

O'ZBEKISTON DAVLAT JAHON TILLARI
UNIVERSITETI HUZURIDAGI PEDAGOG
KADR LARNI QAYTA TAYORLASH VA
MALAKASINI OSHIRISH
TARMOQ MARKAZI



“FILOLOGIYA
VA TILLARNI
O'QITISH”
YO'NALISHI

O'QUV-
USLUBIY
MAJMUA



XORIJIY TILLARNI
OQITISHDA ZAMONAVIY
YONDASHUV VA INNOVATSYALAR

2026

**O'ZBEKISTON RESPUBLIKASI
OLIY TA'LIM, FAN VA INNOVATSIYALAR VAZIRLIGI**

**OLIY TA'LIM TIZIMI KADRLARINI QAYTA TAYYORLASH VA
MALAKASINI OSHIRISH INSTITUTI**

**O'ZBEKISTON DAVLAT JAHON TILLARI UNIVERSITETI
HUZURIDAGI PEDAGOG KADRLARINI QAYTA TAYYORLASH VA
MALAKASINI OSHIRISH TARMOQ MARKAZI**

**HORIJIY TILLARNI O'QITISHDA ZAMONAVIY
YONDASHUVLAR VA INNOVATSIYALAR**

moduli bo'yicha

“FILOLOGIY VA TILLARNI O'QITISH (FRANSUZ TIL)” yo'nalishi

O'QUV-USLUBIY MAJMUA

Toshkent – 2026

Modulning o‘quv-uslubiy majmuasi Oliy ta’lim, fan va innovatsiyalar vazirligining 2024-yil 27-dekabrdagi 485-sonli buyrug‘i bilan tasdiqlangan o‘quv dasturi va o‘quv rejasiga muvofiq ishlab chiqilgan.

Tuzuvchi:

Nishonov P.P. - O‘zDJTU, PhD

Taqrizchi:

Yakubov J.A. – O‘zDJTU

“Fransuz tili nazariy fanlar”

kafedrasi professori, f.f.d.

O‘quv-uslubiy majmua O‘zbekiston davlat jahon tillari universiteti kengashining qarori bilan nashrga tavsiya qilingan (2026-yil 2-fevraldagidagi 6-sonli bayonnomma)

MUNDARIJA

I.	ISHCHI DASTUR	5
II.	MODULNI O'QITISHDA FOYDALANILADIGAN INTERFAOL TA'LIM METODLARI	13
III.	Nazariy materiallar	26
IV.	Amaliy mashg'ulotlar materiallari	68
V	Glossariy	79
VI.	Keyslar banki	82
VII.	Adabiyotlar ro'yhati	90

I. ISHCHI DASTUR



KIRISH

Ushbu dastur O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019-yil 27-avgustdagi “Oliy ta’lim muassasalari pedagog kadrlarining uzluksiz malakasini oshirish tizimini joriy etish to‘g‘risida”gi PF-5789-son, 2019-yil 8-oktyabrdagi “O‘zbekiston Respublikasi oliy ta’lim tizimini 2030 yilgacha rivojlantirish konsepsiyasini tasdiqlash to‘g‘risida”gi PF-5847-son va 2022-yil 28-yanvardagi “2022-2026 yillarga mo‘ljallangan Yangi O‘zbekistonning taraqqiyot strategiyasi to‘g‘risida”gi PF-60-son Farmonlari, 2017-yil 27-iyuldagagi “Oliy ma'lumotli mutaxassislar tayyorlash sifatini oshirishda iqtisodiyot sohalari va tarmoqlarining ishtirokini yanada kengaytirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi PQ-3151-son, 2019-yil 3-maydagi “Ma’naviy-ma’rifiy ishlar samaradorligini oshirish bo‘yicha qo‘srimcha chora-tadbirlar to‘g‘risida”gi PQ-4307-son va 2021-yil 26-martdagagi “Ma’naviy-ma’rifiy ishlar tizimini tubdan takomillashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi PQ-5040-son qarorlari, shuningdek Vazirlar Mahkamasining 2018-yil 17-sentyabrdagi “Ta’lim tizimida ma’naviy-ma’rifiy ishlar samaradorligini oshirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi 736-son va 2019-yil 23-sentyabrdagi “Oliy ta’lim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining malakasini oshirish tizimini yanada takomillashtirish bo‘yicha qo‘srimcha chora-tadbirlar to‘g‘risida”gi 797-son qarorilarida belgilangan ustuvor vazifalar mazmunidan kelib chiqqan holda tuzilgan bo‘lib, ta’lim-tarbiya jarayonlarida ma’naviy-ma’rifiy muhit barqarorligini ta’minalash, tinglovchilarning davlat va jamiyat hayotida amalga oshirilayotgan islohotlardan xabardorligini va daxldorlik tuyg‘ularini oshirish, Yangi O‘zbekistonning taraqqiyot strategiyasi va jamiyatning ma’naviy asoslari bo‘yicha bilim va ko‘nikmalarini yanada rivojlantirishni maqsad qiladi.

Modulning maqsadi va vazifalari

“Horijiy tillarni o‘qitishda zamonaviy yondashuvlar va innovatsiyalar” kursining maqsadi tinglovchilarga chet tili o‘qituvchisi kasbiy faoliyatining nazariy hamda amaliy jihatlarini takomillashtirishdan iborat. Uning **vazifalariga** quyidagilar kiradi:

- tinglovchilarni zamonaviy metodikaning asosiy muammolari hamda tillarni o‘qitishda amal qilinayotgan asosiy yondashuvlar bilan tanishtirish;
- ta’lim muassasalarida chet tili darslarini tashkil qilishdagi asosiy muammolarni o‘rganish;
- tinglovchilarning amaliy ko‘nikmalarini rivojlantirish, ularning kasbiy malaka va mahoratlarini oshirish;
- tinglovchilarda darsning ongli, tarbiyaviy va ta’limiy maqsadlarini shakllantirish ko‘nikmalarini rivojlantirish;
- tinglovchilarning mavzu asosida o‘quv resurslarini sifatli tayyorlash, dars rejasini to‘g‘ri tuzish, mavzu bo‘yicha topshiriqlar bankini shakllantirish, talabalar bilimini to‘g‘ri baholash, talabalarning mustaqil ishini samarali tashkil etish, dars tahvilini o‘tkazish sohalaridagi tajribalarini yanada boyitish.

Kurs yakunida tinglovchilarning bilim, ko‘nikma va malakalari hamda kompetensiyalariga qo‘yiladigan talablar:

“Horijiy tillarni o‘qitishda zamonaviy yondashuvlar va innovatsiyalar” moduli bo‘yicha tinglovchilar quyidagi yangi bilim, ko‘nikma, malaka hamda kompetensiyalarga ega bo‘lishlari talab etiladi:

Tinglovchi:

chet tili o‘qitish metodikasining mohiyati, uning tarixiy taraqqiyot bosqichlari, ushbu sohadagi yangi ilmiy yutuqlarni;

yoshga doir psixologiyaning o‘ziga xos xususiyatlari va uning chet tillarni o‘qitish metodikasi bilan aloqasini;

gumanitar fanlar sohasidagi an’anaviy va yangi pedagogik texnologiyalarni;

xorijiy til o‘qituvchilarining pedagogik mahorati va vazifalarini ***bilishi kerak.***

ta’lim jarayonida ijtimoiy va metodik hamda pedagogik fanlar integratsiyasining asosiy qonuniyatlarini qo‘llay olish;

chet tili darsini an’anaviy va yangi pedagogik texnologiyalardan foydalangan holda olib borish;

dars berish jarayonida ta’limning zamonaviy texnik vositalari bilan ishlay olish ***ko‘nikmalariga ega bo‘lishi lozim.***

yangi ilmiy adabiyotlar, darsliklarning elektron shakllari va kutubxona

kataloglaridan foydalana olish;

o‘quv resurslarini sifatli tayyorlash, dars rejasini to‘g‘ri tuzish, muayyan mavzu bo‘yicha topshiriqlar bankini shakllantirish, talabalar bilimini to‘g‘ri baholash, talabalarning mustaqil ishini samarali tashkil etish malakalariga ega bo‘lishi lozim.

Modulni tashkil etish va o‘tkazish bo‘yicha tavsiyalar

“Horijiy tillarni o‘qitishda zamonaviy yondashuvlar va innovatsiyalar” kursi ma’ruza va amaliy mashg‘ulotlar shaklida olib boriladi.

Kursni o‘qitish jarayonida ta’limning zamonaviy metodlari, pedagogik texnologiyalar va axborot-kommunikasiya texnologiyalari qo‘llanilishi nazarda tutilgan:

- ma’ruza darslarida zamonaviy kompiyuter texnologiyalari yordamida taqdimot va elektron-didaktik texnologiyalardan;
- o‘tkaziladigan amaliy mashg‘ulotlarda texnik vositalardan, ekspress- so‘rovlardan, test so‘rovlari, aqliy hujum, guruhli fikrlash, kichik guruhlar bilan ishlash, kollokvium o‘tkazish va boshqa interfaol ta’lim usullarini qo‘llash nazarda tutiladi.

Modulning o‘quv rejadagi boshqa modullar bilan bog‘liqligi va uzviyiligi

“Horijiy tillarni o‘qitishda zamonaviy yondashuvlar va innovatsiyalar” modulini amalga oshirish o‘quv rejasida keltirilgan “Innovatsion ta’lim texnologiyalari va pedagogik kompetentlik”, “Amaliy tilshunoslikning dolzarb muammolari”, “Elektron pedagogika asoslari va pedagogning shaxsiy, kasbiy axborot maydonini loyihalash” modullari bilan muammolarning umumiyligiga ko‘ra uzviy bog‘langan.

Fan yuzasidan tayyorgarlik – ta’limni texnologiyalashtirish tamoyillari asosida olib borishga asoslanadi. Tilshunoslikka oid kurslardan farqli o‘laroq mazkur fan til amaliyotiga yo‘naltirilgan holda, unda eksperimental, tilni o‘rgatish va organuvchilarning yosh xususiyatlarini inobatga olish ustuvorlik qiladi.

MODUL BO‘YICHA SOATLAR TAQSIMOTI

	Modul mavzulari	Auditoriya o‘quv Yuklamasi			
		jam'i	Jumladan		
			Nazaiy	Amaliy	mashg‘
1.	Chet tili o‘qitish metodlarining rivojlanish bosqichlari.	2	2		
2.	Chet tili o‘qitishda zamonaviy yondashuvlar: kommunikativ yondashuvdan faoliyatga yo‘naltirilgan yondashuv sari.	2	2		
3.	Boshlang‘ich va umumiy o‘rta ta’limda chet tili o‘qitishning o‘ziga xosliklari.	2	2		
4.	Chet tili darsida pedagogik resurslarni tanlash muammolari.	2	2		
5.	Til ko‘nikmalarini o‘rgatishdagi zamonaviy yondashuvlar.	4		4	
6.	Chet tili o‘qitishda bilimlarni baholash.	2		2	
7.	Chet tili o‘qitishda qo‘sishimcha manbalar bilan ishlash (film, badiiy adabiyot...).	2		2	
8.	Chet tili o‘qitishda darsliklarning o‘rni, mavjud darsliklarning qiyosiy tahlili.	2		2	
9.	Nutq ko‘nikmalarini rivojlantirish ustida ishlash: yozma nutqni rivojlantirish muammolari.	4		4	
	Jami:	22	8	14	

NAZARIY TA'LIM SOATLARI MAZMUNI

1-mavzu: Chet tili o‘qitish metodlarining rivojlanish bosqichlari

Nazariy va amaliy mashg‘ulotlar falsafa, psixologiya va pedagogika fanlarida shakllangan insonparvarlik yo‘nalishidagi tamoyillar asosida tuziladi. Pedagogikada bu yo‘nalish ta’lim oluvchining o‘zligini, o‘z shaxsini anglashga, mustaqil tanqidiy fikrlashning ongli rivojlanishiga aniq yo‘naltirilgan, o‘quvchilarning shaxsiy xususiyat va imkoniyatlarini hisobga olgan mustaqil bilish faoliyatiga yo‘llash sifatida talqin qilinadi. Ushbu mavzuda chet tili o‘qitishning dastlabki an’anaviy metodidan to hozirgi kundagi eng yangi metodlarga bo‘lgan taraqqiyot bosqichlari o‘rganiladi.

2-mavzu: Chet tili o‘qitishda zamonaviy yondashuvlar: kommunikativ yondashuvdan faoliyatga yo‘naltirilgan yondashuv sari

Texnologik jarayon xorijiy tilning nazariy asoslarini o‘rgatishga, shu asnoda muloqotga o‘rgatish tamoyillariga asoslangan differensiyalashtirilgan va individuallashtirilgan, juft va guruh bo‘lib ishlashga (dialog, polilog), o‘qituvchi va talabalarning o‘zaro bog‘liq faoliyatiga yo‘naltirishni rejalashtirishni, loyihalashtirishni va ulardan ta’lim jarayonida optimal variantlarda qo‘llashni nazarda tutishi.

3-mavzu: Boshlang‘ich va umumiyo‘rta ta’limda chet tili o‘qitishning o‘ziga xosliklari

O‘qituvchi tomonidan talaba yoki o‘quvchi shaxsining e’tiborga olinishi: uning maqsadlari, hayajonlari, qiziqishlari, qarashlari, munosabatlarini tushunish va qadrlash, unga, uning kuch va imkoniyatlariga ishonish. ta’lim berish texnologiyasini rejalashtirish va amalga oshirish jarayonida ushbu bilim sohasida talaba yoki o‘quvchining bilimini, shaxs madaniyatining umumiyo‘rta rivojlanish darajasini hisobga olish.

4-mavzu: Chet tili darsida pedagogik resurslarni tanlash muammolari

Pedagogik resurslardan foydalanishning asosiy maqsadi ta’lim oluvchilarning mavzuni o‘rganishlarida ularning diqqatini to‘plash, darsga bo‘lgan qiziqishlarini

oshirish, o‘zlariga bo‘lgan ishonchni uyg‘otish hamda ko‘rgazmalilik va tarqatmalilik asosida ularning bilim, ko‘nikma va malakalarini oshirishdan iborat ekanligi. Autentik materiallar tushunchasi va ulardan dars davomida foydalanish. Yozma, audio, video resurslarni tanlash tamoyillari.

AMALIY MASHG‘ULOTLAR MAZMUNI

1-2 – mavzu. Til ko‘nikmalarini o‘rgatishdagi zamonaviy yondashuvlar

Ta’lim muassasalarda chet tillarini, xususan fransuz tilini o‘qitilishi innovation ta’lim nazariyasining yaratilishi bilan bog‘liqligi. Ta’lim tizimini texnologiyalashtirish, pedagogik texnologiyalarni ta’lim tizimiga kiritish orqali ta’lim tizimini isloh qilish, ta’lim samaradorligini oshirish, shaxs ijtimoiylashuvini ta’minlash, bu borada muayyan muvaffaqiyatlarga erishish uchun ta’lim jarayonida talabaga xorijiy ta’lim yutuqlarini singdirgan holda munosabatda bo‘lishni shakllantirish masalalari. Globallashuv sharoitida chet tili ta’limining shaxsni har tomonlama voyaga yetkazish, unda komillik va malakali mutaxassisga xos sifatlarni shakllantirishda muhim o‘rin tutishi.

3 – vavzu. Chet tili o‘qitishda bilimlarni baholash

Bilimni baholashdan kutilayotgan asosiy maqsadni belgilab olish. Asosiy maqsadlar: til o‘rganuvchilar bilimi DTS talablariga mosligi yo mos emasligi; imkon darajasida talabalarning chet tilini o‘rganishga oid qiziqishi, motivatsiyasini rivojlantirish; rahbar xodimlarga ta’lim muassasalarida xorijiy tillarni o‘qitish; talabalarning ota-onalariga farzandlarining bilim darajasi to‘g‘risida odilona axborot berib borish; lozim bo‘lsa, til o‘rganuvchilarni qiziqishi va bilim darajasini hisobga olib, ularning bilimlariga qarab guruhlarga ajratish. O‘zlashtirish ko‘rsatkichlarini baholashda o‘quvchiga shaxs sifatida, ya’ni uning shaxsiy ko‘rsatkichlariga xayrixoh bo‘lish, o‘quvchining topshiriqni bajarishga yo‘naltirilgan intilishlariga ijobiy munosabatda bo‘lish, topshiriqning qiyinlik darajasidan kelib chiqib yo‘l qo‘yilgan xatolarni tahlil qilish, natijani yaxshilash bo‘yicha aniq topshiriqlar berish.

4-mavzu. Chet tili o‘qitishda qo‘sishimcha manbalar bilan ishlash (film, badiiy adabiyot...)

Kommunikativ yondashuvga muvofiq chet til kommunikatsiya va interaksiya jarayonida muvaffaqiyatli o‘rganilishi va o‘rgatilishini amalda isbotlash. Mashg‘ulotlarda lingvistik kompetensiya egallanishiga ko‘maklashuvchi hamda kommunikatsiya va interaksiya sodir bo‘lishini ta’minlovchi, mavzuga mos badiiy film, badiiy adabiyot namunalaridan qo‘shimcha material sifatida foydalanish.

5-mavzu. Chet tili o‘qitishda darsliklarning o‘rni, mavjud darsliklarning qiyosiy tahlili

Darsliklar bilim olishning asosiy yo‘naltiruvchisi, o‘quv-tarbiya jarayonini tashkil etishning muhim vositasi ekanligi. Darslik har bir mavzuni o‘rganishda ta’limiy, tarbiyalovchi va rivojlantiruvchi pedagogik funksiyalarini bajarishi tamoyili. Ta’limning maqsadi va vazifalaridan hamda ta’lim jarayoni mazmunidan kelib chiqib, darslikka qo‘yiladigan talablarni belgilash: ilmiy talablar; metodik talablar; didaktik talablar; psixofiziologik talablar; ma’naviy-g‘oyaviy talablar; estetik talablar; poligrafik talablar.

6-7-mavzu. Nutq ko‘nikmalarini rivojlantirish ustida ishlash: yozma nutqni rivojlantirish muammolari

Nutqni shakllantirish va rivojlantirish masalasi pedagogika va metodikaning asosiy muammosi ekanligi. Nutqning shakllanishiga bog‘liq omillar va ularning tahlili. Ta’limning turli bosqichlarida nutqni shakllantirish va rivojlantirish borasidagi ishlarning integratsiyasini ta’minlash, dasturlardagi uzviylik va uzlusizlik masalalarini qaytdan ko‘rib chiqishning maqsadga muvofiqligi.

O‘QITISH SHAKLLARI

Mazkur modul bo‘yicha quyidagi o‘qitish shakllaridan foydalaniladi:

- an’anaviy o‘qitish (ma’ruza, taqdimot, tandemda ishlash)
- noan’anaviy o‘qitish (interaktiv, konferensiya, debat);
- davra suhbatlari (muhokama etilayotgan muammo va uning yechimi bo‘yicha mantiqiy xulosalar chiqarish);
- bahs va munozaralar (loyihalar yechimi bo‘yicha dalillar va asosli raqamlar taqdim qilish, eshitish va muammolar yechimini topish qobiliyatini rivojlantirish).

