

ЎЗБЕКИСТОН РЕСПУБЛИКАСИ
ОЛИЙ ВА ЎРТА МАХСУС ТАЪЛИМ ВАЗИРЛИГИ

ОЛИЙ ТАЪЛИМ ТИЗИМИ ПЕДАГОГ ВА РАҲБАР КАДРЛАРИНИ ҚАЙТА
ТАЙЁРЛАШ ВА УЛАРНИНГ МАЛАКАСИНИ ОШИРИШНИ ТАШКИЛ ЭТИШ
БОШ ИЛМИЙ - МЕТОДИК МАРКАЗИ

ЎзДЖТУ ҳузуридаги ЧЕТ ТИЛЛАРНИ ЎҚИТИШНИНГ
ИННОВАЦИЯВИЙ МЕТОДИКАЛАРИНИ РИВОЖЛАНТИРИШ
РЕСПУБЛИКА ИЛМИЙ-АМАЛИЙ МАРКАЗИ

ФИЛОЛОГИЯ ВА ТИЛЛАРНИ ЎҚИТИШ: ФРАНЦУЗ ТИЛИ

**“ХОРИЖИЙ ТИЛЛАРНИ ЎҚИТИШДА
ИННОВАЦИОН ТЕХНОЛОГИЯЛАР БЎЙИЧА
ИЛҒОР ТАЖРИБАЛАР”**

**модулибўйича
Ў Қ У В – У С Л У Б И Й М А Ж М У А**

Тошкент - 2016

**ЎЗБЕКИСТОН РЕСПУБЛИКАСИ
ОЛИЙ ВА ЎРТА МАХСУС ТАЪЛИМ ВАЗИРЛИГИ**

**ОЛИЙ ТАЪЛИМ ТИЗИМИ ПЕДАГОГ ВА РАЎБАР КАДРЛАРИНИ ҚАЙТА
ТАЙЁРЛАШ ВА УЛАРНИНГ МАЛАКАСИНИ ОШИРИШНИ
ТАШКИЛ ЭТИШ БОШ ИЛМИЙ - МЕТОДИК МАРКАЗИ**

**ЎзДЖТУ ҲУЗУРИДАГИ ЧЕТ ТИЛЛАРНИ ЎҚИТИШНИНГ ИННОВАЦИЯВИЙ
МЕТОДИКАЛАРИНИ РИВОЖЛАНТИРИШ РЕСПУБЛИКА ИЛМИЙ-АМАЛИЙ
МАРКАЗИ**

ФИЛОЛОГИЯ ВА ТИЛЛАРНИ ЎҚИТИШ: ФРАНЦУЗ ТИЛИ

**“ХОРИЖИЙ ТИЛЛАРНИ ЎҚИТИШДА
ИННОВАЦИОН ТЕХНОЛОГИЯЛАР БЎЙИЧА
ИЛҒОР ТАЖРИБАЛАР”**

**модули бўйича
ЎҚУВ-УСЛУБИЙ МАЖМУАСИ**

Тошкент – 2016

Мазкур ўқув-услубий мажмуа Олий ва ўрта махсус таълим вазирлигининг 2016 йил 6 апрелдаги 137-сонли буйруғи билан тасдиқланган ўқув режа ва дастур асосида тайёрланди.

Тузувчи: С.Умарова, ЎзДЖТУ, Иккинчи чет тилини интенсив ўқитиш кафедраси катта ўқитувчиси

Такризчилар: Ж.Леконт, Франция - ЎзДЖТУ тили назарияси кафедраси хорижий мутахассиси

Р.Х. Ширинова - ЎзМУ, Француз филологияси кафедраси муdiri ф.ф.н., доцент

**Ўқув -услубий мажмуа ЎзДЖТУ хузуридаги РИАИМ Кенгашининг 2016 йил _____ даги ____ -
сонли қарори билан нашрга тавсия қилинган.**

ЎзДЖТУ роман-герман филологияси факультети, француз тили назарияси ва амалиёти кафедраси профессор Ж.А. Якубовнинг қайта тайёрлаш ва малака ошириш йўналиши бўйича олий таълим муассасаларининг профессор-ўқитувчилари учун ёзилган “Хорижий тилларни ўқитишда тизимли ва стилистик таҳлиларни қўллаш” мавзусидаги ўқув-услубий мажмуага

ТАҚРИЗ

Ушбу ўқув-услубий мажмуа қайта тайёрлаш ва малака ошириш йўналиши бўйича олий таълим муассасаларининг профессор-ўқитувчилари учун “Хорижий тилларни ўқитишда тизимли ва стилистик таҳлиларни қўллаш” фани бўйича ёзилган бўлиб, француз тилининг стилистикаси ва матн таҳлили юзасидан тингловчилар учун назарий маълумотлар ва амалий кўникмалар беришни кўзда тутди. Мазкур ўқув-услубий мажмуа француз тилининг стилистика ва матн таҳлили бўйича тингловчилар эгаллаши зарур бўлган билим ва кўникмаларни белгилаб беради ва бу жараёни амалга ошириш юзасидан тегишли тавсияларни ўз ичига олган.

Бу ўқув-услубий мажмуани ишлаб чиқишда барча замонавий педагогик ва ахборот технологияларининг имкониятлари ҳамда чет тилларини ўрганиш бўйича ҳозирги кун талаблари инобатга олинган.

Хорижий тилларни ўқитишда тизимли стилистика ва матн таҳлили фани ўқув мажмуаси чет тилларни ўқитишга қўйилган Давлат таълим стандартлари талабларига асосланган.

