to za oba analizirana jezička nivoa. Maternji jezik, kao predmet komparativnog proučavanja gramatike i fraza, zastupljen je samo u jednoj metodi na oba jezička nivoa, dok se u drugoj metodi primena navedenih aktivnosti očekuje na nivou B1. Kada je reč o reperiranim aktivnostima prevođenja, upotreba maternjeg jezika u vezi sa pravljnjem lista novih reči ulazi u okvir semantičke kompetencije i leksičke semantike u *ZEROJ*-u, kao i u okvir razvijanja lingvističke kompetencije u vezi sa vokabularom, zatim i manje-više sistematsko proučavanje različite distribucije leksičkih elemenata u okviru kontrastivne semantike (segmenti 5.2.1.3 i 6.4.7.1). Pismeno prevođenje kao pismena produkcija predstavlja jedan od odgovora na pitanje o ulozi tekstova u nastavi stranog jezika (6.4.3.3). Takođe se prevođenje sa maternjeg na strani jezik u formi vežbanja koristi u svrhu razvijanja lingvističkih kompetencija (6.4.7.8).

Na osnovu navedenog možemo izvesti opšti zaključak da su relevantni evropski obrazovni akteri i autori preskriptivnih didaktičkih dokumenata odredili status maternjem jeziku na delimično eksplicitan i značajnim delom na implicitan način, označivši, međutim, mogućnosti primene u vezi sa razvijanjem različitih lingvističkih kompetencija. Uzimajući u obzir i konkretizaciju aktivnosti koja je izvršena u nastavničkim priručnicima francuskih metoda sa globalnom produkcijom, možemo konstatovati da je sa šireg najvišeg obrazovnog nivoa ukazano na relativno visok stepen važnosti maternjeg jezika u nastavi i učenju francuskog kao stranog jezika. Ono što je evidentno

ostavljeno za razmatranje u lokalnom kontekstu primene, odnosno zastupljenosti maternjeg jezika jeste problematika (okvirnog) definisanja proporcionalnosti i graduelnosti.

Literatura

- Benamar, R. (2014). La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/apprendre la langue étrangère. *Multilinguales* 1: 139–157.
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/1552> (03.11.2021.)
- Boudiaf, K. (2019). *L'apport de la langue maternelle dans l'enseignement-apprentissage de la production orale en FLE. Cas des élèves de deuxième année moyenne, CEM Belhadj Dhaimi. M'sila*. Mémoire de master. M'sila: Université Mohamed Boudiaf.
<http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/16283/fr73-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (03.11.2021.)
- Brajović, J. (2021). Razvijanje leksikografske kompetencije kod srednjoškolskih učenika francuskog kao stranog jezika. *Metodički vidici* 12: 225–246.
<https://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/view/1962/2014> (27.12.2021.)
- Cheurfa, A. (2019). *Recours à la langue maternelle en classe de FLE au Cycle moyen: cas des apprenants de 1^{ère}*. Mémoire de master. Adrar: Université Ahmed Draya.
<https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/bitstream/123456789/2197/1/Recours%20%C3%A0%20la%20langue%20maternelle%20en%20classe%20de%20FLE.pdf> (09.04.2021.)
- Jovanović, S. et al. (2005). *Savremeni francusko-srpski rečnik sa gramatikom*. Beograd: Prosveta.
- Nouveau Petit Robert (2001). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Version électronique. Paris: VUEF.
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan – CLE international.
- Roegiers, X. (2016). *Un Cadre Conceptuel pour l'Évaluation des Compétences*. Paris: Bureau international d'éducation de l'UNESCO.
- Simović, V. (2021). Les questions, consignes et activités comme facteur de construction des savoirs dans l'apprentissage du FLE. *Philologia Mediana* 13: 499–512.
<http://www.philologiamediana.com/index.php/phm/article/view/646/583> (23.01.2022.)
- Smahi, F. (2016). *La traduction dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Cas des étudiants de 2^e année licence de français université de Tlemcen*. Tlemcen: Université Abou Bekr Belkaid. <http://dspace.univ-tlemcen.dz/handle/112/9621> (06.09.2021.)