II. MODULNI O'QITISHDA FOYDALANILADIGAN INTERFAOL TA'LIM METODLARI

II. MODULNI O'QITISHDA FOYDALANILADIGAN INTERFAOL TA'LIM METODLARI

Écoute active

L'écoute active fait partie intégrante de tout apprentissage. Les élèves s'en servent dans toutes sortes d'activités comme le remue-méninges, la discussion, les activités de groupe, l'écoute d'instructions et d'exposés ainsi que le visionnement de films. Pour acquérir des habiletés en écoute active, ils doivent apprendre à la fois les comportements physiques et les habiletés cognitives qui leur permettront de devenir des apprenants efficaces. Il leur faut également savoir que l'attitude peut influer sur la capacité d'écouter activement et de comprendre l'information.

But

- encourager la réflexion pendant l'écoute;
- développer et perfectionner les habiletés d'écoute;
- améliorer les capacités métacognitives;
- organiser, comprendre, interpréter et évaluer l'information;
- établir des liens.

Premier mot - dernier mot

Premier mot - dernier mot est une stratégie qui incite à l'écoute active. Elle donne aux élèves un moyen de développer leurs idées en écoutant celles des autres.

But

- encourager l'écoute active;
- développer les idées et améliorer la compréhension;
- apprendre l'art de la discussion.

Remue-méninges

Le remue-méninges est une activité individuelle, en petit groupe ou en grand groupe qui encourage les élèves à se concentrer sur un sujet et à formuler toutes sortes d'idées en vue de déterminer ce qu'ils savent ou ce qu'ils désirent savoir sur le sujet en question. L'enseignant ou l'élève peut poser des questions sur un sujet ou se servir d'autres moyens comme des photos, des vidéos ou des histoires pour piquer la

curiosité des participants. Les élèves se concentrent sur les réponses en formulant des idées ou en faisant des observations ou des suggestions. Toutes les idées exprimées sont acceptables et il n'est pas question de les critiquer ni de juger de leur validité ou de leur caractère approprié. Le remue-méninges individuel permet à l'élève de se concentrer sur ce qu'il sait sur un sujet et sur toutes sortes de solutions possibles à un problème. Le remue-méninges de groupe permet également aux élèves de se concentrer sur ce qu'ils savent sur un sujet mais, en plus, il les expose aux idées et aux connaissances des autres. Cela permet à chacun d'intégrer ces idées aux siennes, de les étoffer, de les réviser et d'incorporer de nouvelles idées dans leur raisonnement. Les comportements essentiels associés au remue-méninges sont notamment les suivants : écoute active, acceptation de la contribution des autres, suspension temporaire de toute forme de jugement et ouverture aux idées nouvelles.

Buts

- concentrer son attention sur un sujet particulier;
- générer toutes sortes d'idées sur un sujet;
- encourager la participation et la prise de risques;
- respecter et valoriser les idées et les connaissances des élèves;
- apprendre à recueillir des données avant d'écrire, de résoudre des problèmes, de lire;
- donner aux élèves des occasions de partager leurs connaissances et d'apprendre des autres;
- aider les élèves à comprendre combien il est important d'établir des liens entre les nouveaux éléments d'information et les connaissances antérieures;
- classer les idées par catégorie.

LIEN (Liste- Interroge-Écris- Note bien)

Le sigle *LIEN* (*Liste-Interroge-Écris-Note bien*) est un exemple de stratégie de remue-méninges qui aide les élèves à activer leurs connaissances antérieures et permet de rectifier les idées fausses avant d'entamer l'étude approfondie d'un nouveau concept. Grâce à cette stratégie, les élèves participent activement à leur propre apprentissage en faisant des prédictions et en discutant.

EPTD (Écoute- Pense-Trouve un partenaire- Discute)

La stratégie *EPTD* (*Écoute-Pense-Trouve un partenaire-Discute*) permet aux élèves de faire un remue-méninges individuellement, avec un partenaire et en petits groupes. Elle constitue un moyen de traiter l'information. Elle sert à activer les connaissances antérieures ou à résumer et à partager les connaissances nouvelles à la fin d'une série de leçons. Les comportements essentiels et avantages associés au remue-méninges s'appliquent également à la stratégie *EPTD*.

Buts

- encourager la réflexion et l'écoute active;
- encourager la collaboration;
- aider les élèves à mieux comprendre un concept en s'exprimant;
- permettre aux élèves qui sont plus à l'aise en petits groupes de partager leurs idées.

Ensemble, vérifions

Ensemble, vérifions est une stratégie qui favorise l'interaction et la collaboration entre élèves et permet à ces derniers d'apprendre à surveiller eux mêmes leur travail. Une liste énonçant les étapes à suivre est affichée. Lorsque le travail est terminé, chaque élève vérifie que tout a été accompli.

Cercle communautaire

La stratégie *Cercle communautaire* sert à créer un sentiment de solidarité et incite à l'écoute active. Tous les élèves forment un grand cercle et, à tour de rôle, partagent leurs idées et informations. Le cercle communautaire peut servir à résoudre des problèmes, à faire un remue-méninges pour un travail de rédaction ou de recherche, à donner des commentaires, etc.

Co-op Co-op

Dans la stratégie *Co-op Co-op*, les élèves sont assignés à des groupes hétérogènes dans lesquels chaque membre est responsable d'un élément d'une tâche donnée. Ils doivent faire des recherches sur un aspect du sujet à l'étude et communiquer les résultats de ce travail au groupe. Les mini-rapports sont ensuite incorporés dans un exposé de groupe.

Les quatre coins

La stratégie *Les quatre coins* permet l'échange d'idées et la discussion d'idées. Affichez un sujet dans chacun des coins de la salle de classe. Les élèves choisissent celui qui les intéresse, s'installent dans le coin correspondant et se mettent par deux pour discuter du sujet en question. Ils forment ensuite un groupe de quatre et, à tour de rôle, paraphrasent ce que leur partenaire leur a dit.

Face à face

La stratégie *Face à face* encourage la discussion au sein d'un grand groupe. Les élèves forment deux cercles : ceux du cercle intérieur font face à l'extérieur et ceux du cercle extérieur font face à l'intérieur. Posez une question. Les élèves qui se trouvent l'un en face de l'autre discutent de la question et s'entendent sur une réponse. Demandez une réponse à un groupe d'élèves. Les cercles d'élèves tournent pour avoir un nouveau partenaire. Posez une autre question.

Jigsaw

La stratégie *Jigsaw* (conçue en 1978 par Aronson, Blaney, Stephan, Silkes et Snapp) est semblable à *Co-op Co-op* du fait que les élèves deviennent des experts sur un aspect du sujet étudié. Tous les groupes doivent traiter le même sujet et les élèves sont répartis en groupes de base. Chacun des membres du groupe de base doit se pencher sur un sous-thème. Ils se joignent ensuite à des groupes d'experts pour travailler avec ceux qui étudient le même sous-thème. Une fois la recherche terminée, les élèves retrouvent leur groupe de base et enseignent le sous-thème aux autres membres.

Discussion

La discussion est l'exploration orale d'un sujet, d'un objet, d'un concept ou d'une expérience. Il faut donner aux élèves des occasions de générer et de partager des questions et des idées au cours d'activités en grand groupe ou en petits groupes. La discussion peut avoir lieu entre deux personnes ou plus sur un sujet donné par l'enseignant, choisi par les élèves ou qui résulte d'un travail effectué en classe. Elle consiste à échanger des idées. Les élèves formulent des idées, écoutent attentivement ce que disent les autres, font preuve de sens critique et adoptent des points de vue ou des arguments pertinents.

Buts

- aider les élèves à comprendre le sens des sujets, des thèmes et des expériences au moyen de la communication orale;
- inciter au raisonnement, à l'explication, au rappel de l'information et à la réflexion;
- donner aux élèves des occasions de partager des idées, de préciser et de développer leurs idées personnelles et celles des autres;
- promouvoir les interactions positives au sein du groupe;
- apprendre l'art de la discussion;
- inciter les élèves à poser des questions et à raisonner de façon critique pour préparer des arguments persuasifs;
- les encourager à approfondir le sujet pour mieux le comprendre;
- les encourager à écouter activement, à collaborer, à négocier, à faire des suggestions et à interroger;
- les inciter à exprimer leur individualité.

Tableaux récapitulatifs

Les tableaux récapitulatifs sont des indices visuels qui servent à définir concrètement les rôles et les comportements des participants à une discussion. Ils décrivent de façon précise les attitudes proprement dites et donnent aux élèves d'autres exemples de ce qu'ils doivent faire. Ainsi, il est possible de dresser un tableau récapitulatif énonçant « ce qu'il faut voir » et « ce qu'il faut entendre » dans une bonne discussion. Les élèves doivent participer à la création du tableau et la langue utilisée doit être adaptée au niveau et à l'âge des élèves.

Prenez quelques minutes au début de la discussion pour parler du tableau récapitulatif et des règles de la discussion, et pour rappeler aux élèves ce que vous attendez d'eux en matière de comportement. Après la discussion, prenez quelques minutes pour que les élèves consultent de nouveau le tableau et fassent leur propre évaluation. L'évaluation peut être rapide et informelle, par exemple sous forme de pouce en l'air ou de pouce en bas, ou encore, la classe tout entière peut mentionner ce qui a réussi et établir des objectifs pour la prochaine discussion. C'est aussi une occasion de modifier le tableau récapitulatif, car les groupes découvrent de nouvelles

attitudes ou de nouvelles façons de s'exprimer. Vous pouvez aussi faire un compte rendu périodique plus formel de façon à évaluer les progrès.

Jetons d'orateur

La stratégie *Jetons d'orateur* est une stratégie d'apprentissage coopératif qui peut être efficace dans une discussion de groupe. Elle convient bien aux élèves des niveaux primaire et présecondaire. Chaque élève se sert d'un jeton. Lorsqu'un élève a envie de parler, il pose son jeton au milieu du cercle formé par le groupe. Aucun élève ne peut reprendre la parole avant que tout le monde dans le groupe ait posé son jeton au milieu. Lorsque chaque membre a eu l'occasion de parler, tout le monde reprend son jeton et n'importe qui peut reprendre la parole en procédant comme au début. Cette stratégie donne à tout le monde des chances égales de s'exprimer.

Cercles de la parole et bâtons d'orateur

Dans la stratégie *Cercles de la parole et bâtons d'orateur*, les élèves forment un cercle et l'un d'entre eux reçoit un « bâton d'orateur » (cela peut être n'importe quel objet; par ex. une petite règle). Lorsqu'il est en possession du bâton, l'élève est autorisé à parler sur le sujet à l'étude et les autres membres du cercle l'écoutent attentivement. Lorsqu'il a fini de parler ou s'il n'est pas prêt à parler sur le sujet à ce moment-là, il peut passer le bâton à son voisin. Le bâton d'orateur circule ainsi autour du cercle à mesure que les élèves expriment leurs idées et leurs opinions. Tous les élèves sont invités à participer et à réagir aux idées des autres. (Il est important de limiter la durée de l'activité ou de désigner un chronomètre pour que le bâton circule à une vitesse raisonnable.)

SVA et SVA Plus

SVA (je Sais, je Veux savoir et j'ai Appris) s'agit d'une stratégie de lecture réflexion qui met l'accent sur ce que vous savez, qui vous aide à déterminer ce que vous voulez savoir et vous donne l'occasion de réfléchir sur ce que vous avez appris. Catégories, schéma et résumé font aussi partie de cette stratégie, et elle porte alors le nom de *SVA* plus (Carr et Ogle, 1987). Ces éléments supplémentaires invitent le lecteur à exploiter un texte à l'aide de catégories, d'un schéma et d'un résumé, soit des éléments importants pour traiter l'information de façon efficace. La stratégie *SVA* peut être utilisée individuellement ou en petits groupes.

Nouvelles du jour

La stratégie *Nouvelles du jour* fait partie intégrante de bien des classes du niveau primaire. Elle donne aux élèves l'occasion de partager leurs expériences et leurs nouvelles.

Buts

- acquérir de la confiance pour partager des nouvelles ou des expériences avec les autres;
- apprendre à écouter;
- encourager l'expression orale;
- apprendre à utiliser les cinq questions fondamentales (Qui? Quoi? Où? Quand? Pourquoi?);
- apprendre aux élèves à raconter de façon organisée des expériences ou des événements qui se sont produits dans leur vie quotidienne.

Message matinal

La stratégie *Message matinal* est une prolongation du *RE* où l'enseignant parle de ce qui va se passer pendant la journée. Composez le message et, pendant ce temps, les élèves observent le processus. Enseignez les principaux concepts de l'écriture et les règles du français écrit en faisant tous les jours une démonstration du message matinal. Les élèves apprennent ainsi que la lecture et l'écriture vont de pair.

Buts

- apprendre qu'un mot exprimé peut être écrit et lu;
- apprendre à composer un texte écrit;
- apprendre le concept du mot - c'est-à-dire qu'il est formé de lettres de l'alphabet qui ont des noms précis et qui sont de taille et de forme différentes - majuscules (grandes) et minuscules (petites);
- apprendre que les mots forment des phrases et que des espaces séparent les mots et les phrases;
- apprendre que les lettres majuscules indiquent le premier mot d'une phrase ou le nom d'une personne, d'un endroit, d'un animal, d'une organisation, d'une marque, d'un produit ou d'un lieu spécial;

- apprendre qu'une phrase peut se terminer par divers signes de ponctuation selon le sens qu'on veut donner - point, point d'interrogation et point d'exclamation;
- apprendre les signes de ponctuation à l'intérieur des phrases - virgule, guillemets, apostrophe - et leur signification.

Cercle de partage

Dans la stratégie *Cercle de partage*, l'enseignant et les élèves s'assoient en formant un cercle et racontent des événements et des expériences. Cette activité encourage la participation des élèves et permet à ceux-ci de perfectionner leur expression orale et d'avoir plus confiance en eux lorsqu'ils partagent des expériences et des événements qui leur sont familiers.

Buts

- perfectionner la langue orale;
- accroître la confiance en soi et l'estime de soi des élèves lorsqu'ils s'adressent à d'autres;
- apprendre à attendre son tour et à intervenir poliment;
- apprendre à se servir de mots interrogatifs (qui, quoi, où, pourquoi, quand et comment) pour obtenir des renseignements supplémentaires.

Exposé vécu

La stratégie *Exposé vécu* fait partie intégrante de la plupart des classes primaires. Elle stimule l'expression orale et augmente la confiance en soi des élèves lorsqu'ils arrivent à parler de quelque chose qui leur est familier. Chaque élève raconte un événement qui lui est arrivé ou apporte un objet. L'activité met l'accent sur les expériences des élèves en dehors de l'école et aide ceux-ci à transférer à l'école la confiance en soi et la familiarité qu'ils éprouvent à la maison.

Buts

- accroître la confiance en soi en partageant une expérience ou un objet avec les autres;
- apprendre à écouter;
- réagir de façon appropriée par rapport aux expériences et aux objets des autres élèves;

- apprendre des techniques d'interrogation pour obtenir des renseignements supplémentaires;
- apprendre à attendre son tour.

Prise de note

La prise de notes est une habileté essentielle pour tous les élèves. Il faut l'enseigner de façon explicite pour que les élèves l'utilisent efficacement. L'expression « prise de notes » met l'accent sur la participation active des élèves. Il s'agit en effet d'un processus actif qui leur apprend à distinguer l'idée principale et les détails complémentaires dans des sources à la fois orales et imprimées. Les élèves prennent des notes pour enregistrer l'information qu'ils recueillent au cours d'un travail de recherche et pour organiser leurs idées pendant les premières étapes du processus de rédaction. Ils prennent des notes dans des matières où le contenu peut être présenté sous forme de leçons en classe. Lorsqu'ils comprennent la matière, ils sont plus en mesure de prendre des notes de façon efficace. Il faut expliquer les rudiments de la prise de notes au niveau primaire. À cette étape, le processus doit être très structuré et l'enseignant doit faire des démonstrations et permettre aux élèves de s'exercer sous sa direction. Au niveau présecondaire, les élèves ont besoin d'aide pour prendre des notes de façon efficace. Les élèves du secondaire doivent être capables de choisir la stratégie de prise de notes qui convient le mieux à ce qu'ils font.

Buts

- réfléchir à des idées et les enregistrer;
- encourager l'écoute active pendant les exposés;
- fournir une structure pour organiser l'information;
- relever les idées principales et les détails complémentaires;
- reconnaître les indices textuels ainsi que les indices du présentateur qui soulignent les éléments d'information importants d'un exposé oral.

Méthode Cornell

Avec la *Méthode Cornell* (Pauk, 1983), les éléments d'information sont divisés en deux parties. Sur la partie droite de la page figurent les idées principales, les arguments et les détails complémentaires. Après avoir lu les notes sur le côté droit de la page, les élèves inscrivent des mots clés ou questions connexes sur le côté gauche.

Ces mots et questions servent d'indices pour plus tard. La méthode Cornell prévoit une grande marge pour inscrire les mots clés ou questions connexes ainsi que de l'espace au bas de la page pour consigner les réflexions et établir des liens.

Résumés à l'aide de mots-aimants

(Buehl, 1995) Mots ou concepts clés sont repérés dans le texte à l'étude. On les appelle des aimants, car ils attirent des détails. Inscrivez un mot clé ou un mot aimant sur un transparent ou au tableau. Demandez aux élèves les détails importants qui se rapportent à ce mot et inscrivez-les autour. Les élèves utilisent une fiche pour chacun des mots-aimants et les détails qui l'accompagnent. Lorsque les fiches sont remplies pour chacun des mots clés, ils se servent des éléments d'information sur chaque fiche pour composer une phrase-résumé. Ces fiches les aident à résumer et à organiser l'information en vue de productions orales et écrites.

Cou de giraffe

Le *Cou de giraffe* est une stratégie par laquelle les élèves se servent de longues bandes étroites de papier pour prendre leurs notes. Ils choisissent et inscrivent des catégories ou des titres se rapportant au sujet. Les détails se présentent sous forme de mots ou d'expressions simples énumérés verticalement dans la catégorie appropriée. Ainsi, les élèves risquent moins de recopier des phrases entières du matériel de référence. Les notes peuvent ensuite servir à rédiger, par exemple, des comptes rendus, des résumés et des exposés oraux.

Notes structurées

Ce genre de notes permet d'organiser les idées principales et les détails complémentaires. Exemples :

- le sommaire;
- les notes en deux colonnes;
- l'organigramme est une forme de schéma - il montre le lien qui existe entre les idées. L'auteur et le contenu déterminent la forme de l'organigramme. L'organigramme convient à tous les niveaux et il peut servir à la prise de notes.

Lecture et réflexion dirigées (LRD)

La stratégie *Lecture et réflexion dirigées (LRD)* (Stauffer, 1969; Santa, 1988) est destinée à guider les élèves pendant la lecture d'un texte. L'accent porte sur les

prédictions, la formulation de questions et la confirmation ou le rejet de ces prédictions avant, pendant et après la lecture. Cette stratégie développe la compréhension par la déduction et elle est efficace avec des textes divers.

Buts

- offrir un modèle dirigé par l'enseignant pour aborder la lecture;
- adopter une méthode systématique que les élèves pourront utiliser de façon autonome avec n'importe quel texte;
- indiquer aux élèves les aspects essentiels de la compréhension d'un texte avant, pendant et après la lecture;
- faire le lien entre les connaissances antérieures des élèves et le texte;
- renforcer le lien qui existe entre la lecture, la réflexion et la prédition.