Мажмуада француз тили стилистикаси ва матн таҳлили фанининг мазмунини ташкил этувчи мавзулар бир бири билан боқлиқлик ва изчилликда ёритиб берилган.

Тил луғат бўйлигининг асосий қонуниятлари, француз тилининг сўзлашув услублари, тил сатхларининг асосий қонуниятларини ўргатиш, сўзнинг лексик маънолари ва уларнинг турларини таҳдил қилиш, тингловчиларга табиий тил моҳиятига оид билимларни эгаллашга имконият яратиш ва уларда тилнинг ички тузилмаси, унинг сатхлари ва бирликларини илмий асосда тадқиқ этиш кўникмаларини шакллантириш стилистика ва

матн таҳлили фани ўқув дастурининг максад ва вазифаларини белгилаб беради.

Ўқув услубий мажмуа бўйича тингловчиларнинг билим, куникма ва малакасига кўйиладиган талаблар, фаннинг ўқув режадаги бошқа фанлар билан ўзаро боғлиқлиги ва услубий жиҳатдан узвий кетма-кетлиги, фаннинг амалиётдаги ўрни, фанни ўқитишда замонавий ахборот ва педагогик технологияларнинг кўлланиши тўлиқ ёритиб берилган.

Амалий машгулотларни ташкил этиш бўйича кўрсатма ва тавсиялар, мустақил ишларни ташкил этишнинг шакли ва мазмуни ҳамда дастурнинг информацион - услубий таъминоти тўғрисидаги маълумотлар дастурнинг структурал ва мазмунан тўлиқ эканлигини исботлайди.

Қайта тайёрлаш ва малака ошириш йўналиши бўйича олий таълим муассасаларининг профессор-ўқитувчилари учун ёзилган “ Хорижий тилларни ўқитишда тизимли ва стилистик таҳлилларни кўллаш” мавзусидаги ўқув-услубий мажмуа ўқув жараёнида фойдаланишга тавсия этилади.

ЎзДЖТУ француз тили назарияси ва
амалиёти кафедраси ўқитувчиси



 Жонатан Лэко́нт

МУНДАРИЖА

I.	ИШЧИ ДАСТУРИ.....	4
II.	МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТЕРФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ.....	11
III.	НАЗАРИЙ МАШҒУЛОТ УЧУН МАТЕРИАЛЛАР.....	23
IV.	АМАЛИЙ МАШҒУЛОТ УЧУН МАТЕРИАЛЛАР.....	40
V.	КЕЙСЛАР БАНКИ.....	46
VI.	МУСТАҚИЛ ТАЪЛИМ МАВЗУЛАРИ	49
VII.	ГЛОССАРИЙ.....	50
VIII.	АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ.....	52

1. ИШЧИ ДАСТУР

Кириш

Дастур Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2015 йил 12 июндаги “Олий таълим муассасаларининг раҳбар ва педагог кадрларини қайта тайёрлаш ва малакасини ошириш тизимини янада такомиллаштириш чора-тадбирлари тўғрисида” ги ПФ-4732-сон Фармонидаги устувор йўналишлар мазмунидан келиб чиққан ҳолда тузилган бўлиб, у замонавий талаблар асосида қайта тайёрлаш ва малака ошириш жараёнларининг мазмунини такомиллаштириш ҳамда олий таълим муассасалари педагог кадрларининг касбий компетентлигини мунтазам ошириб боришни мақсад қилади. Ўз мазмунига кўра ишчи дастур олий таълимда хорижий тилларни ўқитиш жараёнида илғор таълим технологиялари, педагогик маҳоратни, ахборот-коммуникация технологияларини қўллашни, амалий хорижий тил негизида таҳлил қилиш ва қарор қабул қилиш, илмий ва амалий тадқиқот ишларини олиб бориш, технологик тараққиёт ва ўқув жараёнини ташкил этишнинг замонавий услублари бўйича сўнгги ютуқлар, глобал Интернет тармоғи, мультимедиа тизимлари ва масофадан ўқитиш усулларини ўзлаштириш бўйича янги билим, кўникма ва малакаларини шакллантиришни назарда тутади.

Қайта тайёрлаш ва малака ошириш йўналишининг ўзига хос хусусиятлари ҳамда долзарб масалаларидан келиб чиққан ҳолда дастурда тингловчиларнинг махсус фанлар доирасидаги билим, кўникма, малака ҳамда компетенцияларига қўйиладиган талаблар ўзгартирилиши мумкин.

Модулнинг мақсади “Хорижий тилларни ўқитишда инновацион технологиялар бўйича илғор тажрибалар” **модулининг мақсади:**

- Олий таълим муассасалари профессор-кадрларини қайта тайёрлаш ва малакасини ошириш курсининг тингловчиларини чет тили ўқитишнинг замонавий инновацион технологиялари таҳлили, шунингдек, уларни таълимга жорий этиш бўйича илғор тажрибалар билан таништириш, уларнинг билимларини янада такомиллаштиришдан иборатдир.

Модулнинг вазифалари:

- Олий таълим муассасалари профессор-кадрларини ҳозирги пайтда Ғарб мамлакатларида ривожланиб бораётган хорижий тилларни ўқитишнинг янги инновацион методлари билан таништириш;

- Хорижий тилларни ўқитишда инновацион технологиялар бўйича илғор хорижий тажрибаларнинг афзалликлари, улардан ўқув машғулотлари жараёнида унумли фойдаланиш усулларини таҳлил қилиш;

- Олий таълим муассасалари профессор-кадрларининг касбий билим, кўникма, малакаларини узлуксиз янгилаш ва ривожлантириш;

- Олий таълим муассасалари профессор-кадрларининг касбий компетентлик даражасини ошириш;

- Мутахассислик бўйича тайёргарлик фанлар соҳасидаги ўқитишнинг инновацион технологиялари ва илғор тажрибаларни ўзлаштириш.