- Stikić, B. i I. Jovanović (2019). *Didaktika francuskog kao stranog jezika i kulture*. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
- Točanac-Milivojev, D. (1997). *Metode u nastavi i učenju stranog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vujović, A. (2020). La perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage du français du spécialité. *Philologia Mediana* 12: 341–353.
<http://www.philologiamediana.com/index.php/phm/article/view/350/330><http://www.philologiamediana.com/index.php/phm/article/view/350/330> (26.09.2021.)
- Yacine, S. (2019). *L'impact de langue maternelle sur l'acquisition du FLE. Cas des apprenants de 1^{ère} AS du Lycée de M. Ben Y*. Master 2. Mostaganem: Université A. Ibn Badis.
<http://e-biblio.univ-mosta.dz/bitstream/handle/123456789/12999/m%C3%A9moire%20yacine.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (06.11.2021.)
- Zinai, L. (2017). *L'impact de la langue maternelle sur l'acquisition du FLE. Cas des apprenants de 5^e année primaire*. Mémoire de master. Oum El Bouaghi: Université Larbi Ben M'hidi.
<http://bib.univ-oeb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/1922/1/memoire%20Finale%20pdf.pdf> (07.11.2021.)

Korpus

- Antier, M. et al. (2017). *Cosmopolite 1*. Méthode de français A1. Guide pédagogique. Paris: Hachette FLE.
- Boureau, J., Himber, C., Leger, S. (2018). *Adomania 4*. Méthode de français B1. Guide pédagogique. Paris: Hachette FLE.
- Brillant, C., Erlich, S., Himber, C. (2016). *Adomania 1*. Méthode de français A1. Guide pédagogique. Paris: Hachette FLE.
- Butzbach, M. et al. (2015). *Décibel 1*. Méthode de français A1. Guide pédagogique. Paris: Didier.
- Butzbach, M. et al. (2017). *Décibel 4*. Méthode de français B1. Guide pédagogique. Paris: Didier.
- CECRL 2001: Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CECRL 2018: Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1668700/le-cecrl-et-les-nouveaux-descripteurs-du-volume-complementaire (05.05.2021.)

- Conseil de l'Europe (2007). *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Un Cadre de Référence Européen*. Luxembourg: Office des publications officielles des CE.
https://competencescles.eu/sites/default/files/attachements/keycomp_fr.pdf
(07.05.2021.)
- Conseil de l'Europe (2018). Recommandation du Conseil relative aux compétences clés. *Journal officiel de l'Union européenne*, C 189/1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (08.05.2021.)
- Reboul, A. et al. (2018). *Cosmopolite 3. Méthode de français B1. Guide pédagogique*. Paris: Hachette FLE.

Biljana Stikić

**LE STATUT FONCTIONNEL DE LA LANGUE MATERNELLE
DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE:
OPTIQUE D'ACTEURS ÉDUCATIFS EUROPÉENS**

Résumé. Le but de l'article est d'examiner le statut et le rôle de la langue maternelle dans des domaines d'enseignement du FLE. Cette problématique est abordée du point de vue d'acteurs éducatifs provenant des institutions européennes respectables dont les documents didactiques et didactographiques n'envisagent pourtant pas les utilisateurs d'une langue maternelle identifiée. La description et l'analyse comparative portent sur un corpus formé de documents à caractère prescriptif ainsi que des guides pédagogiques en tant que composantes de trois méthodes de FLE destinées aux niveaux de langue A1 et B1. En ce qui concerne le CECRL, les fonctions de la langue maternelle y apparaissent explicitement (médiation) et d'une manière plutôt implicite, en tant qu'activités possibles qui contribueraient au développement de compétences linguistiques. La concrétisation de cette fonctionnalité est plus ou moins visible dans les guides pédagogiques choisis. Leurs auteurs prévoient plusieurs types d'activités, depuis la communication en langue maternelle (explications, conversation, activités coopératives des apprenants) jusqu'à une approche contrastive (vocabulaire, grammaire) et les exercices de traduction. Ce qui reste aux acteurs éducatifs dans un contexte local où l'on applique la perspective actionnelle est de préciser, entre autres, les niveaux et étapes de présence et de régression de la langue maternelle.

Mots-clés: langue maternelle, FLE, approche actionnelle, guides pédagogiques