Lecture dirigée pour lecteurs débutants

La lecture dirigée est une méthode d'aide différenciée qui vise à soutenir l'application des stratégies de lecture. L'enseignant travaille avec de petits groupes d'élèves qui sont capables de lire à un même niveau de lecture avec de l'aide. La lecture dirigée permet aux lecteurs débutants de s'entraîner avec les stratégies de reconnaissance des mots et de compréhension en lisant des textes appropriés qui répondent à leurs besoins.

Buts

- lire pour comprendre;
- apprendre à se servir des stratégies de reconnaissance des mots, de compréhension et de maîtrise;
- trouver le sens d'un passage à l'aide de stratégies de résolution de problèmes;
- aider les lecteurs débutants à devenir autonomes à l'aide de stratégies.

Avant, pendant et après la lecture (APA)

La stratégie *Avant, pendant et après la lecture (APA)* est une stratégie de lecture-réflexion qui fait appel au schéma de récit pour aider les élèves à prédire ou à définir le but de la lecture avant la lecture, à lire et à relever des données pertinentes pendant la lecture et à évaluer, confirmer ou réviser les prédictions après la lecture.

Buts

- améliorer les capacités de lecture-réflexion des élèves;

- activer les connaissances antérieures;
- améliorer les capacités de prédition;
- sensibiliser davantage les élèves aux éléments et à la structure du récit;
- renforcer la compréhension par déduction;
- développer les habiletés en matière de généralisation et de déduction.

Entretien avec un autre élève

La stratégie *Entretien avec un autre élève* requiert l'utilisation de fiches sur lesquelles sont inscrits des énoncés destinés à structurer les entrevues des élèves sur les récits et les livres qu'ils ont lus.

Buts

- aider les lecteurs à organiser leurs idées au sujet de ce qu'ils ont lu;
- sensibiliser les élèves à la structure des récits;
- les aider à voir le lien entre les questions et les réponses qui sont formulées au cours d'une entrevue structurée;
- les inciter à organiser entre élèves sur des textes narratifs et informatifs.

SQ3R

La stratégie *SQ3R* est une méthode de lecture systématique qui a été conçue par Robinson en 1946 pour aider les lecteurs à trouver les éléments d'information dans des textes descriptifs. *SQ3R* signifie *Survole, Questionne, Relis, Récite et Revois*. Les élèves peuvent apprendre à reconnaître et à utiliser la structure des textes descriptifs pour mieux comprendre et étudier ce genre de textes. La stratégie met l'accent sur l'utilisation efficace des techniques de lecture.

Buts

- fournir une méthode systématique pour étudier;
- inciter à l'utilisation efficace du temps consacré à la lecture;
- reconnaître et comprendre les structures et les indices des textes descriptifs;
- enseigner la différence entre les idées principales et les idées secondaires.

II. NAZARIY MATERIALLAR

NAZARIY TA'LIM

1-MAVZU. CHET TILI O'QITISH METODLARINING RIVOJLANISH BOSQICHLARI

REJA:

1. Les notions de méthode et de méthodologie
2. La méthode traditionnelle ou classique
3. La méthode naturelle
4. La méthodologie directe
5. La méthodologie active
6. La méthodologie audio-orale
7. La méthodologie audiovisuelle
8. L'approche communicative

Les notions de méthode et de méthodologie

Avec des méthodes variées et des attitudes favorables à l'apprentissage et à la vie de groupe, les enfants apprennent à créer, à communiquer et à progresser encore et encore. Quant à l'enseignant, il doit avoir le plaisir d'être en classe, ses apprenants doivent avoir le plaisir de découvrir plutôt que de considérer l'apprentissage comme une tâche sans attrait.

Beaucoup d'apprenants trouvent l'enseignement de plus en plus « ennuyeux » parce qu'il ne correspond pas à la hauteur de leur potentiel initial. Le décrochage à l'école met les enseignant face au défi d'adapter leur apprentissage à l'apprenant : respecter son rythme, son contexte, sa culture et répondre à ses besoins spécifiques. Une méthodologie inadaptée à pousser vers la « sortie » des centaines d'apprenants à cause d'un système d'évaluation qui les cataloguent comme « faibles ».

Malheureusement, beaucoup de facteurs entravent la réussite de nos bambins et ne sont, certainement pas, ignorés par nos collègues enseignants : les conditions de vie, l'insécurité, le trajet domicile école, l'obligation d'effectuer d'autres tâches pour aider leur famille, notamment dans le milieu rural. En tenant compte de ces facteurs, il est

clair, que c'est l'enseignement/apprentissage qui doit s'adapter aux besoins de TOUS les apprenants et non le contraire.

Il existe des enseignants dévoués et engagés qui font le maximum pour leurs apprenants, en leur offrant de véritables possibilités d'apprentissage. D'autres enseignants sont démotivés, démoralisés par un manque, flagrant, de soutien par les instances éducatives. Ces enseignants ont besoin d'encouragement, de soutien et surtout de formation continue pour pouvoir mettre en œuvre de nouvelles méthodes.

Nous essayerons à travers ce cours de présenter un panorama historique des méthodes d'enseignement. Une méthode pédagogique est un ensemble de techniques organisées dans une structure d'enseignement avec des objectifs fixés au préalable.

Pour mettre en place une méthode pédagogique il est nécessaire de définir les particularités et avantages, selon le contexte de leur utilisation, de chaque technique pédagogique, au bon moment et d'assembler toutes les techniques choisies dans un univers global cohérent et efficace.

Une méthode est très liée au concept d'objectif car elle dépend entièrement des objectifs fixés. Elle est aussi très liée au scénario pédagogique car il ne sert à rien de regrouper des techniques si elles ne sont pas assemblées

Le scénario pédagogique est la partie de la méthode qui permet de lier les techniques entre elles dans le temps et dans l'espace. Cette partie est vitale pour le fonctionnement de la méthode. Le scénario fixe le contexte d'utilisation de chaque technique et les transitions entre celle-ci en fonction de l'utilisateur, du tuteur, etc.

L'évolution des méthodologies est marquée par les changements : dans les besoins, les objectifs des concepteurs et le public des apprenants. Quelle est la différence entre une méthode d'apprentissage de langue et une méthodologie d'apprentissage ?

Une méthode peut être considérée comme une série de démarches précisées par des outils que nous utilisons afin d'arriver à un but précis qui est, dans notre cas, l'enseignement d'une langue étrangère. Dans le domaine de la didactique du FLE, il en existe tellement qu'il serait quasi impossible de les énumérer.

La méthode se doit d'aider l'enseignant à se fixer une ligne de « marche » avec ses apprenants. Selon plusieurs enseignants, la présence d'une méthode définie dès le début dans l'univers de la classe est très importante et sécurisante pour les apprenants.

La méthodologie est une démarche adoptée par des chercheurs, des didacticiens, des linguistes, des éditeurs et des enseignants afin de réaliser une méthode. Elle se doit de fournir un ensemble de procédures d'apprentissage aux concepteurs de méthodes afin de déterminer leurs lignes de réalisations. Plusieurs méthodologies sont apparues et ont évolué selon le développement de la recherche en didactique, mais aussi de la situation politico - économico – culturelle du monde.

Depuis le XIXème siècle et jusqu'à présent, les différentes méthodologies se sont succédé, les unes en rupture avec les précédentes, les autres comme une adaptation de celles-ci aux nouveaux besoins de la société. Cependant on ne peut pas définir d'une manière précise leur succession chronologique, étant donné que certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer aux précédentes.

L'utilisation des manuels de FLE facilite le travail des enseignants et procure aux apprenants une sensation rassurante que donne l'usage d'un livre de cours et rend possible un travail en autonomie.

Les méthodes utilisées

Depuis le XIX siècle, différentes méthodologies se sont succédées et adaptées au fur et à mesure des besoins de la société. En France où l'Eclectisme méthodologique prime, et semble s'adapter aisément aux problèmes spécifiques de chaque « situation de classe », les didacticiens optent pour la méthodologie traditionnelle. Ana Rodriguez Seara nous propose dans un de ses articles un panorama de l'évolution des méthodes ;

La méthodologie traditionnelle ou classique

Largement utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement des langues (latin-grec) et des langues modernes. Elle a perduré des siècles et a suscité l'avènement de la méthodologie directe d'après Christian Puren. Au XVIII siècle s'est répandue l'utilisation d'un métalangage grammatical dans l'enseignement des langues et qui persiste encore aujourd'hui.

Au XIX siècle l'instruction de l'éducation nationale du 18 septembre 1840 précisait le cheminement de la méthodologie traditionnelle et son déroulement en classe de langue étrangère dans les lycées de l'époque ;

- Première année ; grammaire et prononciation
- Deuxième année ; traduction des thèmes et versions (mots grecs et latin)

- Troisième année ; enseignement littéraire

Le faible niveau d'intégration didactique de cette méthodologie, permettait au professeur de dominait entièrement la classe et décidait de TOUT.

L'enseignement du vocabulaire était présenté sous formes de listes de mots que l'apprenant devait apprendre par cœur. D'où système rigide et résultats décevants.

D'après C. Puren « la demande sociale d'apprentissage des langues a évolué » au milieu du XVIII siècle. Une connaissance pratique des langues étrangères se faisait sentir et d'où l'apparition des C T O P (cours traditionnels à objectif pratique) traitant des thèmes de la vie de tous les jours à partir d'un texte de base.

Pour Henri Besse la méthode traditionnelle n'est pas efficace, elle est donc remise en question et coexistera vers la fin du XIX siècle avec la méthode naturelle.

Après une polémique entre traditionnalistes et partisans de la réforme directe une instruction officielle(1902) imposera l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement.

La méthode naturelle (méthode des séries de F. Gouin)

La théorie de F.Gouin naît de l'observation de ses propres problèmes pour apprendre l'allemand a fait que ce dernier préconise d'enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi la méthode de F.Gouin se base sur les théories d'apprentissage (psychologiques, sociologiques, linguistiques etc.) Selon lui, l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle, si l'on prétend que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle pour l'enfant. La langue étant d'abord orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage et l'apprenant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère.

F.Gouin, peut être considéré comme le pionnier de l'immersion et le premier à avoir primé le sens sur la forme et la proposition sur le mot. Malgré les critiques qui ont été faites à la méthode naturelle de F.Gouin et de la difficulté de sa mise en place dans le système scolaire, elle a provoqué quand même une « révolution » en s'opposant à la méthode traditionnelle.

La méthodologie directe

Imposée par l'évolution des rapports avec l'étranger, la modernisation et les besoins d'apprentissage des langues étrangères, la méthodologie directe s'est transformée en outil de maîtrise effective de la langue de communication par opposition à la langue exclusivement littéraire.

Les principes fondamentaux de la méthodologie directe sont ;

- L'enseignement de mots étrangers sans la traduction
- L'utilisation de l'oral (prononciation ou encore exercices de langage dans la langue étudiée)

- L'enseignement de la grammaire étrangère par la méthode dite inductive .

La méthodologie directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes ; méthode directe, méthode active et méthode orale.

- La méthode directe évitait tout recours à la langue naturelle pour l'apprentissage des langues étrangères

- La méthode orale consistait en la pratique orale de la langue en vue de la sortie du système scolaire. Le passage à l'écrit restait au second plan ;

- La méthode active c'est l'emploi d'un ensemble de méthodes; interrogative, intuitive répétitive, participation active et physique de l'apprenant.

- La méthode interrogative ; incitait les élèves à répondre aux questions du professeur afin de réemployer les formes linguistiques étudiées.

- La méthode intuitive ; c'est l'explication du vocabulaire à partir d'objets et d'images, la compréhension se faisait intuitivement.

- La méthode imitative avait comme but principal l'imitation acoustique au moyen de la répétition intensive et mécanique.

- La méthode répétitive consistait à répéter pour mieux retenir les notions apprises.

Des problèmes internes et externes étaient à l'origine de la décadence de la méthodologie directe. Un des problèmes internes était l'interdiction formelle aux enseignants de recourir à la langue maternelle pour l'enseignement de la langue.

Alors que pour les problèmes externes, on citera l'incontournable « exigence » de la maîtrise parfaite de la langue orale, chose que les enseignants refusaient sans une formation conséquente. Ce que L. Marchand qualifié de «véritable gaspillage d'énergie ».

La méthodologie active

Sa généralisation dans l'enseignement scolaire français des langues a débuté dans les années 1920, et son utilisation a duré jusqu'aux années 1960. Il faut noter que la méthode active avait aussi pour appellation ; « méthodologie éclectique », « méthodologie orale », « méthode directe », d'où l'apparition d'une certaine confusion terminologique provoqué par le refus, à l'époque, d'une méthodologie unique.

La méthodologie active représentait une médiation entre les techniques traditionnelles et les grands principes de méthodologie directe.

A partir de 1906, une solution éclectique était envisagée pour faire face aux problèmes d'adaptation de la méthodologie directe en second cycle scolaire. Les méthodologues actifs voulaient un équilibre entre le formatif, le culturel et le pratique ; considérés comme les trois objectifs clés de l'enseignement des langues étrangères.

Ils autorisaient, par exemple, l'utilisation de la langue maternelle en classe, et proposaient une ouverture aux innovations techniques.

Néanmoins, ces innovations n'ont pas pu changer le noyau dur de la méthodologie.

L'instruction de 1969 va mettre en place les premiers jalons de rupture avec la méthodologie active en favorisant le passage à une autre méthodologie, la méthodologie audiovisuelle.

La nouveauté apportée par les méthodologies audio-orale et audiovisuelles concerne, d'abord, des théories de référence comme le bémorisme et le distributionnalisme. Ensuite, le recours à un matériel pédagogique de circonstance, à savoir, les laboratoires de langues, le magnétophone etc.

La méthodologie audio-orale

C'est à partir de besoins pratiques et dans un contexte historique particulier : la deuxième guerre mondiale, que la méthodologie audioorale voit le jour, afin de combler une insuffisance, celle de former dans l'urgence des gens parlant d'autres langues que l'anglais.

Le linguiste Bloomfield crée « la méthode de l'armée » qui a suscité une attention particulière dans le milieu scolaire.

La méthode de Bloomfield, dans les années 1950, a inspiré les spécialistes de la linguistique appliquée, Labo, Fries et d'autres à mettre en place la méthode audio-orale (MAO).

La psychologie behavioriste et le structuralisme linguistique ont largement contribué à la réussite de la méthodologie audio-orale, surtout dans l'enseignement de la grammaire. (Exercices structuraux, exercices de répétition, exercices d'imitation etc.)

La MAO s'appuyait sur la théorie que le langage est un type de comportement humain (psychologie behavioriste), d'où le schéma de base -stimulus-réponse-renforcement. Les réponses obtenues par les stimulus deviennent des réflexes, donc des acquis pour l'apprenant.

Le laboratoire de langues dans la MAO est d'une nécessité absolue car il favorise la répétition et facilite la mémorisation des structures de la langue.

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. Il était recommandé d'utiliser la langue étrangère en classe.

Le reproche fait à la MAO, c'est l'incapacité de l'apprenant de transférer les acquis appris hors de la classe. Pour les générativistes « apprendre une langue ne consisterait pas seulement à acquérir un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimulus de l'environnement mais à assimiler un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux »

La méthode situationnelle anglaise

Dans les années 1920-1930, les linguistes britanniques Palmer et Homby ont mis en place une approche orale basée sur la présentation et la pratique de structures syntaxiques en situation. Pour cette théorie l'apprentissage engendre trois processus ; en premier lieu, recevoir la connaissance (l'information), ensuite, la fixer dans la mémoire de l'apprenant et enfin la mettre en pratique afin qu'elle devienne une aptitude personnelle. L'enseignant suscite la curiosité de l'apprenant pour le pousser à prendre la parole à partir de supports variés (images).

La méthodologie audiovisuelle

A partir de la deuxième guerre mondiale, la France se sent en perte de vitesse au point de vue de la langue, par rapport à l'anglais qui était devenu la langue des communications mondiales. Le FLE est devenu une affaire d'état.

Ce sont les linguistes G.Gougenheim et le pédagogue P.Rivenc qui sont chargés de faciliter l'apprentissage et la diffusion du français.

Les résultats de cette étude sont publiées par le CREDIF ; un français fondamental premier degré - 1475 mots, un français fondamental deuxième degré - 1609 mots.

En 1950 P.Guberina de l'université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro globale audio-visuelle). La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France publié par le CREDIF dans la méthode « voix et images de France ».

La cohérence de la méthode audiovisuelle était élaborée harmonieusement ; SON et IMAGE. Selon C.Puren, la MAV française est une méthode originale, parce qu'elle constitue le STRUCTUGLOBALISME (combinaison entre les moyens audiovisuels et une psychologie de l'apprentissage spécifique). Cette méthodologie donne la priorité à l'oral sur l'écrit.

Toujours, selon C.Puren, toutes les méthodes présentes dans la méthodologie directe se retrouvent organisées dans la MAV.

La présence de la méthode active (dans la MAV) motive l'apprenant à travers l'image, ce qui favorise la prise de parole et l'instauration d'un dialogue constant entre l'enseignant et l'apprenant.

Pour conclure, le succès des MAV correspond aux faibles moyens d'investissement des praticiens.

L'approche communicative

La politique (marché commun, conseil de l'Europe) a donné naissance dans les années 1970 à l'approche communicative. L'intérêt de nombreux psychologues, sociologues, pédagogues, didacticiens s'est porté sur les besoins d'un nouveau public composé d'adultes, surtout migrants.

En 1970 les méthodologues du FLE se voient confrontés aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français langue étrangère à des étudiants non-français.

Apprendre une langue c'est se comporter plus ou moins efficacement dans des situations de communication. Le français ne vise pas l'oral mais une compréhension de textes.

La notion de besoin langagier a été controversée et certains, comme D. Coste, pensent que la notion de besoin langagier, est surtout un besoin d'être à travers le langage, spécialement pour les migrants. De même, pour H. Besse l'approche fonctionnelle se focalise trop sur les besoins de l'apprenant et pas suffisamment sur "ses potentialités d'apprentissage", c'est-à-dire ses "savoir-apprendre" acquis dans sa culture maternelle.

Une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication.

L'approche communicative présente, à l'oral, diverses formes linguistiques destinées à transmettre le même message.

L'approche communicative privilégie le document authentique, ce qui permet à l'apprenant d'être confronté à « la réalité » de la langue utilisée dans une situation de communication réelle, empruntée à la vie quotidienne.

L'approche communicative

L'approche communicative est un terme de la didactique des langues, correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant d'avantage sur la forme et la structure des langues que sur contexte.

Il est important d'étudier cette opposition au sein des théories linguistiques afin de mieux comprendre le concept d'approche communicative.

« *En y incluant non seulement les formes linguistiques de la langue, mais aussi ses règles sociales, le savoir quand, comment et avec qui il est approprié d'utiliser ces formes (...) le tout en tant que partie intégrante de la langue enseignée.*

Développé dès 1975, l'approche communicative est une réaction contre le caractère rigide et irréaliste de la méthodologie audiovisuelle. Trop systématique, elle laissait peu de place à l'initiative de l'apprenant dont le rôle était tout simplement d'acquérir les notions qui lui étaient enseignées et par conséquent de produire des énoncés justes et atomisés.