Модул бўйича тингловчиларнинг билими, кўникмаси, малакаси ва компетенцияларига қўйиладиган талаблар

“Хорижий тилларни ўқитишда инновацион технологиялар бўйича илғор хорижий тажрибалар” курсини ўзлаштириш жараёнида амалга ошириладиган масалалар

доирасида:

Тингловчи:

- чет тилини ўқитишда хорижий мамлакатлар тажрибасини амалиётда қўллаш;
- дарс жараёнида турли уйин ва методлардан фойдаланиш;
- грамматик тарафлама таржима қилиш методи;
- аудио ва видео материаллардан фойдаланиш;
- интерфаол технологиялар ва улардан самарали фойдаланиш ҳақида **билимларга** эга бўлиши лозим.

Тингловчи:

- тинглаб тушуниш ва луғат бойлигини бойитиш бўйича турли методлардан фойдаланиш;
- ўқув материалларини яратиш учун мақсад, вазифа ва кутилаётган натижаларини тўғри белгилай олиш;
- интерфаол методларни мақсадли равишда тўғри танлаш ва фойдаланиш;
- турли аутентик материалларни (газета, журналлар, телевидение ва радио материалларидан ва ҳ.к.) танлаш ва улар асосида тегишли вазифалар ишлаб чиқа олиш;
- дарс жараёнига тайёргарлик кўриш;
- интерфаол методлардан фойдаланиш **кўникмаларини ва малакаларини** эгаллаши лозим.

Тингловчи:

- дарсни ташкил қилиш ва таҳлил қилиш
- инсерт, ақлий хужум каби замонавий методларни ўқув жараёнида фаол қўллаш олиш малака ва кўникмаларини эгаллаши;
- коммуникативликни ва мустақил фаолиятни ташкил этиш юзасидан **компетенцияларни** эгаллаши лозим.

Модулни ташкил этиш ва ўтказиш бўйича тавсиялар

“Хорижий тилларни ўқитишда инновацион технологиялар бўйича илғор тажрибалар” курси амалий машғулотлар шаклида олиб борилади. Амалий машғулотларда тингловчилар ўқув модуллари доирасидаги ижодий топшириқлар, кейслар, ўқув лойиҳалари, технологик жараёнлар билан боғлиқ вазиятли масалалар асосида амалий ишларни бажарадилар.

Амалий машғулотлар замонавий таълим услублари ва инновацион технологияларга асосланган ҳолда ўтказилади. Бундан ташқари, мустақил ҳолда ўқув ва илмий адабиётлардан, электрон ресурслардан, тарқатма материаллардан фойдаланиш тавсия этилади.

Курсни ўқитиш жараёнида таълимнинг замонавий методлари, ахборот-коммуникация технологиялари қўлланилиши назарда тутилган:

- амалий дарсларида замонавий компьютер технологиялари ёрдамида презентацион ва электрон-дидактик технологиялардан,
- Ispring программаси ёрдамида тузилган интерактив тестлардан фойдаланиш назарда тутилади.

Модулнинг ўқув режадаги бошқа модуллар билан боғлиқлиги ва узвийлиги

“Хорижий тилларни ўқитишда инновацион технологиялар бўйича илғор тажрибалар” модули мазмуни ўқув режадаги “Француз тилини ўқитиш методлари – ёндашув ва педогогик технологиялар” ўқув модуллари билан узвий боғланган ҳолда педагогларнинг хорижий тилларни ўқитишнинг замонавий интерактив услублари бўйича касбий педагогик тайёргарлик даражасини орттиришга хизмат қилади.

Модулнинг олий таълимдаги ўрни

Модулни ўзлаштириш орқали тингловчилар хорижий тилларни ўқитишнинг замонавий интерактив услубларидан унумли фойдаланиш ўрганиш, амалда қўллаш ва баҳолашга доир касбий компетентликка эга бўладилар.

Модул бўйича соатлар тақсимоти

№	Модул мавзулари	Тингловчининг ўқув юкلامаси, соат				Мустақил таълим
		Ҳаммаси	Аудитория ўқув юкلامаси			
			Жами	Назарий	Амалий машғулот	
1.	Introduction. La notion de l'approche actionnelle. Les stratégies: «Brise glace»; «Aquarium»; «Remue-méninges»	4		2	2	
2.	La notion de l'étude de cas. Les stratégies: „Discussion»; «Jigsaw»; «Squelette de poisson»	4		2	2	
3.	La notion de feedback. Les 3 étapes simples de feedback.	4		2	2	
5.	L'étude individuelle. Préparation d'un portfolio d'une des méthodes interactives.	2				2
	Жами:	14		6	6	2

CONTENU DES COURS THEORIQUES

1-Conférence: Introduction. La notion de l'approche actionnelle.

Après l'approche communicative des années 80, nous sommes maintenant, depuis le milieu des années 90, dans une nouvelle approche pédagogique appelée "approche actionnelle".

Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

2-Conférence: La notion de l'étude de cas.

C'est une technique qui consiste à décrire en détail un problème réel, une situation problématique concrète et réaliste, un incident significatif, une situation critique dont l'étude doit déboucher sur un diagnostic ou sur une décision.

Les différents champs disciplinaires (psychologie, économie, management, médecine, droit, ingénierie, technologie, éducation, etc.) y ont recours.