-Les apports de l'approche communicative :

La spécificité de l'approche communicative est ainsi d'avoir recentré la didactique des langues sur la communication. Dès lors l'objectif de l'enseignement linguistique devient faire acquérir la compétence de la communication, concept créé par *Dell Hymes*

(1972). Il définit cette compétence comme étant l'ensemble constitué de la connaissance des normes grammaticales (*compétence linguistique*) et de la maîtrise de leurs normes d'emploi (*règles d'usages*).

Un autre apport de l'approche communicative est constitué des actes de paroles qui relèvent des recherches *d'Austin* (1970) et *Searle* (1972) sur l'approche pragmatique du langage, approche qui considère le langage comme action, comme moyen d'action sur l'autre. On a :

- Actes locutoires** : caractérisés sur l'articulation et la combinaison de son, et la liaison syntaxique des mots.
- Les actes illocutoires** : acte dont l'énonciation constitue en elle-même un acte qui transforme les rapports entre les interlocuteurs.
- Les actes perlocutoires** : acte dont l'énonciation produit des effets plus au moins lointains sur interlocuteurs (convaincre, rassurer, étonner, embarrasser, contrarier et impressionner).
- Les présentatifs** : assertions, informations et description d'un état de fait... -**Les directifs** : ordre, question et permission...
- Les commissifs** : promesse, offre, obligation contractée par le locuteur. -**Les expressif** : félicitation, excuse, exprimer un état psychologique. -**Les déclaratifs** : déclaration, condamnation...

La nouvelle génération d'enseignants refuse l'imposition aussi des méthodologies que des manuels. Cependant, il est quand même nécessaire de rentabiliser les acquis des élèves concernant le métalangage de leur langue maternelle. Selon J.P. Cuq les apprenants de FLE accordent à la grammaire une place de choix dans leur apprentissage. N'ayant pas le loisir d'utiliser la langue en situation réelle, dans leur quotidien, l'apprenant se sent plus capable d'exercer ses connaissances grammaticales que d'améliorer ses compétences orales. L'éclectisme comme méthodologie d'enseignement des langues étrangères exige que l'enseignant ait de vastes connaissances de la langue qu'il enseigne.

Un vieil adage, disait que « l'instituteur, devait connaître beaucoup pour enseigner peu ».

L'approche actionnelle

Pourquoi ce choix pédagogique ? L'approche actionnelle marque une évolution de l'approche communicative. Certains parlent de continuité d'autres de rupture. Dans cette nouvelle conception, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) propose une vision de la communication comme action où le locuteur est considéré comme un acteur social, la perspective privilégiée ici est [] de type actionnel

en ce qu'elle considère avant tout l'usager 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 donnés, 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, 2001 :15)

Dans cette situation d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures, l'apprenant n'effectue plus une succession d'exercices, mais une suite de tâches liées à des activités sociales, fondées sur l'interaction, immédiatement transposables en situation réelle de communication. C'est pourquoi, Christian Puren désigne cette nouvelle perspective actionnelle sous le nom de «perspective de l'agir social».

Les auteurs du CECRL définissent ainsi la notion de tâche : il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet (s) qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il(s) disposent en vue de parvenir à un résultat déterminé »

L'intérêt de cette démarche est que l'apprenant est placé au cœur de la réflexion, c'est lui qui va développer des stratégies de résolutions de problèmes afin d'optimiser ses ressources langagières et progresser vers son autonomie.

Pour Paulo Da Costa:

Par rapport aux exercices traditionnels centrés prioritairement sur des acquisitions linguistiques de vocabulaire et syntaxe, la tâche s'inscrit dans un cadre qui permet à l'apprenant d'être confronté à une activité contextualisée (par un lieu, une situation-problème, un objectif à atteindre...). Et cet effort de contextualisation de la tâche conforte notre thèse selon laquelle la perspective actionnelle est une forme de socialisation linguistique.

**2-MAVZU. CHET TILI O'QITISHDA ZAMONAVIY YONDASHUVLAR:
KOMMUNIKATIV YONDASHUVDAN FAOLIYATGA YO'NALTIRILGAN
YONDASHUV SARI**

REJA:

- 1 Définition de l'approche actionnelle.
- 2 Une progression par unité d'adaptation à des contextes situationnels.
- 3 L'étudiant acteur social dans la classe où il aura des tâches à accomplir.
- 4 La classe : petite entreprise moderne d'apprentissage

En 2001 paraissait le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (1), un outil visant à harmoniser l'enseignement / apprentissage des langues vivantes dans les différents pays d'une Europe en construction. Destiné en priorité aux concepteurs de programmes, de méthodes et d'examens, l'ouvrage définit :

- une finalité générale pour l'enseignement de chaque langue : préparer l'étudiant à être un

utilisateur actif de cette langue de façon à ce qu'il puisse s'intégrer facilement dans les

communautés qui la parlent ;

- des outils conceptuels propres à construire cet enseignement et communs aux didacticiens

et enseignants de l'espace européen ;

- des niveaux de compétences communs à toutes les langues européennes de façon à

faciliter l'évaluation et la mobilité des étudiants.

Si le CECR a suscité au début quelques réticences il est aujourd'hui largement adopté. Toutes les méthodes s'en revendiquent. Ses orientations et ses préconisations, par leur caractère universel, intéressent bien au-delà des frontières de l'Europe.

Toutefois, cette adhésion, voire cet engouement ne vont pas sans débats. Le Cadre européen, en effet, ne donne à première vue aucun des éléments qui permettent de construire un nouvel enseignement / apprentissage des langues étrangères (2). Pas de modèle grammatical spécifique, pas de théorie de l'apprentissage revendiquée, pas de référence méthodologique autre que l'approche communicative. Pour chacune des composantes propres à élaborer une méthodologie il propose un inventaire de ce qui existe sur le marché théorique et pratique en laissant le choix libre à ses utilisateurs. La phrase qui revient le plus souvent dans l'ouvrage est révélatrice : « Les utilisateurs du CECR envisageront et expliciteront la théorie grammaticale sur laquelle ils ont fondé leur travail... les éléments sociolinguistiques à introduire... etc. »

Il en est de même pour les échelles de compétence qui sont définies de manière assez vague. Par exemple, pour la compétence grammaticale du niveau A1 :

« A un contrôle limité des structures syntaxiques et des formes verbales simples appartenant à un répertoire mémorisé »

Il a fallu attendre les référentiels pour disposer des inventaires de moyens linguistiques et communicatifs constitutifs de chaque compétence.

Enfin, autre facteur d'ambiguïté certains concepts clés, et qui vont se révéler novateurs comme « la perspective actionnelle » ou « la tâche », ne sont pas suffisamment assortis d'exemples et vont donner lieu à des interprétations sensiblement différentes.

Le CECR est donc un outil très souple et peu directif. Rien d'étonnant si les méthodes qui s'en inspirent sont plus remarquables par leur originalité que par leur ressemblance. En utilisant une métaphore artistique on pourrait dire que le Cadre européen est surtout un « cadre » dans lequel chaque enseignant ou chaque concepteur de méthode peut peindre un tableau original. Il donne une perspective et des points de repères, propose des outils avec lesquels on peut construire une progression et

imaginer des activités et suggère les matériaux qui donneront de la couleur à l’enseignement.

Mon propos consistera à montrer comment la méthode Écho (3) que Jacques Pécheur et moi-même avons élaboré entre 2006 et 2010 s’inscrit dans ce cadre sans que cette filiation ait été ressentie comme une soumission mais plutôt comme une stimulation et une source d’inspiration.

Après avoir présenté brièvement notre conception de la perspective actionnelle je développerai les trois principales incidences du CECR sur notre méthodologie :

- la formulation d’objectifs en termes de suites d’actions déterminées par les contextes situationnels en cohérence avec les descripteurs de compétences
- des activités d’apprentissage fondées sur le concept de tâche
- la recherche de l’autonomie de l’apprenant acteur de son apprentissage.

1 - DÉFINITION DE L’APPROCHE ACTIONNELLE

Le CECR place l’enseignement/ apprentissage dans une perspective de type actionnel. Le néologisme français « actionnel » traduit peut être imparfaitement l’anglais « action oriented approach » mais a le mérite de renforcer le caractère novateur de l’approche dans la tradition méthodologique française. La perspective actionnelle est explicitée de la manière suivante.

L’utilisateur de la langue est considéré comme un acteur social qui va agir dans les grands domaines de la vie sociale (personnel, éducationnel, professionnel, public). Dans chacun de ces secteurs il sera confronté à différents contextes. Par exemple, dans sa vie personnelle et relationnelle : assister à un mariage ; dans sa vie professionnelle : faire un stage de formation. Ces contextes détermineront un certain nombre de situations. Par exemple, assister à un mariage suppose qu’on réponde à une invitation, qu’on fasse un cadeau, qu’on s’habille, qu’on félicite les mariés …

De ces situations découlent des tâches : rédiger un mot d’acceptation ou téléphoner pour remercier. Ces tâches pourront donc être langagières (féliciter les mariés) ou non langagières (se repérer dans un plan de table). Elles mettront en œuvre : - des savoirs (connaissance des rites du mariage, du milieu social dans lequel on va évoluer) - des savoir-faire (faire un petit discours) - des savoir être (il y a des mariages où tout le monde s’embrasse, d’autres où l’on n’embrasse que les gens que l’on

connaît, certains où les deux familles sont séparées, d'autres où femmes et hommes sont séparés, etc.) - des savoir apprendre, autrement dit, la capacité à s'adapter à ces différentes situations.

Le concept de tâche est relativement nouveau en France alors que chez les Anglo-Saxons il est utilisé depuis longtemps en classe de langue au sens d'activité communicative et plus récemment d'activité réelle. En France il n'appartient pas à la tradition méthodologique. De plus, le mot « tâche » traduit imparfaitement le mot anglais « task » et présente le défaut de connoter la pénibilité (On parle généralement d'une tâche lourde et difficile).

Selon les auteurs le mot sera susceptible de plusieurs interprétations (4). Il est donc important de s'appuyer sur la définition qu'en donne le Cadre :

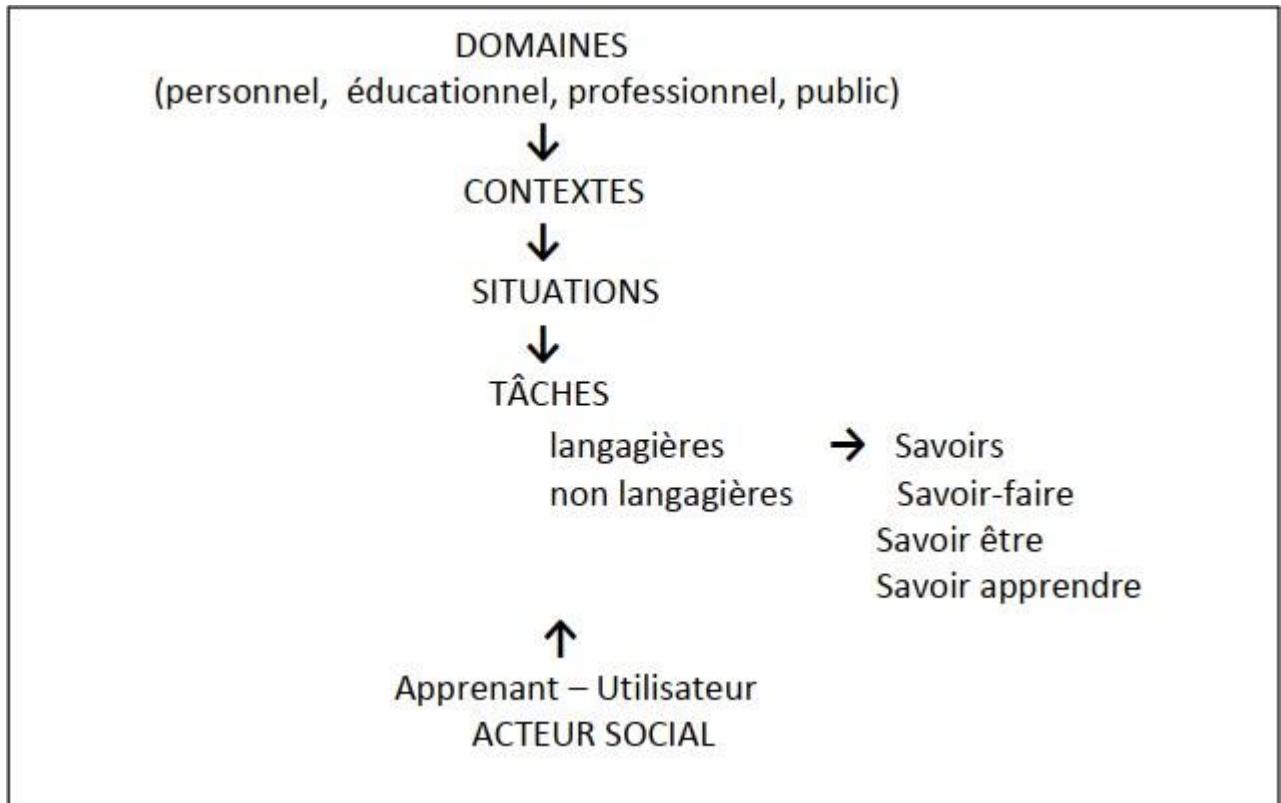
« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien suivant cette définition de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe ».

À l'origine de la tâche il y a donc un projet d'action sur l'environnement qui répond à un besoin, à une nécessité ou à un but qu'on s'est fixé.

Une tâche peut être simple (commander un repas au restaurant) ou complexe (elle peut se décomposer en tâches simples). Elle peut être verbale ou non verbale. Supposons que je veuille déplacer une armoire. J'effectue une tâche non verbale. Mais j'ai besoin d'aide. Je peux aller sonner chez mon voisin pour lui demander un coup de main. J'accomplis alors une tâche langagière. Si, sur le palier je rencontre la gardienne de l'immeuble et que je lui dise quelques mots, c'est une autre tâche langagière.

La tâche peut être individuelle (écrire une carte postale à un ami français) ou collective (faire une partie de dominos). Elle peut déboucher sur un produit concret (rédiger un blog en français) ou sur un simple échange verbal (discuter d'un projet de loi du gouvernement; faire une projection de diapositives sur un pays qu'on a visité).

Nous reviendrons plus précisément sur ce concept mais d'ores et déjà on peut voir que la tâche n'est ni un exercice ni une activité quelconque de la classe et qu'elle ne se réduit pas à un projet (même si un projet prend souvent la forme d'une tâche).



Cette perspective présente plusieurs intérêts.

Tout d'abord, d'un point de vue philosophique elle nous fait passer de l'homme communiquant à l'homme agissant. La communication n'est qu'un aspect de l'action même si c'est le plus important. Les savoirs, les savoir être et les savoir apprendre doivent faire partie de la panoplie de l'utilisateur acteur social. Si je veux être rapidement servi dans un café en France, l'important ne sera peut-être pas de connaître six façons différentes de formuler une demande mais de savoir attirer l'attention du serveur par un sourire, un mot gentil ou une plaisanterie de façon à ce qu'il fasse preuve d'un peu de zèle.

Par ailleurs, l'interaction entre l'utilisateur et son environnement est pensée en termes de tâches à accomplir. Les actes de parole, et par conséquent le vocabulaire et la grammaire qui permettent de les réaliser sont seconds par rapport à la tâche. Ils n'ont de sens que parce qu'ils s'inscrivent dans des actions en contexte. Cela ouvre une perspective en matière de méthodologie et en particulier de progression. Pendant

longtemps les progressions ont été conçues en terme d'actes de parole ce qui présentait un inconvénient : une fois l'acte de parole introduit (par exemple les salutations lors de la première leçon), on avait tendance à considérer que le problème était réglé et l'acte ne réapparaissait plus dans la progression (alors que la maîtrise des salutations aurait méritée une réapparition programmée de cet objectif). Il y avait une incohérence à présenter un répertoire d'expressions organisées autour d'un acte de parole alors que la leçon ne présentait généralement qu'une ou deux situations d'emploi.

Avec une progression conçue en termes de tâches, les actes de parole vont se retrouver nécessairement à plusieurs reprises tout au long de la progression.

Enfin ce schéma vaut à la fois pour l'utilisateur de la langue et pour l'apprenant. L'apprenant est tout simplement un utilisateur qui accomplit des tâches dans le contexte situationnel de la classe. Autrement dit, la classe n'est pas seulement le lieu où l'on se prépare à affronter des situations futures, où l'on apprend ce qu'on utilisera plus tard, c'est aussi un espace social où la langue s'utilise dans ses fonctions naturelles (partager des connaissances, exprimer des opinions, mener à bien des projets) et s'apprend grâce à cette utilisation.

Quelles sont les incidences concrètes de cette perspective d'apprentissage sur la méthode que nous avons élaborée?

J'en développerai trois :

1 – L'apprentissage de la langue va être une adaptation à des contextes situationnels euxmêmes dépendants des domaines qui intéressent nos étudiants.

2 – L'étudiant va être un acteur social dans la classe. La classe sera un espace social dans

lequel il peut vivre de manière naturelle de nombreuses tâches et simuler celles qu'il aura à

accomplir quand il sera dans un pays francophone.

3 – Pour l'acquisition des compétences l'étudiant sera acteur de son propre apprentissage

en partenariat avec le groupe classe.

2 - UNE PROGRESSION PAR UNITÉ D'ADAPTATION À DES CONTEXTES SITUATIONNELS La méthode organise l'apprentissage selon une succession de contextes situationnels auxquels l'apprenant devra s'adapter. Ce sont ces contextes qui déterminent les tâches que l'étudiant aura à accomplir. À chaque contexte correspond une unité de la méthode, cette unité représentant entre 30 à 40 heures d'enseignement.

Bien évidemment le premier contexte d'adaptation est celui de la classe de langue et la première unité de la méthode s'intitule « Apprendre ensemble ». Dans cette unité on prépare l'étudiant à être, dans la classe, un acteur social qui a des tâches à accomplir et à vivre pleinement en français la situation d'apprentissage en classe. Il ne s'agit pas seulement de se présenter et de parler de ses activités préférées ou de ses goûts mais aussi de prendre en charge son apprentissage, de s'excuser quand on arrive en retard, d'annoncer qu'on sera absent la semaine suivante, de nouer des liens sociaux avec les autres (inviter sa voisine à la cafétéria, lui raconter ce qu'on a fait la veille, etc.). À la fin de l'unité on doit être capable d'« apprendre ensemble ». La classe doit être devenue une micro société, une micro entreprise d'apprentissage.

On pourra alors passer à l'unité suivante « Survivre en français » qui se donne pour objectif de préparer l'étudiant à survivre en français lors d'un bref séjour dans un pays francophone c'est-à-dire à voyager, à se loger, à s'orienter, à se nourrir et à résoudre les petits problèmes de la vie quotidienne.

On voit donc qu'à l'intérieur d'une unité (c'est-à-dire d'un contexte situationnel) les tâches s'organisent de deux manières :

- intégrative : tout ce qu'il faut savoir faire dans un contexte situationnel donné.

Par

exemple pour s'intégrer dans un milieu professionnel on devra apprendre à rechercher un

emploi, gérer les relations avec les collègues, la hiérarchie, les syndicats et le public, parler

d'un produit, décrire et évaluer un projet de développement économique.

- narrative sous forme de scénarios d'actions. Pour rechercher un emploi il faut consulter les

offres d'emplois, envoyer des CV et des lettres de motivation, participer à des entretiens, etc.