L'étude de cas sert comme **technique d'enseignement** ou comme **outil d'évaluation des apprentissages** :

Lors d'un enseignement, elle propose une matière à réflexion permettant aux étudiants de:

- appréhender des problèmes de la réalité de façon conceptuelle
- évoquer des situations que le cas leur rappelle, se poser des questions pour les comprendre
- chercher les réponses possibles et les confronter

Lors de l'évaluation, elle invite les étudiants à interroger un point précis au regard d'apprentissages préalables et de se positionner professionnellement :

- faire une synthèse en montrant une vision globale de la situation et des manières de la traiter
- faire preuve d'un raisonnement critique fondé scientifiquement : façon d'aborder une situation, prévision des risques, anticipation et réactivité, etc.
- faire preuve d'un raisonnement éthique ancré professionnellement et fondé sur des valeurs : choix d'attitudes et conscience de leur impact, etc.
 - défendre une décision professionnelle.

3-Conférence: La notion de feedback. Les 3 étapes simples de feedback.

Le **feedback** est, au sens large, l'action en retour d'un effet sur le dispositif qui a donné naissance à cette action (source : Wikipedia). Pas évident à comprendre...

Appliqué aux relations humaines, c'est le message retourné à une personne suite à son action. C'est plus clair maintenant ?

Bien que le mot feedback soit devenu courant dans la langue française, on le trouve parfois dans sa traduction « rétroaction ».

Des études ont montré que la pertinence du feedback est le facteur numéro 1 d'amélioration de la performance des individus en entreprise (source : Corporate Leadership Council).

Il est donc important pour chacun de savoir donner un feedback. Et cette conférence va décrire les étapes simples pour faire un feedback efficace et constructif.

Et cela dans tous les domaines de votre vie: au travail, à la maison, entre amis, etc.

CONTENU DES COURS PRATIQUES

1-маъруза: Introduction. La notion de l'approche actionnelle.

Après l'approche communicative des années 80, nous sommes maintenant, depuis le milieu des années 90, dans une nouvelle approche pédagogique appelée "approche actionnelle".

Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

2- маъруза: La notion de l'étude de cas. (2heures)

C'est une technique qui consiste à décrire en détail un problème réel, une situation problématique concrète et réaliste, un incident significatif, une situation critique dont l'étude doit déboucher sur un diagnostic ou sur une décision.

Les différents champs disciplinaires (psychologie, économie, management, médecine, droit, ingénierie, technologie, éducation, etc.) y ont recours.

L'étude de cas sert comme **technique d'enseignement** ou comme **outil d'évaluation des apprentissages** :

Lors d'un enseignement, elle propose une matière à réflexion permettant aux étudiants de:

- appréhender des problèmes de la réalité de façon conceptuelle
- évoquer des situations que le cas leur rappelle, se poser des questions pour les comprendre
- chercher les réponses possibles et les confronter

Lors de l'évaluation, elle invite les étudiants à interroger un point précis au regard d'apprentissages préalables et de se positionner professionnellement :

- faire une synthèse en montrant une vision globale de la situation et des manières de la traiter
- faire preuve d'un raisonnement critique fondé scientifiquement : façon d'aborder une situation, prévision des risques, anticipation et réactivité, etc.
- faire preuve d'un raisonnement éthique ancré professionnellement et fondé sur des valeurs : choix d'attitudes et conscience de leur impact, etc.
 - défendre une décision professionnelle.

3-маъруза: La notion de feedback. Les 3 étapes simples de feedback. (2heures)

Le **feedback** est, au sens large, l'action en retour d'un effet sur le dispositif qui a donné naissance à cette action (source : Wikipedia). Pas évident à comprendre...

Appliqué aux relations humaines, c'est le message retourné à une personne suite à son action. C'est plus clair maintenant ?

Bien que le mot feedback soit devenu courant dans la langue française, on le trouve parfois dans sa traduction « rétroaction ».

Des études ont montré que la pertinence du feedback est le facteur numéro 1 d'amélioration de la performance des individus en entreprise (source : Corporate Leadership Council)

Il est donc important pour chacun de savoir donner un feedback. Et cet article va vous décrire les étapes simples pour faire un feedback efficace et constructif.

Et cela dans tous les domaines de votre vie: au travail, à la maison, entre amis, etc.

ЎҚИТИШ ШАКЛЛАРИ

Мазкур модул бўйича қуйидаги ўқитиш шаклларида фойдаланилади:

- ноанъанавий ўқитиш (интерактив, конференция, дебат);
- давра суҳбатлари (муҳокама этилаётган муаммо ва унинг ечими бўйича мантиқий хулосалар чиқариш);
- баҳс ва мунозаралар (лойиҳалар ечими бўйича далиллар ва асосли рақамлар тақдим

қилиш, эшитиш ва муаммолар ечимини топиш қобилиятини ривожлантириш).

БАҲОЛАШ МЕЗОНИ

№	Баҳолаш мезони	Максимал балл	Изоҳ
1	Портфолио яратиш- 1балл Кейс тузиш - 1,5 балл	2.5	Интеграллашган тил кўникмаларини ҳар бири бўйича аниқ топшириқлар бажарилади ва баҳоланади

II.МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТЕРФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ

1. La méthode : Brainstorming. Brise glace

Activités brise-glace

La première séance de cours a un impact important. Elle donne en effet aux apprenants une première impression qui va être déterminante pour la suite de la relation pédagogique. Il est donc primordial qu'elle soit représentative de la pédagogie retenue.

Dans un premier temps, les stagiaires ont été invités à mener une réflexion afin de déterminer les enjeux d'une première séance de cours.