Cette progression suit évidemment les niveaux du CEFR. La méthode Écho couvre quatre niveaux. On consacre trois unités au niveau A1, trois au niveau A2. Dans la mesure où la progression est ensuite exponentielle et où le niveau B1 correspond au Niveau Seuil on consacrera six unités pour atteindre B1 (en deux étapes B1 (1) et B1 (2)). Puis quatre unités pour le niveau B2.

La décision de consacrer 30 à 40 heures à chaque unité relève du choix personnel des concepteurs. Il nous a semblé que c'était la durée au-delà de laquelle les étudiants ont tendance à s'essouffler et ont besoin d'être remotivés.

Progression des unités (contextes situationnels) dans la méthode Écho

A1	A2
<ul style="list-style-type: none">• Apprendre en français• Survivre en français• Établir des contacts	<ul style="list-style-type: none">• S'adapter à de nouvelles réalités• Entretenir des relations• Se débrouiller au quotidien
B1 (1)	B1 (2)
<ul style="list-style-type: none">• S'informer• S'intégrer dans la société• S'affirmer au quotidien	<ul style="list-style-type: none">• Découvrir un environnement• S'intégrer dans un milieu professionnel• Se distraire et se cultiver
B2	
<ul style="list-style-type: none">• Se former• Comprendre et expliquer le monde• Vivre ses loisirs• Participer à la vie citoyenne	

Cette organisation présente plusieurs intérêts :

- À chaque unité on fixe un objectif facilement compréhensible par l'étudiant. Il sait où il

va. Il pourra s'évaluer. C'est gratifiant.

• L'unité n'est pas une étape provisoire sur le chemin d'une compétence idéale, c'est un

ensemble de tâches qui préparent l'étudiant à être adapté à un contexte social et situationnel donné. Au début de chaque unité on part à la conquête d'un territoire dans

lequel on sera pleinement acteur et on saura se débrouiller. L'intérêt sera donc relancé à

chaque unité.

• Les pages d'ouverture des unités peuvent être considérées comme des contrats de travail

négociables. Si, par exemple, les étudiants n'envisagent pas d'utiliser le français à des fins

professionnelles l'unité « S'intégrer dans un milieu professionnel » (niveau B1(2) pourra être

allégée. Elle pourra être renforcée dans le cas contraire.

• Des contextes situationnels proches se retrouvent « en écho » permettant d'enrichir les

savoir-faire. Par exemple, l'unité « Établir des contacts » (A1) est complétée par « Entretenir

des relations » (A2), puis par « S'affirmer au quotidien » (B1(1)).

La progression de la méthode Écho est construite sur les principes suivants :

• les référentiels qui détaillent les contenus linguistiques et communicatifs pour chaque niveau de compétence ont été utilisés comme des outils non contraignants, de la même manière que nous utilisions auparavant le Niveau Seuil qui détaillait les compétences requises pour le niveau 3 des anciennes méthodes (et qui correspond aujourd'hui au niveau B1). Par exemple, le descripteur du niveau A1 (5) préconise une introduction du passé composé pour des « utilisations isolées et sporadiques... surtout dans ses valeurs d'accompli avec « être » (Il est arrivé) ». Or, si nous voulons que, dès le début de l'apprentissage, nos étudiants soient capables d'échanger des informations en se posant des questions aussi simples que : « Qu'est-ce que tu as fait

hier soir ? » il convient de généraliser davantage l'emploi du passé composé à quelques verbes utiles (Je suis allé(e), j'ai vu, j'ai regardé, etc.). Cela n'implique pas bien sûr une généralisation à toutes les personnes et à tous les verbes connus.

- la prise en compte de l'inégalité d'accès aux compétences. On sait qu'il est plus facile de comprendre un texte à l'écrit qu'en l'écoutant. On proposera donc des textes plus difficiles à l'écrit qu'à l'oral. On a tenu compte également du fait que la plupart de nos étudiants connaissent déjà une langue qui présente des similitudes avec le français soit par leur langue maternelle soit parce qu'ils ont déjà appris l'anglais. On pourra ainsi jeter des passerelles entre les langues connues ou en train d'être apprises et construire une compétence plurilingue. C'est la finalité du CECR.

- les contenus linguistiques sont introduits par apports successifs, de manière non linéaire et non exclusive. Par exemple, dès la leçon 1 de A1, on présente la demande de permission sous sa forme la plus simple : « Je peux ? ». On la retrouvera à la leçon 3 « Je peux venir avec toi ? » puis à la leçon 5 « On ne peut pas aller à Arcachon. », etc. La plupart des actes de parole sont introduits dès la première unité. Mais, bien entendu, ils seront réalisés avec des moyens linguistiques très limités et compatibles avec la capacité de mémorisation d'un étudiant débutant. La méthode progresse donc, non pas par une accumulation ou une capitalisation de savoir-faire mais par accommodations successives. Dès le début, on sait faire un peu de tout. Puis, progressivement, on s'améliore, on y voit plus clair, on se débrouille mieux.

3 - L'ÉTUDIANT ACTEUR SOCIAL DANS LA CLASSE OÙ IL AURA DES TÂCHES À ACCOMPLIR

Dans sa définition de la perspective actionnelle le CECR assimile l'apprenant à l'utilisateur de

la langue. Tous deux sont des acteurs sociaux qui ont des tâches à accomplir.

Dans la classe

de langue on distinguera trois types de tâches :

- les tâches qu'on peut qualifier de naturelles parce qu'elles sont suscitées naturellement

par le groupe social de la classe. Celui-ci accomplit des rites sociaux propres à la vie d'un

groupe d'apprenants (interroger un voisin qui a été absent, demander une explication au

professeur). Il peut aussi interagir avec les autres à partir d'un document qu'on lui propose

(un article de presse, un tract, une publicité d'agence de voyage) exactement comme dans la

vie courante. Les membres du groupe ont alors envie de parler d'eux, d'échanger des

informations et des opinions. Le groupe peut aussi vouloir réaliser quelque chose (préparer

une fête, apprendre une chanson, jouer une scène de théâtre). Notons qu'au cours de toutes

ces tâches l'étudiant reste lui-même. Sa parole porte le poids de la vérité. Il ne joue pas à

être le futur touriste ou le futur résident qu'il sera peut-être un jour dans un pays francophone. Il est pleinement acteur en français, dans la microsociété de la classe.

- les tâches simulées. Il est évident que l'espace classe ne peut pas générer de façon

naturelle toutes les situations que l'étudiant rencontrera dans un pays francophone. Pour apprendre à réserver une chambre d'hôtel, à acheter un billet de train ou à demander son chemin dans la rue, on aura recours à des activités de simulations. On jouera au vendeur et au client, on fera semblant d'être obligé de remplir une fiche d'hôtel ou d'avoir une panne de voiture.

- les tâches techniques ou tâches d'apprentissage. Tout apprentissage nécessite des moments d'observation de la langue, de conceptualisation, de mémorisation et d'automatisation des formes linguistiques ainsi que de mise en place de stratégies de compréhension et de production. Nous allons voir que ces moments sont généralement pris en charge au cours des activités que nous venons de présenter. Mais

on ne pourra peut-être pas toujours se passer des exercices. Il nous a semblé cependant que certains exercices peuvent devenir des tâches s'ils satisfont aux conditions suivantes :

- ils correspondent à un projet émanant de l'étudiant et par conséquent à une visée personnelle. Par exemple, deux étudiants ont décidé de mémoriser et d'automatiser ensemble la conjugaison du présent de quelques verbes. On leur fournit une technique créative : imaginer de petits dialogues. L'étudiant est alors conscient de ce qu'il fait et du pourquoi il le fait.

- l'exercice a comme support de petits textes ou dialogues qui ont du sens au même titre que les autres documents de la méthode. Ils intéressent et suscitent des réactions.

- le point de grammaire ou de vocabulaire est abordé selon une pédagogie de la découverte qui rend l'étudiant actif. La règle ne lui est pas donnée, c'est à lui de la déduire à partir d'activités concrètes de repérage et de classement.

En présentant quelques exemples de ces procédures de travail par tâches, nous examinerons comment elles permettent l'acquisition des compétences.

1 – Les tâches d'interactions naturelles

La leçon 5 de Écho A1 présente la page accueil d'une agence de voyage. La classe se partage les différentes destinations proposées. Chaque groupe rend compte de ce qu'il a lu et observé. Il choisit ensuite une destination et justifie son choix devant la classe. Puis, il réalisera la page accueil d'une agence de voyage. Chaque étudiant participera en prenant en charge une destination et en écrivant quelques mots. Ces productions resteront modestes (une ou deux phrases) mais elles créeront un besoin langagier : le fait de choisir implique, en effet, quelques formes simples de la comparaison (le voyage en Égypte est plus/moins cher) qui, par chance, se trouvent dans le document. La démarche ne consiste pas à découvrir ces formes dans le document pour les réutiliser. C'est plutôt parce qu'elles sont justifiées par la nécessité d'exprimer des comparaisons qu'elles seront introduites.

Dans la leçon 3 du niveau A2, on partira d'une revue de presse sur le thème « Jusqu'où faut-il interdire ? ». La classe se partagera la lecture des quatre textes courts. « Doit-on supprimer les distributeurs de boissons sucrées dans les écoles ? A- t- on le

droit de transformer son jardin en théâtre de guerre quand on habite un joli petit village ? Etc. » Chaque groupe présentera le texte qu'il a lu mais que les autres groupes n'ont pas lu. Il y a donc apport authentique d'information au cours duquel les étudiants seront amenés à reformuler, à répondre à des questions de compréhension, à donner des précisions, à exprimer une opinion et à solliciter les opinions des autres. À cette occasion on introduira le vocabulaire et les formes qui permettent l'expression de l'interdiction, de l'autorisation et du droit.

- Leçon 12, B1(1), on partira d'un forum Santé où les participants posent des questions sur la façon de guérir les petits bobos quotidiens. Connaissez-vous un truc qui marche contre les verrues ? Comment faire pour ne plus me ronger les ongles ? Les étudiants auront envie de répondre aux questions du forum et d'y participer. Ce faisant on explorera les moyens linguistiques qui permettent l'expression de la cause et de la conséquence.

Dans la réalisation de ces tâches d'interaction, les documents proposés ne sont pas là pour être imités mais pour inciter les étudiants à des prises de paroles. Ce sont ces prises de paroles ou la compréhension du document qui les précède qui vont susciter des besoins langagiers. Le groupe classe devient alors un moteur d'apprentissage.

Par ailleurs, les différentes étapes du processus d'apprentissage sont assurées. Dès la leçon 2 du premier niveau, c'est grâce à un test de connaissance sur la France et les pays francophones qu'on va découvrir les articles définis et indéfinis. C'est en faisant collectivement le test qu'on conceptualisera les oppositions masculin/féminin, singulier/pluriel et identification générale/spécifique. Chaque question est, en effet, posée de façon à mettre en valeur un emploi des articles. L'activité permet aussi de réemployer ces formes nouvelles et donc d'assurer leur mémorisation. Mais l'étudiant n'aura pas l'impression de faire une leçon de grammaire. Pour lui, il s'agit d'un jeu tel qu'on peut en trouver dans certains magazines.

- Enfin, ces activités donnent à l'apprenant l'occasion d'être un véritable acteur dans la

société de la classe. C'est là qu'il vaincra sa peur de parler, développera des stratégies

d'interactions, gérera ses manques et prendra de l'assurance.

2 – Les tâches organisées à partir de projets

Un projet est un parcours d'apprentissage qui fédère différentes tâches et aboutit à une réalisation concrète orale et/ou écrite.

Au niveau B1(1) par exemple, les étudiants vont démarrer un blog en français. Ils y mettront des photos, y raconteront des souvenirs, des anecdotes ou des commentaires à propos de ce qu'ils auront lu ou entendu.

Le projet est réalisé par étapes. D'abord il convient de mettre les étudiants en appétit et de leur donner envie de réaliser le projet. On pourra, par exemple, leur demander s'ils tiennent un blog, s'ils en lisent, quel intérêt ils y trouvent. Ensuite, en commun, on réagira aux documents proposés dans le livre : récit de souvenir d'un acteur, rêve de Jean d'Ormesson, article sur la multiplication des caméras de surveillance, document sonore sur les demandes de changement de prénoms de la part de certains immigrés. À chaque étape, la réflexion commune débouchera sur quelques lignes écrites sur le blog. Ces commentaires pourront porter soit sur les documents de la leçon, soit sur des documents apportés par l'étudiant. Chacune de ces étapes correspondra donc à une tâche concrète qui permettra de mettre en œuvre des éléments linguistiques déjà connus et d'en susciter d'autres : temps du récit pour le commentaire des photos et le rêve, expression de l'opinion pour les commentaires d'articles.

Ce projet est individuel mais on proposera aussi des projets collectifs : réalisation collective de la page accueil du site d'une agence de voyages, organisation d'une fête, création d'un musée collectif des traditions où chacun apportera une légende, la description d'une fête, d'un objet typique, d'une recette, etc. ou bien encore projet de médiathèque idéale où chacun proposera un roman ou un film, ou un album de chansons qu'il présentera.

Le projet est donc une incitation à rechercher des informations en dehors de la classe. Il débouche sur une réalisation concrète, gratifiante et qui suscite une émulation. Elle pourra éventuellement être montrée aux autres classes ce qui renforcera la motivation pour d'autres projets.

3 – Les tâches de simulations à partir d'une histoire dialoguée

L'utilisation d'une histoire dialoguée comme support d'apprentissage peut être placée dans une perspective actionnelle si elle satisfait à certaines conditions.

Dans Écho, l'histoire dialoguée s'inscrit dans le contexte situationnel de l'unité. L'étudiant va y retrouver des situations courantes qu'il sera amené à vivre quand il sera dans un pays francophone. Il pourra ainsi s'identifier aux personnages. Par exemple, l'histoire dialoguée de l'unité 1 du niveau A2, « S'adapter à de nouvelles réalités » raconte la vie d'une jeune femme ingénieur chimiste, spécialisée dans l'élaboration des parfums qui, à la suite du rachat de son entreprise se voit proposer un poste qui ne lui convient pas. Après quelques hésitations elle va démissionner et créer sa propre entreprise de fabrication de parfum, à Grasse. Ce scénario fera se succéder des dialogues mais aussi des documents écrits (un article de presse annonçant le rachat de l'entreprise, le curriculum vitae de l'ingénieur, etc.). Les dialogues de ces histoires ne servent ni de déclencheur à la leçon ni de support pour introduire des matériaux grammaticaux. Ils sont utilisés essentiellement pour observer les enchaînements dialogués, les différentes formulations des actes de parole en fonction des variables situationnelles et le comportement des francophones. Ils sont certes fabriqués mais sans contrainte linguistique autre que celle de correspondre au niveau de l'étudiant. L'écriture tient donc plus de celle d'un scénario de film ou de la transcription d'un dialogue authentique que de ce qu'il est convenu d'appeler un dialogue de méthode.

Ces histoires dialoguées permettent de faire entrer dans la classe des réalités francophones à des fins d'observation, d'imitation et de transposition (jeux de rôles).

4 – Les tâches de simulation organisées selon un scénario de la vie quotidienne

La simulation intitulée « Incidents de voyage » (niveau B1(2), leçon 3) prépare les étudiants à réaliser une suite de tâches spécifiques à un voyage en voiture dans un pays francophone : être en règle, connaître et présenter les documents officiels (savoir culturel), savoir s'expliquer en matière de conduite, en cas d'incident technique ou de panne (savoir faire ; production orale), comprendre les informations concernant la circulation et la météo (compréhension orale), connaître les spécificités françaises en matière de conduite automobile (savoir et savoir comportemental), faire une réclamation pour un service non conforme au cours du voyage (production écrite).

On voit donc que grâce à ces différentes façons d'aborder les tâches, tous les types de compétences sont travaillés. En production orale, le CECR a, par exemple, le mérite de faire une distinction entre le monologue suivi et les interactions ou les situations dialogiques. Dans Écho, les deux compétences sont préparées séparément : le monologue suivi dans les activités interactives ou les projets et les situations dialogiques dans les activités de simulation. Histoires dialoguées et scénarios de la vie quotidienne permettent d'intégrer différents types de tâches. Au niveau A1 par exemple, l'étudiant doit être capable de lire un texte bref pour présenter un conférencier ou pour porter un toast. Cette tâche sera préparée à partir de l'épisode d'une histoire dialoguée.

4 – LA CLASSE : PETITE ENTREPRISE MODERNE D'APPRENTISSAGE

Le CECR étend ses analyses et ses préconisations à de nombreux aspects didactiques qu'il n'est pas possible ici d'analyser en détail. Nous en survolerons quelques-uns en les mettant en cohérence avec la philosophie générale du Cadre.

Christian Puren (6) a mis en relation le système des idées dominant à une époque en particulier dans le domaine du management avec la théorie méthodologique qui émerge à cette même époque. Ainsi la méthodologie structuro-globale audio-visuelle correspondait à l'idéologie technologique et à l'entreprise tayloriste. Aujourd'hui, la perspective actionnelle correspond au modèle actuel de l'entreprise. La comparaison est d'autant plus pertinente que le CECR entend préparer les étudiants non seulement à communiquer mais aussi à travailler en langue étrangère dans leur propre pays ou dans un pays étranger.

La classe de langue peut être comparée à une petite entreprise moderne d'apprentissage. On y travaille sur projet et sur objectifs concrets limités dans le temps. Nous l'avons montré dans la partie qui précède.

Le travail d'équipe est indispensable. Les membres d'une équipe travaillent en coopération et établissent des synergies avec d'autres acteurs. Écho fait une large place aux formes de travail en petit groupe : négociation des étapes d'un projet, partage du travail, discussions, etc.

Les acteurs de l'entreprise moderne sont autonomes et responsables.

- L'étudiant est invité à ne pas se contenter de la classe et de son matériel. Il doit sortir de la méthode, s'en évader, pour aller lire, écouter du français par d'autres moyens. Ainsi dès la fin de la première unité les étudiants sont invités à aller, après la classe sur des sites Internet francophones ou à découvrir dans leur ville une librairie française ou d'autres lieux francophones. À la fin de chaque unité, on s'évadera tantôt dans la poésie, tantôt dans le théâtre de boulevard, la publicité ou les romans et chacun de ces moments sera l'occasion de réaliser un projet personnel ou collectif.

- Une partie du matériel est prévue pour être utilisée en autonomie. Hormis en immersion totale ou dans un cours très intensif, il n'est pas possible d'apprendre une langue étrangère sans fournir un travail personnel important. La classe est le lieu où l'on motive, apporte les outils de la communication et met ces outils en œuvre. Mais pour la majorité des étudiants ce n'est pas le lieu où l'on mémorise. Il y a trop de parasitages, de tensions, de stress pour que la mémorisation soit efficace. Par ailleurs, avec des adultes ayant des activités professionnelles, une parfaite assiduité au cours est rarement possible. Il faut donc savoir travailler seul et être capable de prendre en charge une partie de son apprentissage.

Écho propose divers instruments pour l'autonomie de l'apprenant, en particulier un cahier personnel d'apprentissage qui est structuré comme le livre de l'élève et qui propose pour chaque séquence du livre un travail de 1h 30 à 2 heures avec autocorrection (liste des mots nouveaux avec possibilité de noter la traduction, activité de vérification du travail fait en classe, exercices de systématisation et de mémorisation de la morphologie, de la syntaxe et du vocabulaire, à l'oral comme à l'écrit).

Les acteurs de l'entreprise doivent évoluer. Parallèlement à l'apprentissage guidé, Écho incite les étudiants à mener une réflexion sur leur apprentissage : par exemple, grâce à un test « Avez-vous les compétences pour apprendre facilement les langues étrangères ? » qui sera un prétexte à une réflexion sur les aptitudes auditive ou visuelle, la peur de parler, la dépendance au matériel et au professeur.

Par ailleurs, on développe des procédures et des stratégies pour apprendre à apprendre. Les acteurs de l'entreprise sont amenés à s'auto-évaluer et à être évalués. Écho évalue la capacité à réaliser les tâches programmées dans la méthode et définies

à partir des descripteurs du CECR, ces tâches étant réalisées avec les moyens linguistiques donnés par les référentiels.

La méthode fait une large place à l'autoévaluation :

- grâce à un portfolio qui permet à la fin de chaque unité d'indexer les savoir-faire et les savoirs qui ont été abordés en indiquant s'ils sont acquis, en cours d'acquisition ou non acquis. L'étudiant peut aussi noter dans ce livret les éléments de sa biographie langagière et faire un test pour se situer selon les niveaux du Cadre européen.

- grâce aux pages « Évaluez-vous » qui se trouvent à la fin de chaque unité du livre de l'élève. Le premier test de ces pages est uniquement appréciatif. On demande à l'étudiant « Savez-vous faire telle ou telle tâche ? ». Les autres sont corrigés avec l'enseignant qui peut en profiter pour remédier à certaine lacunes. Les étudiants peuvent se noter eux-mêmes à l'aide des barèmes proposés.

À côté de ces évaluations essentiellement formatives un fichier photocopiable permet d'évaluer les apprenants soit à la fin de chaque leçon soit à la fin de chaque unité.

CONCLUSION

La méthode Écho s'appuie sur une interprétation possible de la perspective actionnelle et des préconisations du CECR. Mais il y en a d'autres. Des méthodes très différentes peuvent se revendiquer aujourd'hui du Cadre européen.

Cela tient au fait que la philosophie qui imprègne la Cadre est aux antipodes du dogmatisme. L'objectif qu'il se donne est d'abord la réussite des tâches. La langue n'est qu'un outil. Sa richesse, sa correction ne sont importantes que si elles conditionnent cette réussite. Plutôt que d'être hypercorrectif, il vaut mieux apprendre aux étudiants à accomplir un maximum de tâches avec les moyens dont ils disposent.

Sur le plan méthodologique, le Cadre ne refuse pas l'éclectisme. Si une technique est efficace pour faire acquérir telle compétence, il n'y a aucune raison de l'écartier sous prétexte qu'elle n'est pas en cohérence avec la théorie qui sous-tend les autres démarches mises en œuvre. C'est l'apprenant acteur social, responsable et pleinement conscient de son apprentissage qui, en collaboration avec l'enseignant est apte à valider cette technique. Il reste que le CECR a fait évoluer le statut de la classe de

langue. Pendant longtemps, avec les méthodes audio visuelles, puis avec l'arrivée des documents authentiques, l'objectif était de transplanter le pays francophone dans la classe de langue, de faire de la classe de langue un espace francophone virtuel dans lequel l'étudiant allait pouvoir jouer son futur rôle de locuteur. La notion « apprenant utilisateur acteur social » nous invite à faire aussi de la classe un espace réel et naturel de communication en français.

3-MAVZU. BOSHLANG'ICH VA UMUMIY O'RTA TA'LIMDA CHET TILI O'QITISHNING O'ZIGA XOSLIKHLARI

REJA:

Exigences modernes pour l'enseignement des langues étrangères.

L'importance de l'enseignement du français dans l'enseignement primaire et secondaire.

Objectifs généraux de l'enseignement du français.

Particularités de l'enseignement du français à l'école primaire

Particularités de l'enseignement du français dans l'enseignement secondaire général

Technologies utilisées dans l'enseignement du français dans les écoles primaires et secondaires

Exigences modernes pour l'enseignement des langues étrangères

L'enseignement des langues étrangères a considérablement évolué ces dernières années, en réponse aux besoins d'un monde globalisé et interconnecté. Aujourd'hui, les méthodes traditionnelles centrées sur la grammaire et la traduction sont progressivement remplacées par des approches communicatives et actionnelles. L'accent est mis sur le développement des compétences pratiques, telles que la compréhension orale et écrite, ainsi que l'expression orale et écrite. Les apprenants sont encouragés à utiliser la langue dans des situations réelles, ce qui favorise une meilleure assimilation et une plus grande confiance en soi.

Les technologies numériques jouent un rôle clé dans l'enseignement moderne des langues. Les plateformes en ligne, les applications mobiles et les ressources multimédias offrent des opportunités d'apprentissage interactives et personnalisées. Par exemple, les outils comme Duolingo, Quizlet ou les classes virtuelles permettent aux apprenants de pratiquer la langue à leur rythme et en fonction de leurs besoins.

Les enseignants intègrent également des vidéos, des podcasts et des jeux éducatifs pour rendre les cours plus dynamiques et engageants.

Une autre exigence moderne est l'approche interculturelle, qui vise à développer la compétence interculturelle des apprenants. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre une langue, mais aussi de comprendre la culture, les traditions et les valeurs des pays où cette langue est parlée. Cela inclut l'étude de la littérature, des films, de la musique et des événements culturels. Une telle approche permet aux apprenants de mieux comprendre les nuances de la langue et de communiquer de manière plus efficace avec des locuteurs natifs.

Enfin, l'enseignement des langues étrangères doit être adapté aux besoins individuels des apprenants. Cela implique une différenciation pédagogique, où les enseignants tiennent compte des styles d'apprentissage, des intérêts et des niveaux de compétence de chaque élève. Les méthodes actives, comme les projets de groupe, les débats et les jeux de rôle, sont privilégiées pour stimuler la participation et la motivation. En somme, l'enseignement moderne des langues étrangères vise à former des apprenants autonomes, compétents et ouverts sur le monde.

L'importance de l'enseignement du français dans l'enseignement primaire et secondaire

L'enseignement du français occupe une place essentielle dans les systèmes éducatifs primaire et secondaire, en raison de son statut de langue internationale et de son riche patrimoine culturel. Apprendre le français dès le plus jeune âge permet aux élèves de développer des compétences linguistiques solides, qui leur seront utiles tout au long de leur vie. En effet, le français est parlé sur les cinq continents et est la langue officielle de nombreuses organisations internationales, telles que l'ONU, l'UNESCO et l'Union européenne. Ainsi, maîtriser le français ouvre des portes à des opportunités académiques, professionnelles et culturelles à l'échelle mondiale.

Dans l'enseignement primaire, l'apprentissage du français joue un rôle crucial dans le développement cognitif et social des enfants. À cet âge, les élèves sont particulièrement réceptifs à l'acquisition de nouvelles langues, ce qui facilite l'apprentissage de la prononciation, du vocabulaire et des structures grammaticales de base. De plus, le français introduit les jeunes apprenants à une culture riche et

diversifiée, à travers des contes, des chansons et des jeux éducatifs. Cela stimule leur curiosité et leur ouverture d'esprit, tout en renforçant leur confiance en eux.

Au niveau secondaire, l'enseignement du français prend une dimension plus approfondie, en se concentrant sur la maîtrise des quatre compétences linguistiques : compréhension orale et écrite, expression orale et écrite. Les élèves sont exposés à des textes littéraires, des débats et des projets interdisciplinaires, qui enrichissent leur pensée critique et leur créativité. Le français devient également un outil pour explorer des sujets variés, tels que l'histoire, la philosophie, les sciences et les arts. Cette approche holistique permet aux élèves de mieux comprendre le monde et de développer une perspective globale.

Enfin, l'enseignement du français dans les écoles primaires et secondaires contribue à renforcer les liens entre les cultures et à promouvoir la diversité linguistique. En apprenant le français, les élèves acquièrent une compétence interculturelle qui leur permet de communiquer avec des personnes de différents horizons. Cela favorise le respect mutuel, la tolérance et la coopération internationale. En somme, le français n'est pas seulement une langue, mais aussi un pont entre les peuples et un vecteur de valeurs universelles. Son enseignement est donc un investissement précieux pour l'avenir des jeunes générations.

Objectifs généraux de l'enseignement du français

L'enseignement du français poursuit plusieurs objectifs généraux qui dépassent la simple acquisition de compétences linguistiques. Tout d'abord, il vise à développer chez les apprenants une maîtrise complète de la langue, incluant la compréhension orale et écrite, ainsi que l'expression orale et écrite. Ces compétences permettent aux élèves de communiquer efficacement dans des contextes variés, que ce soit dans la vie quotidienne, dans un cadre académique ou professionnel. En outre, l'apprentissage du français favorise le développement de la pensée critique et de la créativité, en exposant les élèves à des textes littéraires, des débats et des projets interculturels.

Un autre objectif majeur de l'enseignement du français est de faire découvrir et apprécier la richesse de la culture francophone. À travers l'étude de la littérature, du cinéma, de la musique et des traditions, les élèves explorent des perspectives

culturelles diversifiées et développent une sensibilité interculturelle. Cela leur permet de mieux comprendre les valeurs, les coutumes et les réalités des pays francophones. De plus, cet aspect culturel contribue à élargir leur horizon et à renforcer leur ouverture d'esprit, ce qui est essentiel dans un monde de plus en plus interconnecté.

L'enseignement du français joue également un rôle clé dans la promotion de la diversité linguistique et la préservation du patrimoine culturel mondial. En apprenant le français, les élèves contribuent à maintenir vivante une langue qui occupe une place importante dans l'histoire, la diplomatie et les arts. Par ailleurs, le français est souvent perçu comme une langue de prestige et de culture, ce qui renforce la motivation des apprenants à atteindre un niveau élevé de compétence. Cet apprentissage leur offre également un accès privilégié à des ressources éducatives et scientifiques de qualité, disponibles en français.

Enfin, l'enseignement du français a pour objectif de préparer les élèves à devenir des citoyens du monde, capables de s'adapter à des environnements multiculturels et multilingues. En maîtrisant le français, ils acquièrent une compétence interculturelle qui facilite les échanges et les collaborations internationales. Cela leur ouvre des portes pour des études à l'étranger, des carrières internationales et des expériences enrichissantes. Ainsi, l'enseignement du français ne se limite pas à l'apprentissage d'une langue, mais il forme des individus éclairés, curieux et engagés dans un monde globalisé.

Particularités de l'enseignement du français dans l'enseignement secondaire général

L'enseignement du français dans l'enseignement secondaire général se distingue par son approche approfondie et structurée, visant à consolider les compétences linguistiques acquises au primaire tout en introduisant des concepts plus complexes. À ce stade, les élèves sont exposés à des textes littéraires variés, allant des classiques de la littérature française aux œuvres contemporaines, ce qui enrichit leur vocabulaire et leur compréhension des nuances de la langue. L'accent est mis sur l'analyse critique, la rédaction structurée et la maîtrise des règles grammaticales

avancées. Par ailleurs, les activités orales, comme les débats et les présentations, jouent un rôle central pour développer la fluidité et la confiance en expression.

Une autre particularité de l'enseignement du français au secondaire est l'intégration d'une dimension culturelle et interculturelle. Les élèves explorent non seulement la littérature, mais aussi l'histoire, les arts et les traditions des pays francophones. Cela leur permet de mieux comprendre les contextes socioculturels dans lesquels la langue est utilisée. Par exemple, l'étude de la francophonie, des mouvements littéraires ou des grands événements historiques offre une perspective globale sur le monde francophone. Cette approche culturelle contribue à éveiller la curiosité des élèves et à renforcer leur engagement dans l'apprentissage de la langue.

L'utilisation des technologies numériques est également une caractéristique importante de l'enseignement du français au secondaire. Les enseignants intègrent des outils interactifs, tels que des plateformes en ligne, des applications éducatives et des ressources multimédias, pour rendre les cours plus dynamiques et accessibles.

Les élèves peuvent ainsi pratiquer la langue à travers des exercices interactifs, des vidéos ou des podcasts, ce qui renforce leur autonomie et leur motivation. De plus, les projets collaboratifs, comme la création de blogs ou de présentations numériques, permettent de développer des compétences transversales tout en utilisant le français de manière créative.

Enfin, l'enseignement du français au secondaire vise à préparer les élèves à des défis académiques et professionnels futurs. Les compétences acquises, telles que la rédaction d'essais argumentés, la compréhension de textes complexes et la communication orale, sont essentielles pour réussir dans des études supérieures ou dans des carrières internationales. Les enseignants adoptent souvent une approche différenciée, en tenant compte des besoins et des niveaux de chaque élève, afin de garantir un apprentissage inclusif et efficace. Ainsi, l'enseignement du français au secondaire général ne se limite pas à la langue elle-même, mais forme des individus compétents, critiques et ouverts sur le monde.

4-MAVZU. CHET TILI DARSIDA PEDAGOGIK RESURSLARNI TANLASH MUAMMOLARI

REJA:

Diversité des ressources

Qualité et fiabilité

Adaptation au niveau des élèves

Utilisation des technologies

Diversité des ressources : Défis et opportunités pour les enseignants de français

La diversité des ressources pédagogiques disponibles aujourd'hui offre aux enseignants de français un large éventail d'outils pour enrichir leurs cours. Cependant, cette abondance peut également représenter un défi, car il devient difficile de choisir les supports les plus adaptés aux besoins spécifiques des élèves. Les manuels scolaires, les applications numériques, les vidéos éducatives, les podcasts et les plateformes en ligne sont autant d'options qui peuvent être utilisées, mais leur sélection nécessite une réflexion approfondie. Les enseignants doivent évaluer la pertinence de chaque ressource en fonction des objectifs d'apprentissage, du niveau des élèves et du contexte éducatif.

L'un des principaux défis liés à la diversité des ressources est de maintenir un équilibre entre les supports traditionnels et les outils modernes. Par exemple, les manuels scolaires offrent une structure claire et des contenus éprouvés, mais ils peuvent manquer d'interactivité et de dynamisme. En revanche, les ressources numériques, comme les applications interactives ou les jeux éducatifs, attirent davantage l'attention des élèves et favorisent un apprentissage plus engageant. Cependant, leur utilisation nécessite une maîtrise technique et une adaptation

constante aux évolutions technologiques. Les enseignants doivent donc être formés pour intégrer efficacement ces outils dans leurs pratiques pédagogiques.

Un autre aspect à considérer est l'adaptation des ressources aux besoins individuels des élèves. Chaque classe est composée d'élèves ayant des niveaux de compétence, des intérêts et des styles d'apprentissage différents. Par conséquent, les enseignants doivent personnaliser leurs choix de ressources pour répondre à ces diversités. Par exemple, certains élèves peuvent bénéficier de supports visuels, comme des vidéos ou des infographies, tandis que d'autres préfèrent des exercices écrits ou des activités orales. Cette différenciation pédagogique permet de garantir que tous les élèves progressent de manière équilibrée et motivante.

Enfin, la diversité des ressources offre une opportunité unique pour enrichir l'enseignement du français en intégrant des dimensions culturelles et interculturelles. Les enseignants peuvent utiliser des films, des chansons, des articles de presse ou des extraits littéraires pour immerger les élèves dans la culture francophone. Cela permet non seulement d'améliorer leurs compétences linguistiques, mais aussi de développer leur compréhension des réalités sociales et historiques des pays francophones. En somme, bien que la diversité des ressources pose des défis, elle représente également une richesse inestimable pour rendre l'apprentissage du français plus dynamique, inclusif et enrichissant.

Qualité et fiabilité des ressources pédagogiques

La sélection de ressources pédagogiques de haute qualité et fiables est un enjeu majeur pour les enseignants de français, car elle influence directement l'efficacité de l'apprentissage. Des ressources bien conçues et adaptées aux programmes éducatifs permettent aux élèves de progresser de manière cohérente et structurée. Par exemple, les manuels scolaires, les guides pédagogiques et les plateformes certifiées offrent des contenus vérifiés et alignés sur les objectifs d'apprentissage. Cependant, avec l'essor des ressources numériques, il est essentiel de distinguer les supports fiables de ceux qui peuvent contenir des erreurs ou des informations obsolètes.

Pour garantir la qualité des ressources, les enseignants doivent s'appuyer sur des sources reconnues et vérifiées. Les éditeurs spécialisés dans l'éducation, les institutions académiques et les sites web officiels (comme ceux du ministère de

l'Éducation ou des alliances françaises) sont des références fiables. Ces sources offrent des contenus pédagogiques qui respectent les normes éducatives et qui sont régulièrement mis à jour. En revanche, les ressources trouvées sur des plateformes non vérifiées ou créées par des amateurs peuvent présenter des risques d'inexactitude ou de manque de pertinence.

Un autre aspect important est l'alignement des ressources avec les objectifs pédagogiques et les besoins des élèves. Les enseignants doivent s'assurer que les supports choisis couvrent les compétences linguistiques (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite) et culturelles attendues. Par exemple, une ressource de qualité pour l'enseignement du français inclura des exercices variés, des textes authentiques et des activités interactives qui stimulent l'engagement des élèves. De plus, elle devra être adaptée au niveau des apprenants, en tenant compte de leur âge, de leurs intérêts et de leurs difficultés potentielles.

Enfin, la mise à jour régulière des ressources est essentielle pour maintenir leur pertinence dans un monde en constante évolution. Les enseignants doivent veiller à ce que les supports utilisés reflètent les dernières avancées pédagogiques, les changements linguistiques et les réalités culturelles contemporaines. Par exemple, l'intégration de contenus multimédias modernes, comme des vidéos, des podcasts ou des articles d'actualité, peut enrichir l'apprentissage et le rendre plus dynamique. En somme, la qualité et la fiabilité des ressources pédagogiques sont des piliers fondamentaux pour assurer un enseignement du français efficace, motivant et adapté aux besoins des élèves.

Adaptation des ressources pédagogiques au niveau des élèves

L'adaptation des ressources pédagogiques au niveau linguistique et aux compétences des élèves est une étape essentielle pour garantir un apprentissage efficace et inclusif. Chaque élève arrive en classe avec un bagage linguistique et des capacités différents, ce qui nécessite une personnalisation des supports utilisés. Par exemple, pour les débutants, il est préférable d'utiliser des ressources simples et visuelles, comme des images, des cartes mémoire ou des dialogues courts, afin de faciliter la compréhension. En revanche, pour les élèves plus avancés, des textes littéraires, des articles de presse ou des débats complexes peuvent être introduits pour

approfondir leurs compétences. Cette différenciation permet à chaque élève de progresser à son rythme tout en restant motivé.

En plus du niveau linguistique, il est crucial de prendre en compte les intérêts des élèves pour rendre l'apprentissage plus engageant. Les ressources pédagogiques doivent refléter des sujets qui captivent l'attention des élèves, comme la musique, le cinéma, les sports ou les réseaux sociaux. Par exemple, utiliser une chanson populaire ou un extrait de film en français peut susciter leur curiosité et les encourager à participer activement. Les enseignants peuvent également impliquer les élèves dans le choix des thèmes ou des supports, ce qui renforce leur sentiment d'autonomie et leur implication dans le processus d'apprentissage.