Les objectifs de cette première séance pour l'enseignant ont été ainsi définis :

- briser la glace et de réduire le stress dû à la situation d'apprentissage (nouvel enseignant, nouveaux camarades, nouvelle langue, etc.) ;
- découvrir le groupe : mémoriser les prénoms, repérer les différentes personnalités (les introvertis, les extravertis, etc.) ;
- exposer les apprenants aux modalités spécifiques du travail de groupe pour leur faire prendre conscience de l'intérêt de l'apport du collectif
- laisser une première impression positive aux apprenants pour leur donner l'envie de revenir au cours.

Les objectifs de cette première séance pour les apprenants ont été ainsi définis :

- découvrir leurs camarades et l'enseignant : mémoriser leurs prénoms, faire connaissance avec eux, etc. ;
- découvrir si le cours va répondre à leurs attentes du point de vue pédagogique.

Dans un deuxième temps, les stagiaires ont identifié les principes pédagogiques à adopter pour inscrire l'enseignement/apprentissage dans une perspective de type actionnel.

Il a été rappelé que dans une perspective de type actionnelle, on « 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 » (Cadre européen commun de référence pour les langues, p. 15).

Les stagiaires ont ainsi pu constater que les activités proposées possédaient plusieurs des caractéristiques suivantes :

1. Faciliter la mémorisation des prénoms.
2. Permettre aux apprenants de faire connaissance.
3. Rendre les apprenants actifs.
4. Provoquer l'enthousiasme des participants.
5. Favoriser l'interaction entre les apprenants.
6. Permettre à l'enseignant de se faire une idée des différentes personnalités du groupe.
7. Permettre d'exposer les apprenants aux modalités spécifiques du travail de groupe.
8. Permettre de faire prendre conscience aux apprenants de l'intérêt du travail de groupe.
9. Permettre aux apprenants de s'approprier l'espace-classe.
10. Permettre d'instaurer un climat de confiance.

Le retour sur les bancs de l'école approche. Un peu d'appréhension accompagne toujours apprenants et professeurs le premier jour de classe. Afin de détendre l'atmosphère nous vous proposons quelques activités brise glace qui permettront ainsi à vos apprenants de faire connaissance.

Public : Adolescents – Adultes

Niveaux CECR : A1-B2

Thèmes principaux : Activités brise-glace

Objectifs : Apprendre à se présenter et à faire connaissance

Activités proposées:

• **Qui est qui?**

En cercle et à tour de rôle, les apprenants donnent leur prénom et l'accompagnent d'un geste : tirer la langue, lever une jambe, sauter... La difficulté réside dans le fait que les apprenants doivent reprendre les noms et gestes de leurs camarades avant de se présenter. Plus le groupe est grand plus il est difficile de se souvenir de tous les noms et gestes des apprenants.

• **Le jeu du post-it.**

Qui ne connaît pas le jeu du post-it? Infaillible, c'est toujours un succès ! Distribuer à chaque élève un post-it sur lequel est écrit un mot (un animal, une star, un lieu, un monument...). Sans le regarder, l'élève se colle le post-it sur le front afin que ses camarades puissent le lire. Par groupe de 4 ou 5, chaque élève essaie de deviner qui il est en posant des questions fermées de type «Suis-je un homme?», «Suis-je une ville?», «Suis-je petit?», etc. Ses camarades doivent alors lui répondre par oui ou par non.

2. Remue-méninges

Le remue-méninges est une activité individuelle, en petit groupe ou en grand groupe qui encourage les apprenants 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 apprenants 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 apprenants 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 apprenants;
- apprendre à recueillir des données avant d'écrire, de résoudre des problèmes, de lire;
- donner aux apprenants des occasions de partager leurs connaissances et d'apprendre des autres;
- aider les apprenants 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.

Démarche

La meilleure façon d'enseigner le remue-méninges consiste à servir de modèle et à donner aux apprenants des occasions de s'exercer tout en leur fournissant des conseils. Remarque : il ne faut pas demander de remue-méninges individuel avant que les apprenants se soient suffisamment entraînés en groupe.

Étape 1 — Présentez le sujet (en lisant un texte ou en regardant un film).

Étape 2 — À tour de rôle, les apprenants partagent des idées ou des réponses possibles.

Encouragez la participation et prenez note des contributions de chacun. Montrez la technique de l'*interrogation* pour pousser les apprenants à la réflexion si le groupe bloque ou si les idées sont trop limitées.

Étape 3 — Encouragez les apprenants à contribuer au remue-méninges, félicitez-les lorsqu'ils le font et montrez l'exemple en adoptant une attitude non critique.

Évaluation

L'évaluation doit porter sur la participation de l'élève, sa capacité à rester dans le sujet, son écoute active et son habileté à s'exprimer oralement. Pour l'évaluation d'un remue-méninges de groupe, il est plus efficace de procéder par une observation informelle suivie de commentaires anecdotiques. Des observations structurées conviennent aux remue-méninges en petits groupes. Vous trouverez ci-dessous un exemple de commentaires anecdotiques et un tableau d'observation structurée.

Exemple de commentaires anecdotiques

Date : le 9 nov. 2004

Activité : remue-méninges

Élève : David

A souvent participé et est resté dans le sujet la plupart du temps. A encore de la difficulté à accepter les idées des autres. Commence à s'exprimer de façon plus recherchée lorsqu'il intervient.

Exemple d'observation structurée

	Apporte des idées	Reste dans le sujet
David	xxxxx	xxxxx
Claudia	xxxxx	xx
Joël	x	x
Marie	xxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxx

Conseils pour l'enseignant

- Faites en sorte que l'atmosphère de la classe aide les apprenants à prendre des risques et à partager leurs idées et leurs sentiments.
- Insister sur le fait qu'il faut recueillir beaucoup d'idées différentes.
- Faites en sorte que l'atmosphère de la classe dissuade les apprenants de faire des critiques ou de porter des jugements.
- Encouragez tous les apprenants à participer même s'ils doivent «emprunter» des idées des autres.
- Insistez sur le fait qu'il est important d'écouter les autres et de prendre en note toutes les idées.