Les styles d'apprentissage varient également d'un élève à l'autre, ce qui exige une diversification des ressources pédagogiques. Certains élèves apprennent mieux à travers des supports visuels, comme des graphiques, des vidéos ou des infographies, tandis que d'autres préfèrent les activités auditives, comme les podcasts ou les enregistrements audio. D'autres encore sont plus réceptifs aux exercices pratiques ou kinesthésiques, comme les jeux de rôle, les projets créatifs ou les simulations. Les enseignants doivent donc proposer une variété de supports et d'activités pour répondre à ces différents styles et permettre à chaque élève de trouver une méthode qui lui convient.

Enfin, l'adaptation des ressources pédagogiques nécessite une évaluation continue des progrès des élèves et une flexibilité dans l'enseignement. Les enseignants doivent régulièrement ajuster leurs supports et leurs méthodes en fonction des retours et des performances des élèves. Par exemple, si un élève éprouve des difficultés avec la grammaire, l'enseignant peut proposer des exercices supplémentaires ou des explications alternatives. De même, si un groupe montre un intérêt particulier pour un sujet, l'enseignant peut approfondir ce thème avec des ressources complémentaires. Cette approche personnalisée et flexible est essentielle pour créer un environnement d'apprentissage inclusif et efficace, où chaque élève se sent soutenu et valorisé.

Utilisation des technologies dans l'enseignement du français

L'intégration des outils numériques modernes, tels que les applications interactives et les plateformes en ligne, représente une opportunité majeure pour

enrichir l'enseignement du français. Ces technologies offrent des ressources variées et dynamiques, comme des exercices interactifs, des vidéos éducatives, des podcasts et des jeux linguistiques, qui rendent l'apprentissage plus engageant et accessible. Par exemple, des plateformes comme Duolingo, Quizlet ou Kahoot permettent aux élèves de pratiquer la langue de manière ludique et autonome. Cependant, leur utilisation efficace nécessite une maîtrise technique et une adaptation constante aux évolutions technologiques, ce qui peut représenter un défi pour les enseignants.

L'un des principaux défis liés à l'utilisation des technologies est la nécessité d'une formation adéquate pour les enseignants. Beaucoup d'entre eux ne sont pas familiarisés avec les outils numériques ou manquent de confiance dans leur utilisation en classe. Une formation continue est donc essentielle pour les aider à intégrer ces technologies de manière efficace et à en tirer le meilleur parti. Par exemple, les enseignants doivent apprendre à naviguer sur les plateformes éducatives, à créer des contenus interactifs et à résoudre les problèmes techniques courants. Sans cette formation, le potentiel des outils numériques risque de rester sous-exploité.

Un autre défi est l'accessibilité et l'équité dans l'utilisation des technologies. Tous les élèves ne disposent pas du même accès à un ordinateur, une tablette ou une connexion Internet fiable à la maison. Cela peut créer des inégalités dans l'apprentissage et limiter l'efficacité des ressources numériques. Les enseignants doivent donc trouver des solutions pour garantir que tous les élèves puissent bénéficier de ces outils, par exemple en utilisant des ressources hors ligne ou en fournissant un accès aux technologies pendant les heures de classe. De plus, il est important de choisir des applications et des plateformes adaptées à différents appareils et connexions pour éviter d'exclure certains élèves.

Enfin, l'utilisation des technologies dans l'enseignement du français doit être réfléchie et ciblée pour maximiser son impact pédagogique. Les outils numériques ne doivent pas remplacer les méthodes traditionnelles, mais plutôt les compléter et les enrichir. Par exemple, les enseignants peuvent utiliser des vidéos pour introduire un nouveau sujet, des quiz interactifs pour réviser des concepts ou des projets collaboratifs en ligne pour développer les compétences de communication. L'objectif est de créer un équilibre entre les approches traditionnelles et modernes, tout en

veillant à ce que les technologies servent les objectifs d'apprentissage et répondent aux besoins spécifiques des élèves. En somme, bien que l'intégration des technologies pose des défis, elle offre également des opportunités immenses pour rendre l'enseignement du français plus innovant, interactif et inclusif.

III. AMALIY MAShG‘ULOTLAR

1-2- AMALIY MASHG'ULOT

TIL KO'NIKMALARINI O'RGATISHDAGI ZAMONAVIY YONDASHUVLAR

1. Questions théoriques

1. Quelles sont les principales approches modernes pour enseigner les compétences linguistiques en français ?
2. En quoi l'approche communicative diffère-t-elle des méthodes traditionnelles d'enseignement des langues ?
3. Comment intégrer les technologies numériques dans l'enseignement des compétences linguistiques ?
4. Quels sont les avantages et les défis de l'approche actionnelle dans l'apprentissage du français ?
5. Comment adapter les ressources pédagogiques aux différents niveaux et styles d'apprentissage des élèves ?

2. Analyse de texte

Texte :

« L'approche actionnelle, basée sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), met l'accent sur l'utilisation de la langue dans des situations réelles. Les apprenants sont amenés à accomplir des tâches concrètes, comme organiser un voyage, rédiger une lettre de motivation ou participer à un débat. Cette approche favorise l'autonomie et la motivation des élèves, tout en développant leurs compétences linguistiques et interculturelles. »

Questions d'analyse :

1. Quels sont les principes clés de l'approche actionnelle ?
2. Comment cette approche peut-elle être appliquée dans une classe de français ?
3. Quels sont les avantages de cette méthode pour les apprenants ?
4. Quels défis les enseignants pourraient-ils rencontrer en utilisant cette approche ?

3. Pratiques pédagogiques

Exercice 1 : Compréhension orale

- Écoutez un podcast ou une vidéo en français (par exemple, un extrait de journal télévisé ou une interview).
- Répondez aux questions suivantes :
 1. Quel est le sujet principal du podcast ou de la vidéo ?
 2. Identifiez trois informations clés mentionnées.
 3. Quels mots ou expressions nouveaux avez-vous appris ?

Exercice 2 : Expression orale

- En groupe, simulez une situation réelle (par exemple, un entretien d'embauche ou une réservation à l'hôtel).
- Utilisez des expressions courantes et des structures grammaticales adaptées à la situation.

- Enregistrez-vous et analysez votre performance (fluidité, prononciation, précision).

Exercice 3 : Compréhension écrite

- Lisez un article de presse ou un extrait littéraire en français.

- Répondez aux questions suivantes :

1. Quel est le message principal de l'article ou de l'extrait ?
2. Identifiez les mots-clés et expliquez leur signification.
3. Résumez le texte en 5-6 phrases.

Exercice 4 : Expression écrite

- Rédigez un texte court (par exemple, une lettre formelle, un e-mail ou un article de blog) sur un sujet de votre choix.
- Utilisez des connecteurs logiques (par exemple, "en effet", "cependant", "par conséquent") pour structurer votre texte.
- Échangez vos textes avec un partenaire et donnez-vous des feedbacks constructifs.

4. Étude de cas

Cas pratique :

Vous êtes enseignant(e) de français dans une classe de niveau intermédiaire (B1).

Vos élèves ont des difficultés à s'exprimer à l'oral et manquent de confiance.

1. Proposez une séquence pédagogique utilisant l'approche communicative pour améliorer leurs compétences orales.
2. Quelles activités proposeriez-vous pour encourager la participation et la motivation des élèves ?
3. Comment intégreriez-vous des outils numériques (comme des applications ou des plateformes en ligne) dans cette séquence ?

5. Réflexion et auto-évaluation

1. Quelles approches modernes avez-vous déjà utilisées dans votre enseignement ? Quels ont été les résultats ?
2. Quels sont les points forts et les points faibles de votre pratique actuelle en matière d'enseignement des compétences linguistiques ?
3. Quelles nouvelles méthodes ou outils aimeriez-vous essayer à l'avenir ?

Ressources supplémentaires

- Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR).
- Plateformes en ligne : Duolingo, Quizlet, Kahoot, TV5Monde.
- Applications mobiles : Babbel, Rosetta Stone, Lingvist.
- Livres : "Enseigner le français langue étrangère" de Jean-Pierre Cuq, "La didactique des langues étrangères" de Christian Puren.

3-AMALIY MASHG'ULOT

CHET TILI O'QITISHDA BILIMLARNI BAHOLASH

1. Questions théoriques

1. Quelles sont les différences entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative ?
2. Comment l'évaluation peut-elle être utilisée pour améliorer l'apprentissage des élèves ?
3. Quels sont les avantages et les inconvénients des tests standardisés dans l'enseignement des langues étrangères ?
4. Comment intégrer des critères d'évaluation basés sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) ?
5. Quels outils numériques peuvent être utilisés pour évaluer les compétences linguistiques ?

2. Analyse de texte

Texte :

« L'évaluation formative est un processus continu qui vise à fournir des feedbacks réguliers aux élèves pour les aider à progresser. Contrairement à l'évaluation sommative, qui mesure les acquis à la fin d'une période d'apprentissage, l'évaluation formative se concentre sur le processus d'apprentissage lui-même. Elle permet aux enseignants d'identifier les difficultés des élèves et d'adapter leur enseignement en conséquence. »

Questions d'analyse :

1. Quels sont les objectifs de l'évaluation formative ?
2. Comment l'évaluation formative peut-elle être mise en œuvre dans une classe de langue étrangère ?
3. Quels sont les avantages de cette méthode pour les élèves et les enseignants ?
4. Quels défis pourraient survenir lors de la mise en place de l'évaluation formative ?

3. Pratiques pédagogiques

Exercice 1 : Évaluation formative

- Observez une séance de cours (en présentiel ou en ligne) et identifiez les moments où l'enseignant donne des feedbacks aux élèves.
- Analysez l'impact de ces feedbacks sur la participation et la motivation des élèves.
- Proposez des améliorations pour rendre les feedbacks plus efficaces.

Exercice 2 : Évaluation sommative

- Conception d'un test : Créez un test de français pour évaluer les compétences linguistiques (compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite).
- Incluez des questions variées (QCM, textes à trous, rédaction, etc.) et des

critères d'évaluation clairs.

- Testez votre évaluation sur un groupe d'élèves ou de collègues et recueillez leurs feedbacks.

Exercice 3 : Auto-évaluation et évaluation par les pairs

- Demandez aux élèves de rédiger un texte court en français, puis de s'auto-évaluer en utilisant une grille de critères (orthographe, grammaire, richesse du vocabulaire, etc.).

- Organisez une séance d'évaluation par les pairs, où les élèves échangent leurs textes et se donnent des feedbacks constructifs.

• Analysez les avantages et les limites de ces méthodes d'évaluation.

Exercice 4 : Utilisation des outils numériques

- Explorez une plateforme d'évaluation en ligne (par exemple, Google Forms, Quizizz ou Socrative).

• Créez un quiz interactif pour évaluer les compétences linguistiques des élèves.

- Testez le quiz en classe et analysez les résultats pour identifier les points forts et les difficultés des élèves.

4. Étude de cas

Cas pratique :

Vous êtes enseignant(e) de français dans une classe de niveau intermédiaire (B1).

Vos élèves doivent passer un examen final qui évalue leurs compétences linguistiques.

1. Proposez un plan d'évaluation qui combine des méthodes formatives et sommatives.
2. Quels types d'activités proposeriez-vous pour préparer les élèves à l'examen final ?
3. Comment intégreriez-vous des outils numériques dans votre processus d'évaluation ?

5. Réflexion et auto-évaluation

1. Quelles méthodes d'évaluation utilisez-vous actuellement dans votre enseignement ? Quels sont leurs points forts et leurs limites ?

2. Comment pourriez-vous améliorer vos pratiques d'évaluation pour mieux soutenir l'apprentissage des élèves ?

3. Quels nouveaux outils ou méthodes aimeriez-vous explorer pour évaluer les compétences linguistiques ?

Ressources supplémentaires

- Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR).
- Plateformes d'évaluation en ligne : Google Forms, Quizizz, Socrative, Kahoot.
- Livres : "L'évaluation en langues" de Jean-Claude Béacco, "Évaluer les compétences en langues" de Francis Goullier.
- Articles et guides sur l'évaluation formative et sommative disponibles sur les sites éducatifs (par exemple, Eduscol, CAVILAM).

4-AMALIY MASHG'ULOT

CHET TILI O'QITISHDA QO'SHIMCHA MANBALAR BILAN ISHLASH (FILM, BADIY ADABIYOT...)

1. Questions théoriques

1. Pourquoi est-il important d'utiliser des sources complémentaires dans l'enseignement des langues étrangères ?
2. Comment les films et les séries peuvent-ils améliorer les compétences linguistiques des élèves ?
3. Quels sont les avantages de l'utilisation de la littérature en classe de langue étrangère ?
4. Comment intégrer la musique et les chansons dans l'enseignement des langues ?
5. Quels critères faut-il prendre en compte pour choisir des sources complémentaires adaptées au niveau des élèves ?

2. Analyse de texte

Texte :

« L'utilisation de sources authentiques, comme les films, la littérature et la musique, permet aux élèves de s'immerger dans la culture de la langue cible. Ces ressources offrent un contexte réel pour l'apprentissage, en exposant les élèves à des expressions idiomatiques, des accents variés et des références culturelles. Par exemple, un film en français peut aider les élèves à améliorer leur compréhension orale tout en découvrant les traditions et les valeurs de la société francophone. »

Questions d'analyse :

1. Quels sont les avantages pédagogiques des sources authentiques dans l'enseignement des langues étrangères ?
2. Comment ces ressources peuvent-elles motiver les élèves et renforcer leur engagement ?
3. Quels défis les enseignants pourraient-ils rencontrer en utilisant des films ou des textes littéraires en classe ?
4. Comment adapter ces ressources au niveau linguistique des élèves ?

3. Pratiques pédagogiques

Exercice 1 : Utilisation des films

- Choisissez une scène d'un film ou d'une série en français (par exemple, "Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain" ou "Dix pour cent").
- Montrez la scène aux élèves et posez-leur des questions de compréhension (par exemple, "Qui sont les personnages ?", "Que se passe-t-il dans cette scène ?").
- Organisez un débat ou une activité de rôle-play basée sur la scène.

Exercice 2 : Étude d'un texte littéraire

- Sélectionnez un extrait d'une œuvre littéraire en français (par exemple, un

passage de "Le Petit Prince" ou des poèmes de Jacques Prévert).

- Demandez aux élèves de lire le texte et d'identifier les mots-clés, les expressions et les thèmes principaux.

- Proposez une activité créative, comme écrire une suite à l'histoire ou illustrer le texte.

Exercice 3 : Intégration de la musique

- Choisissez une chanson en français (par exemple, "La Vie en rose" d'Edith Piaf ou "Je veux" de Zaz).

- Distribuez les paroles avec des mots manquants et demandez aux élèves de les compléter en écoutant la chanson.

- Analysez le vocabulaire, les expressions et les thèmes de la chanson, puis discutez de leur signification culturelle.

Exercice 4 : Projet interculturel

- Divisez la classe en groupes et assignez à chaque groupe un aspect de la culture francophone (par exemple, la cuisine, les fêtes traditionnelles, le cinéma).

- Demandez aux groupes de préparer une présentation en utilisant des sources complémentaires (vidéos, articles, photos).

- Organisez une séance de partage où chaque groupe présente ses découvertes à la classe.

4. Étude de cas

Cas pratique :

Vous êtes enseignant(e) de français dans une classe de niveau intermédiaire (B1). Vous souhaitez intégrer des sources complémentaires pour enrichir votre cours.

1. Proposez une séquence pédagogique utilisant un film, un texte littéraire ou une chanson.

2. Quelles activités proposeriez-vous pour exploiter cette ressource (compréhension, analyse, production) ?

3. Comment évalueriez-vous les compétences linguistiques et culturelles des élèves à travers cette séquence ?

5. Réflexion et auto-évaluation

1. Quelles sources complémentaires avez-vous déjà utilisées dans votre enseignement ? Quels ont été les résultats ?

2. Quels sont les points forts et les points faibles de votre pratique actuelle en matière d'intégration de ces ressources ?

3. Quelles nouvelles sources ou méthodes aimeriez-vous explorer à l'avenir ?

Ressources supplémentaires

- Films et séries : "Intouchables", "Le Dîner de Cons", "Lupin" (Netflix).

- Littérature : "Le Petit Prince" d'Antoine de Saint-Exupéry, "L'Étranger" d'Albert Camus, poèmes de Jacques Prévert.

- Musique : Chansons d'Edith Piaf, Zaz, Stromae, Indila.

- Plateformes éducatives : TV5Monde, RFI Savoirs, Canal Académie.

5-AMALIY MASHG'ULOT

CHET TILI O'QITISHDA DARSLIK LARNING O'RNI, MAVJUD DARSLIK LARNING QIYOSIY TAHLILI

1. Questions théoriques

1. Quel est le rôle des manuels scolaires dans l'enseignement des langues étrangères ?
2. Quels sont les avantages et les inconvénients de l'utilisation des manuels scolaires ?
3. Comment les manuels scolaires peuvent-ils s'adapter aux approches modernes d'enseignement (communicative, actionnelle, etc.) ?
4. Quels critères faut-il prendre en compte pour choisir un manuel scolaire adapté à une classe de langue étrangère ?
5. Comment compléter les manuels scolaires avec d'autres ressources pédagogiques ?

2. Analyse de texte

Texte :

« Les manuels scolaires restent un outil central dans l'enseignement des langues étrangères, car ils offrent une structure claire et des contenus organisés. Cependant, leur utilisation exclusive peut limiter la créativité des enseignants et l'adaptabilité aux besoins spécifiques des élèves. Les manuels modernes intègrent de plus en plus des éléments interactifs et des ressources numériques, mais leur efficacité dépend de la manière dont ils sont utilisés en classe. »

Questions d'analyse :

1. Quels sont les avantages des manuels scolaires dans l'enseignement des langues étrangères ?
2. Quelles sont les limites des manuels scolaires traditionnels ?
3. Comment les manuels modernes tentent-ils de répondre aux besoins des enseignants et des élèves ?
4. Quels défis les enseignants pourraient-ils rencontrer en utilisant des manuels scolaires ?

3. Pratiques pédagogiques

Exercice 1 : Analyse comparative de manuels scolaires

- Choisissez deux manuels scolaires de français langue étrangère (par exemple, "Alter Ego", "Édito", "Le Nouveau Taxi").
- Comparez-les en utilisant les critères suivants :
 1. Structure et organisation des leçons.
 2. Qualité des contenus (textes, exercices, grammaire, vocabulaire).
 3. Intégration des compétences linguistiques (oral, écrit, écoute, lecture).

4. Présence de ressources complémentaires (audio, vidéo, numérique).

5. Adaptabilité aux différents niveaux et styles d'apprentissage.

• Présentez vos conclusions sous forme de tableau ou de rapport.

Exercice 2 : Adaptation d'un manuel scolaire

• Sélectionnez une leçon d'un manuel scolaire et proposez des modifications pour l'adapter aux besoins de votre classe.

• Ajoutez des activités interactives, des ressources numériques ou des projets créatifs pour enrichir la leçon.

• Testez votre version modifiée en classe et recueillez les feedbacks des élèves.

Exercice 3 : Compléter les manuels avec d'autres ressources

• Identifiez les lacunes d'un manuel scolaire (par exemple, manque de contenu culturel ou d'exercices pratiques).

• Proposez des ressources complémentaires (films, articles, chansons, jeux) pour combler ces lacunes.

• Créez une séquence pédagogique qui combine le manuel scolaire et ces ressources supplémentaires.