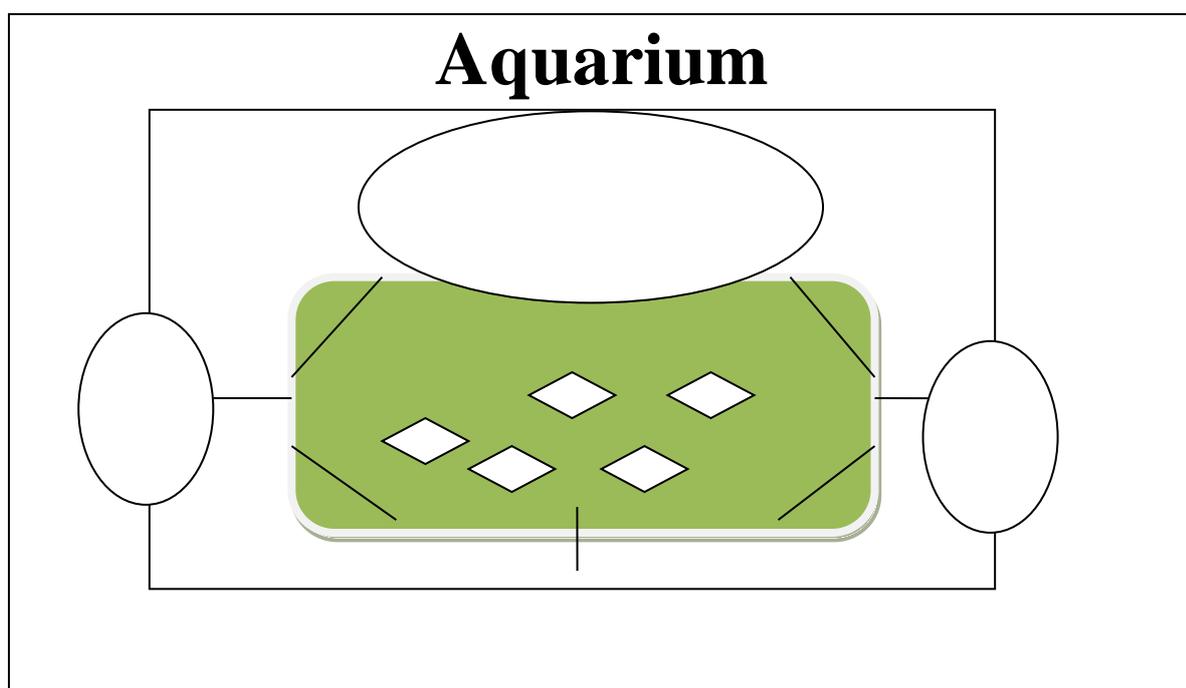
Adaptations et applications

- Servez-vous du remue-méninges pour planifier des activités du genre excursions, travaux de recherche et enquêtes.
- Affichez dans la classe des listes établies au cours de remue-méninges pour que les apprenants sachent ce que vous vous attendez d'eux et pour leur donner des exemples de la langue ou de l'écriture employées.
- Ajoutez régulièrement des éléments à ces listes.
- Servez-vous de bouts de papier qui peuvent s'enlever comme des notes autocollantes; cela facilite le classement des idées par catégorie.

3. Aquarium

L'aquarium – c'est un jeu de rôle pour 2-3 participants les apprenants de reste sont des observateurs. Les participants représentent des observateurs de situation analysent et passent par la situation. Les avantages de la méthode – il est efficace dans la situation de manque de temps où il est nécessaire de démontrer des connaissances, des émotions, des conditions; les apprenants peuvent être des experts et des analystes; cela stimule des apprenants travailler pratiquement.

Expert Observateur Facilitateur Poissons



4. EPTD (Écoute- Pense – Trouve un partenaire - Discute)

La stratégie *EPTD* (*Écoute-Pense-Trouve un partenaire-Discute*) permet aux apprenants 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 apprenants à mieux comprendre un concept en s'exprimant;
- permettre aux apprenants qui sont plus à l'aise en petits groupes de partager leurs

idées.

Démarche

Étape 1 — L'enseignant donne les instructions.

Étape 2 — Les apprenants écoutent une leçon, un exposé, une discussion ou bien regardent un vidéo.

Étape 3 — Ils travaillent individuellement pour noter leurs idées (sous forme de liste, de schéma, de diagramme, etc.).

Étape 4 — Ils se trouvent un partenaire ou forment deux groupes de deux pour discuter de leurs idées. Ils peuvent ajouter aux idées qu'ils ont trouvé par eux-mêmes.

Étape 5 — Les partenaires partagent leurs idées avec toute la classe.

Évaluation

L'évaluation doit porter sur le degré de participation de l'élève, sa capacité à rester dans le sujet, son écoute active et son habileté à s'exprimer pendant la discussion. Les observations informelles peuvent être enregistrées sous forme de commentaires anecdotiques.

Conseils pour l'enseignant

- Insistez sur le fait qu'il est important de parler aux autres.
- Insistez sur le fait qu'il est nécessaire de se servir d'habiletés et de stratégies en matière d'écoute active et de discussion.
- Servez-vous de cette stratégie pour mettre les apprenants à l'aise avant le partage des idées avec toute la classe.

Adaptations et applications

- Dans le cadre de la stratégie *EPTD*, vous pouvez demander aux apprenants d'atteindre un consensus, de prendre le point de vue de quelqu'un d'autre ou encore de parler d'un point de vue différent. Cette adaptation fonctionne bien avec les apprenants du présecondaire et du secondaire.

5. 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 apprenants deviennent des experts sur un aspect du sujet étudié. Tous les groupes doivent traiter le même sujet et les apprenants 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 apprenants retrouvent leur groupe de base et enseignent le sous-thème aux autres membres.

6. Discussion

La discussion est l'exploration orale d'un sujet, d'un objet, d'un concept ou d'une expérience. Il faut donner aux apprenants 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 apprenants ou qui résulte d'un travail effectué en classe. Elle consiste à échanger des idées. Les apprenants 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.

Les enseignants doivent mettre l'accent sur l'écoute active et enseigner directement à la fois les habiletés affectives et cognitives dont les apprenants ont besoin pour participer activement à des discussions faisant appel à des processus mentaux d'ordre supérieur. Le modèle suivant indique la progression des habiletés en matière de discussion, à la fois sur les plans affectifs et cognitifs.

Étapes menant à une discussion efficace

Habiletés cognitives :

1. Participer et contribuer
2. Rester dans le sujet
3. Exprimer clairement ses idées
4. Poser des questions
5. Vérifier sa compréhension
6. Organiser ses pensées
7. Etoffer ses idées
8. Paraphraser

Habiletés affectives :

1. Maîtriser son niveau d'activité
2. Attendre son tour
3. Écouter attentivement
4. Respecter les membres du groupe
5. Exprimer son soutien avec des commentaires
6. Accepter d'autres points de vue
7. Exprimer poliment son désaccord
8. Réagir aux émotions

Buts

- aider les apprenants 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 apprenants 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 apprenants 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.

Procédure

Les apprenants ont besoin de recevoir un enseignement direct sur les habiletés cognitives et affectives nécessaires à une bonne discussion.

Étape 1 — Faites une démonstration à l'aide d'un jeu de rôle dans lequel vous avez une conversation avec une autre personne adulte ou avec un élève. Vous pouvez aussi prévoir une discussion entre deux apprenants pour expliquer les comportements appropriés. (REMARQUE : il faudra probablement prévoir des répétitions avant la présentation du jeu de rôle.)

Les apprenants regardent des vidéoclips de discussions. Demandez-leur de faire des observations sur les techniques utilisées et inscrivez-les sur un tableau. Servez de modèle et adoptez les comportements recommandés pour une discussion efficace chaque fois que vous organisez des séances de remueménages et d'interrogation dirigées par l'enseignant.

Étape 2 — Lorsque les apprenants comprennent la notion de « discussion efficace », ils doivent énoncer les comportements précis qui y sont associés.

Au départ, il suffit de présenter ces comportements comme de simples règles de discussion.

Exemples:

- attendre son tour;
- apporter des idées;
- rester dans le sujet.

Étape 3 — Encouragez les apprenants à adopter des comportements précis, en guise d'objectifs pour les prochaines discussions. Vous devez surveiller régulièrement ce qui se passe pendant l'exercice et les apprenants doivent s'autoévaluer.

Évaluation

L'évaluation de la capacité de l'élève à participer à la discussion doit porter sur les habiletés affectives et cognitives dont celui-ci fait preuve pendant la discussion. Même si le contenu de la discussion peut être évalué en même temps que les habiletés, il est souvent plus facile de l'évaluer dans le contexte du sujet à l'étude. Les habiletés peuvent être inscrites sur un tableau d'observation structurée.

Liste de vérification pour l'observation d'une discussion en groupe

Date _____ Sujet _____

Durée de l'observation _____

Commentaires

Noms des membres du groupe				
Habiletés cognitives				
Participer et contribuer				
Rester dans le sujet				
Exprimer clairement ses idées				
Poser des questions				
Vérifier sa compréhension				
Organiser ses pensées				
Etoffer ses idées				
Paraphraser				
Habiletés affectives				
Maîtriser son niveau d'activité				
Attendre son tour				
Ecouter attentivement				
Respecter les membres du groupe				
Exprimer son soutien avec des commentaires				
Accepter d'autres points de vue				
Exprimer poliment son désaccord				
Réagir aux émotions				

Conseils pour l'enseignant

- Encouragez tous les apprenants à participer à la discussion et à poser des questions.
- Proposez des cadres de questions et de réponses pour aider les apprenants à apprendre les tournures de phrase nécessaires à la discussion.
- Exploitez les questions des apprenants en motivant ces derniers et en piquant leur curiosité. Posez d'autres questions plutôt que de fournir les réponses. Suggérez des sources ou des méthodes permettant de confirmer ou de développer l'information.
- Faites en sorte que l'atmosphère soit favorable et encourageante de façon que les apprenants timides et peu sûrs d'eux-mêmes aient envie de prendre des risques et soient félicités s'ils le font.
- Apprenez aux apprenants à respecter les points de vue des autres.
- Posez diverses questions pour stimuler les différents niveaux de raisonnement et pour que les diverses intelligences s'expriment.

Adaptations et applications

- La discussion devrait faire partie de tous les programmes d'études.
- Elle peut être intégrée dans de nombreuses stratégies. Exemples:
 - cercles littéraires
 - rencontre avec l'auteur
 - processus de l'écrit
 - processus de recherche
 - causeries littéraires
 - réactions des apprenants
 - entretiens
 - lecture et réflexion dirigées
 - classement par catégories.