Exercice 4 : Évaluation des manuels par les élèves

• Demandez à vos élèves d'évaluer le manuel scolaire utilisé en classe.

• Posez-leur des questions comme :

1. Trouvez-vous les leçons intéressantes et utiles ?

2. Les exercices vous aident-ils à progresser ?

3. Quels éléments aimeriez-vous voir améliorés ?

• Analysez les réponses et proposez des ajustements pour mieux répondre aux besoins des élèves.

4. Étude de cas

Cas pratique : Vous êtes enseignant(e) de français dans une classe de niveau intermédiaire (B1). Votre école envisage de changer de manuel scolaire.

1. Proposez une analyse comparative de deux manuels scolaires disponibles sur le marché.

2. Quels critères utiliseriez-vous pour faire votre choix final ?

3. Comment compléteriez-vous le manuel choisi avec d'autres ressources pour enrichir l'apprentissage ?

5. Réflexion et auto-évaluation

1. Quel manuel scolaire utilisez-vous actuellement ? Quels sont ses points forts et ses limites ?

2. Comment pourriez-vous améliorer votre utilisation des manuels scolaires dans votre enseignement ?

3. Quelles autres ressources pédagogiques aimeriez-vous intégrer pour compléter les manuels scolaires ?

Ressources supplémentaires

• Manuels scolaires : "Alter Ego", "Édito", "Le Nouveau Taxi", "Cosmopolite".

• Plateformes éducatives : TV5Monde, RFI Savoirs, CAVILAM.

6-7-AMALIY MASHG'ULOT

NUTQ KO'NIKMALARINI RIVOJLANTIRISH USTIDA ISHLASH: YOZMA NUTQNI RIVOJLANTIRISH MUAMMOLARI

1. Questions théoriques

1. Quels sont les principaux défis dans le développement des compétences orales en langue étrangère ?
2. Comment les compétences orales et écrites sont-elles interconnectées dans l'apprentissage des langues ?
3. Quelles stratégies peuvent aider les élèves à surmonter la peur de parler en langue étrangère ?
4. Comment intégrer des activités orales dans une classe de langue étrangère pour améliorer la fluidité et la précision ?
5. Quels sont les problèmes courants dans la transition entre la parole et l'écrit, et comment les résoudre ?

2. Analyse de texte

Texte :

« Le développement des compétences orales est souvent un défi pour les apprenants de langues étrangères, en raison de la peur de faire des erreurs, du manque de confiance et de la difficulté à penser rapidement dans une autre langue. Cependant, la pratique régulière d'activités interactives, comme les jeux de rôle, les débats et les présentations, peut aider les élèves à surmonter ces obstacles. Par ailleurs, il est essentiel de créer un environnement bienveillant où les erreurs sont perçues comme des opportunités d'apprentissage. »

Questions d'analyse :

1. Quels sont les obstacles psychologiques et linguistiques à l'expression orale en langue étrangère ?
2. Comment les activités interactives peuvent-elles améliorer les compétences orales des élèves ?
3. Quel rôle joue l'environnement de classe dans le développement de la confiance des élèves ?
4. Comment les enseignants peuvent-ils aider les élèves à surmonter la peur de parler en langue étrangère ?

3. Pratiques pédagogiques

Exercice 1 : Jeux de rôle

- Créez des scénarios de la vie quotidienne (par exemple, commander au restaurant, demander son chemin, passer un entretien d'embauche).
- Demandez aux élèves de jouer ces scénarios en petits groupes.
- Enregistrez les performances et analysez-les ensemble pour identifier les points forts et les améliorations possibles.

Exercice 2 : Débats et discussions

- Choisissez un sujet d'actualité ou un thème culturel (par exemple, l'environnement, les réseaux sociaux, les traditions).
- Organisez un débat en classe, en divisant les élèves en deux groupes avec des opinions opposées.
- Encouragez les élèves à utiliser des expressions argumentatives (par exemple, "Je suis d'accord parce que...", "Je ne suis pas d'accord car...").

Exercice 3 : Présentations orales

- Demandez aux élèves de préparer une courte présentation sur un sujet de leur choix (par exemple, leur pays, leur hobby, un livre ou un film préféré).
- Fournissez une grille d'évaluation avec des critères clairs (prononciation, fluidité, structure, contenu).
- Organisez une séance de feedback après chaque présentation.

Exercice 4 : Transition entre l'oral et l'écrit

- Après une activité orale (par exemple, un débat ou un jeu de rôle), demandez aux élèves de rédiger un résumé écrit de ce qui a été dit.
- Comparez les différences entre leur expression orale et écrite, et identifiez les problèmes courants (par exemple, grammaire, vocabulaire, structure).
- Proposez des exercices ciblés pour améliorer ces aspects.

4. Étude de cas

Cas pratique : Vous êtes enseignant(e) de français dans une classe de niveau intermédiaire (B1). Vos élèves ont des difficultés à s'exprimer à l'oral et à transposer leurs idées à l'écrit.

1. Proposez une séquence pédagogique pour améliorer leurs compétences orales.
2. Quelles activités proposeriez-vous pour faciliter la transition entre l'oral et l'écrit ?
3. Comment évalueriez-vous les progrès des élèves dans ces deux domaines ?

5. Réflexion et auto-évaluation

1. Quelles méthodes utilisez-vous actuellement pour développer les compétences orales de vos élèves ? Quels sont leurs points forts et leurs limites ?
2. Comment pourriez-vous améliorer votre approche pour aider les élèves à surmonter la peur de parler en langue étrangère ?
3. Quelles nouvelles activités ou ressources aimeriez-vous explorer pour renforcer les compétences orales et écrites de vos élèves ?

Ressources supplémentaires

- Plateformes éducatives : TV5Monde, RFI Savoirs, CAVILAM.
- Applications pour la pratique orale : Speakly, HelloTalk, Tandem.
- Livres : "Enseigner l'oral en classe de langue" de Jean-Claude Beacco, "La compétence orale en langue étrangère" de Christian Puren.
- Vidéos et podcasts en français pour la compréhension orale (par exemple, France 24, France Inter).

V. GLOSSARY

Fransuzcha atama	O‘zbekcha atama (lotin)	Izoh
Compétences orales	Og‘zaki nutq ko‘nikmalari	Chet tilida gapirish va eshitishni tushunish qobiliyati.
Compétences écrites	Yozma nutq ko‘nikmalari	Chet tilida yozish va yozma matnlarni tushunish qobiliyati.
Jeux de rôle	Rol o‘yinlari	O‘quvchilarning turli vaziyatlarda rollarni o‘ynash orqali mashq qilishi.
Débats	Munozaralar	Belgilangan mavzu bo‘yicha bahsmunozaralar orqali nutqni rivojlantirish.
Présentations orales	Og‘zaki taqdimotlar	O‘quvchilarning berilgan mavzu bo‘yicha og‘zaki hisobotlari.
Transition oral-écrit	Og‘zaki va yozma nutq o‘rtasidagi o‘tish	Og‘zaki nutqdan yozma nutqqa o‘tish jarayoni va unga bog‘liq muammolar.
Fluidité	Nutqning oqimliligi	Gapirishda osonlik va uzlusizlik.
Précision	Aniqlik	Grammatika, leksika va talaffuzda aniqlik.
Environnement bienveillant	Qo‘llab-quvvatlovchi muhit	Xatolar o‘rganish jarayonining bir qismi sifatida qabul qilinadigan muhit.
Feedback	Fikr-mulohaza	O‘qituvchi yoki o‘quvchilar tomonidan ko‘nikmalarni yaxshilash uchun berilgan fikrlar.
Peur de parler	Gapirishdan qo‘rqish	Chet tilida fikr bildirishda qo‘rquv yoki noaniqlik.
Activités interactives	Interfaol mashqlar	O‘quvchilarni faol ishtirok ettiradigan o‘quv mashqlari.
Expression argumentative	Dalilli ifoda	Mantiqiy dalillar yordamida fikr bildirish qobiliyati.
Grille d'évaluation	Baholash jadvali	Og‘zaki yoki yozma ishlarni baholash uchun mezonlar.
Ressources complémentaires	Qo‘sishimcha resurslar	O‘quv jarayonida qo‘llaniladigan qo‘sishimcha materiallar (video, audio, matnlar).
Prononciation	Talaffuz	Chet tilida tovushlar va so‘zlarni to‘g‘ri talaffuz qilish.
Structure	Tuzilma	Og‘zaki yoki yozma nutqning mantiqiy tuzilishi va tartibi.
Contenu	Mazmun	Og‘zaki yoki yozma ifodaning mazmuni.
Pratique régulière	Muntazam amaliyot	Ko‘nikmalarni mustahkamlash uchun muntazam mashq qilish.

Fransuzcha atama	O‘zbekcha atama (lotin)	Izoh
Compétence interculturelle	Madaniyatlararo kompetensiya	Boshqa madaniyat vakillari bilan tushunish va muloqot qilish qobiliyati.
Apprentissage autonome	Mustaqil o‘rganish	O‘quvchining o‘zi o‘quv jarayonini boshqarishi.

VI. TOPSHIRIQLAR BANKI

Cas 1 : Améliorer la fluidité à l'oral

Contexte :

Vous enseignez le français à un groupe de niveau intermédiaire (B1). Vos élèves ont des difficultés à s'exprimer à l'oral, notamment en raison d'un manque de confiance et de vocabulaire limité.

Questions :

1. Quelles activités interactives pourriez-vous proposer pour encourager les élèves à parler plus librement ?
2. Comment pourriez-vous créer un environnement bienveillant pour réduire la peur de faire des erreurs ?
3. Quels outils ou ressources pourriez-vous utiliser pour enrichir le vocabulaire des élèves ?

Cas 2 : Transition entre l'oral et l'écrit

Contexte :

Après une activité orale (un débat ou un jeu de rôle), vous remarquez que vos élèves ont du mal à transposer leurs idées à l'écrit. Leurs textes manquent de structure et contiennent des erreurs grammaticales.

Questions :

1. Comment pourriez-vous aider les élèves à organiser leurs idées avant de passer à l'écrit ?
2. Quels exercices spécifiques pourriez-vous proposer pour améliorer leur grammaire et leur syntaxe ?
3. Comment pourriez-vous utiliser les feedbacks pour les guider dans cette transition ?

Cas 3 : Intégrer des débats en classe

Contexte :

Vous souhaitez organiser un débat en classe sur un sujet d'actualité (par exemple, l'impact des réseaux sociaux sur la société). Cependant, certains élèves sont réticents à participer.

Questions :

1. Comment pourriez-vous préparer les élèves à participer activement au débat ?
2. Quelles stratégies pourriez-vous utiliser pour encourager les élèves timides à s'exprimer ?
3. Comment pourriez-vous évaluer leur participation et leur progression à l'oral ?

Cas 4 : Utilisation des technologies pour l'oral**Contexte :**

Vous souhaitez intégrer des outils numériques pour améliorer les compétences orales de vos élèves, mais certains n'ont pas accès à des ordinateurs ou à une connexion Internet à la maison.

Questions :

1. Quelles solutions pourriez-vous proposer pour garantir que tous les élèves puissent participer ?
2. Quelles applications ou plateformes pourriez-vous utiliser pour pratiquer l'oral en classe ?
3. Comment pourriez-vous adapter ces outils aux différents niveaux de compétence des élèves ?

Cas 5 : Évaluation des compétences orales**Contexte :**

Vous devez évaluer les compétences orales de vos élèves, mais vous ne savez pas comment établir des critères clairs et équitables.

Questions :

1. Quels critères pourriez-vous inclure dans une grille d'évaluation pour l'expression orale (par exemple, prononciation, fluidité, structure) ?
2. Comment pourriez-vous impliquer les élèves dans le processus d'évaluation (auto-évaluation ou évaluation par les pairs) ?
3. Comment pourriez-vous utiliser les résultats de l'évaluation pour adapter vos futurs cours ?

VI. NAZORAT SAVOLLARI

1. Au sujet des messageries, cochez les bonnes réponses :
2. Qu'est-ce qu'un « forum » ?
3. Qu'est-ce qu'un "spam" ?
4. Trouvez l'intru parmi ces composantes linguistiques.
5. Qu'est-ce qu'un "mail" ?
6. Quelle sont les composantes des compétences langagières ?
7. Qu'est-ce que le "flood" ?
8. Quant-on parle de la production ?
9. Quel est l'intrus ?
10. Quelles sont les activités d'expression orale ?
11. Qu'est-ce qu'un "login" ?
12. Qu'est-ce que le CECR ?
13. Qu'est-ce qu'un "forum" ?
14. Comment on appelle un document ou fichier annexé au corps d'un message électronique ?
15. Qu'est-ce qu'un "troll" ?
16. Que peut-on dire de Wikipédia ?
17. Quelle est la signification de WWW dans une adresse internet (URL) ?
18. Lequel de ces outils n'est pas un navigateur ?
19. Quel est le nom du principal langage de description de pages utilisé pour faire des pages internet ?
20. Selon quelle méthode a été élaboré la méthode « Alter Ego » ?
21. Le service hotmail de Microsoft permet...
22. Quel manuel est préférable de choisir pour l'enseignement du français ?
23. Comment s'appelle une personne utilisant Internet :
24. Quel est l'avantage des méthodes nationales ?
25. Quel est le nom de la technologie qui permet de transmettre la connexion Internet par les ondes radios :
26. Quelle composante ne correspond pas aux niveaux de réflexion didactique (théorie de Puren) ?
27. Firefox, Google Chrome, Microsoft Edge sont des exemples de :
28. Cherchez l'intru dans les activités langagières définies par le CECR.
29. Google, Yahoo et Bing sont des exemples de :
30. Quelle composante relève des processus de bas niveau dans la compréhension écrite ?
31. Pour accéder à un site Internet, je tape dans la barre d'adresse du navigateur :
32. Cherchez l'intru dans les composantes de la méthode traditionnelle.
33. le moteur de recherche du navigateur permet de rechercher :
34. La méthode inductive d'enseignement de la grammaire consiste....
35. Je peux utiliser toutes les images trouvées sur Internet :
36. Quelle est la méthode de base du manuel « Cours de langue et de civilisation Française » de G. Mauger ? (Hachette, 1953) ?
37. Youtube, Dailymotion sont des exemples de :
38. Qu'est-ce que l'apprenant doit-il avoir pour apprendre une langue étrangère ?
39. Qu'est-ce que la messagerie électronique ?
40. Qu'est ce qui est importante et sécurisante pour les apprenants ?
41. Gmail et Yahoo sont :
42. Qu'est-ce que signifie le « CTOP »
43. A quoi servent les dossiers de messagerie ?
44. A quelle méthode de motivation des apprenants correspond l'action de l'enseignant suivante : l'enseignant apprend à consulter le dictionnaire ?
45. Le dossier de messagerie boîte de réception affiche :
46. A quoi pointe le but principal d'une leçon ?
47. Comment suis-je informé qu'un message contient une pièce jointe ?
48. A qui s'adresse le CECRL ?
49. Marc a reçu un e-mail de Dominique et souhaite informer Christian du contenu du message. Quelle action

doit-il faire ?

50. Sous quelle forme se réalise le discours monologique :

51. Christine, Jean et François ont reçu un e-mail de Sylvie. Christine souhaite répondre mais seulement à Sylvie. Quelle action doit-elle faire ?

52. La taille des pièces jointes envoyées par e-mail est généralement limitée. Quel en est l'ordre de grandeur ?

53. Qu'est-ce que le savoir-faire ?

VII. ADABIYOTLAR RO'YXATI

ADABIYOTLAR RO‘YXATI

I. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining asarlari

1. Mirziyoyev Sh.M. Buyuk kelajagimizni mard va olijanob xalqimiz bilan birga quramiz. – T.: “O‘zbekiston”, 2017. – 488 b.
2. Mirziyoyev Sh.M. Milliy taraqqiyot yo‘limizni qat’iyat bilan davom ettirib, yangi bosqichga ko‘taramiz. 1-jild. – T.: “O‘zbekiston”, 2017. – 592 b.
3. Mirziyoyev Sh.M. Xalqimizning roziligi bizning faoliyatimizga berilgan eng oliv bahodir. 2-jild. T.: “O‘zbekiston”, 2018. – 507 b.
4. Mirziyoyev Sh.M. Niyati ulug‘ xalqning ishi ham ulug‘, hayoti yorug‘ va kelajagi farovon bo‘ladi. 3-jild. – T.: “O‘zbekiston”, 2019. – 400 b.
5. Mirziyoyev Sh.M. Milliy tiklanishdan – milliy yuksalish sari. 4-jild. – T.: “O‘zbekiston”, 2020. – 400 b.II.

II. Normativ-huquqiy hujjatlar

1. O‘zbekiston Respublikasining Konstitutsiyasi. – T.: O‘zbekiston, 2024.
2. O‘zbekiston Respublikasining 2020 yil 23 sentyabrda qabul qilingan “Ta’lim to‘g‘risida”gi O‘RQ-637-sonli qonuni.
3. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2012 yil 10 dekabr “Chet tillarni o‘rganish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi PQ-1875-sonli qarori.
4. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2015 yil 12 iyun “Oliy ta’lim muasasalarining rahbar va pedagog kadrlarini qayta tayyorlash va malakasini oshirish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida”gi PF-4732-sonli Farmoni.
5. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 7 fevral “O‘zbekiston Respublikasini yanada rivojlantirish bo‘yicha Harakatlar strategiyasi to‘g‘risida”gi 4947-sonli Farmoni.

6. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 20 aprel "Oliy ta’lim tizimini yanada rivojlantirish chora-tadbirlari to‘g‘risida"gi PQ-2909-sonli qarori.

7. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2018 yil 21 sentyabr “2019-2021 yillarda O‘zbekiston Respublikasini innovasion rivojlantirish strategiyasini tasdiqlash to‘g‘risida"gi PF-5544-sonli Farmoni.

8. O‘zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 27 may “O‘zbekiston Respublikasida korrupsiyaga qarshi kurashish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to‘g‘risida"gi PF-5729-son Farmoni.

III. Asosiy adabiyotlar

1. Christian Puren. Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues. Paris, Editions Nathan Cle International, 2018. -P. 448.

2. Fabienne Desmons, Françoise Ferchaud et d’autres. Enseigner le FLE (français langue étrangère) Pratiques de classe. Paris, Editions Belin, 2005. -P. 274.

3. Jalolov J.J. Chet til o‘qitish metodikasi. –Toshkent: O‘qituvchi, 2012. – 431 b.

4. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. Пособие / Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. 2018. – 104 с.

5. Мирошниченко С.А. Методика преподавания французского языка в школе и вузе. Учебное пособие, -СПб.:РГГМУ, 2020. – 68 с.

IV. Internet saytlar

1. <http://edu.uz> – O‘zbekiston Respublikasi Oliy va o‘rta maxsus ta’lim vazirligi

2. <http://lex.uz> – O‘zbekiston Respublikasi Qonun hujjatlari ma’lumotlari milliy bazasi

3. <http://bimm.uz> – Oliy ta’lim tizimi pedagog va rahbar kadrlarini qayta tayyorlash va ularning malakasini oshirishni tashkil etish bosh ilmiy-metodik markazi

4. <http://ziyonet.uz> – Ta’lim portalı ZiyoNET

5. <http://lesapplisdevincent.free.fr/>

6. www.bonjourdefrance.com

7. <http://lexiquefle.free.fr>

8. http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours1_CO/