7. Squelette de poisson

Le diagramme en arête de poisson est un outil visuel qui offre un plan de structure. Il aide les apprenants à organiser l'information et à prendre des notes, mais aussi à se souvenir des principaux renseignements. Pour utiliser cette stratégie de façon efficace, les enseignants doivent tenir compte des principaux concepts du sujet à l'étude, du vocabulaire se rapportant à ces concepts, de la façon dont les apprenants apprendront les données nécessaires et des capacités des apprenants. La stratégie peut être utilisée avec toute la classe, en petits groupes ou de façon individuelle.

8. Organismes graphiques

Les organismes graphiques (cadres, organigrammes, schémas conceptuels) sont spécialement conçus pour faciliter le rappel et l'organisation de connaissances antérieures ou de connaissances communes, la planification d'exposés ou bien l'apprentissage ou l'explication d'un concept. Ils peuvent être individuels et résulter d'une activité en petits groupes, ou collectifs lorsque tous les apprenants de la classe partagent leurs connaissances. La plupart du temps, ils sont de forme libre et commencent par un thème ou une idée principale placée au milieu de la page. Certains comportent des couleurs, des mots-clés et des représentations telles que photos, symboles ou codes. Les branches qui partent du concept central indiquent les divers aspects de l'idée principale ou les liens possibles et sur chacune sont inscrits des renseignements supplémentaires. L'exemple suivant montre un organisme graphique utilisé au début d'un travail de recherche ou d'une enquête sur la vie du castor.

9. Analyse sémantique

L'*Analyse sémantique* (Johnson et Pearson, 1984) permet d'étudier le sens des mots et rappelle visuellement aux apprenants en quoi les concepts sont semblables et différents. À cet effet, les apprenants analysent le vocabulaire en repérant les principales caractéristiques puis en les comparant à celles d'autres concepts connus. Puis, ils se servent d'un tableau pour inscrire les termes ou concepts clés selon leurs qualités importantes. Lorsque le tableau est rempli, ils peuvent voir en quoi les concepts sont semblables et différents. Ils peuvent se servir de l'information ainsi recueillie pour préparer des comptes rendus écrits ou oraux.

Démarche

Étape 1 — Comme premier exemple, choisissez un concept facile. Il vaut mieux introduire la stratégie aux apprenants du primaire à l'aide d'un concept concret et réserver les concepts abstraits aux apprenants du présecondaire et du secondaire.

Étape 2 — Inscrivez plusieurs mots dans la rubrique « catégorie » de la colonne gauche du tableau d'analyse sémantique ci-dessous. Les apprenants doivent connaître ces termes.

Étape 3 — Inscrivez en haut du tableau plusieurs caractéristiques essentielles que ces termes ont en commun.

Étape 4 — Les apprenants donnent un code à chaque mot à l'aide d'un signe (+) si le terme possède la caractéristique et d'un signe (-) s'il ne la possède pas.

Ils peuvent utiliser le point d'interrogation en cas de doute.

Étape 5 — Encouragez les apprenants à donner d'autres mots et caractéristiques qui pourraient s'ajouter au tableau.

Tableau d'analyse sémantique						
Catégorie	On en mange la peau	Mou (molle)	Sucré(e)	Pousse dans un arbre	Pousse au Canada	On en fait des tartes
Fruits						
Pomme	+	-	+	+	+	+
Cerise	+	+	+	+	+	+
Pamplemousse	-	+	+	+	-	-
Banane	-	+	+	+	-	+
Orange	-	+	+	+	-	-

10. Diagramme en pyramide

Le diagramme en pyramide aide les apprenants à tirer d'un texte l'idée principale et les détails complémentaires au cours d'activités de lecture et d'écriture.

Pendant l'exercice, les apprenants fouillent l'information, établissent des liens et tirent des conclusions.

Buts

- écouter activement et discuter;
- représenter visuellement;
- trouver l'idée principale et les détails complémentaires;
- tirer des conclusions;
- faire des observations;
- acquérir de l'expérience en rédaction de résumés.

Démarche

Étape 1 — Avant l'activité de lecture, d'écoute ou de visionnement, posez aux apprenants une question-thème.

Étape 2 — Les apprenants inscrivent sur des fiches les renseignements qu'ils recueillent pendant l'activité, à raison d'un fait ou d'une idée par fiche.

Étape 3 — Montrez-leur comment classer les renseignements par catégorie.

Demandez des réponses aux apprenants, inscrivez-les sur de plus grandes fiches et montrez-les à l'ensemble de la classe. Animez une discussion pour savoir comment classer les réponses. Ces détails formeront la base ou les «fondations» de la pyramide.

Étape 4 — Pour chaque groupe de fiches, les apprenants font un remue-méninges afin de trouver des titres de catégories. Ces titres sont inscrits sur les fiches et placés sur le deuxième palier de la pyramide.

Étape 5 — Tracez les deux paliers supérieurs de la pyramide. Les apprenants doivent donner un titre approprié à cette pyramide et l'inscrire au niveau supérieur. Puis, ils se servent du titre, des noms de catégories et des détails pour composer une phrase qui résume l'information. Cette phrase est ensuite inscrite au deuxième niveau.

Étape 6 — Les apprenants se servent de l'information de la pyramide pour rédiger un paragraphe traitant la question-thème.

III. НАЗАРИЙ МАШҒУЛОТЛАР МАЗМУНИ.

1-Conférence: Introduction. La notion de l'approche actionnelle.

Plan :

1.1 Introduction: L'approche actionnelle et le CECRL.

1.2 Didactique de l'approche actionnelle.

1.2.1 Étude diachronique et comparative de l'approche communicative et de la perspective actionnelle.

1.2.2 Les orientations de la perspective actionnelle

1.3 Qu'est-ce qu'une tâche? Qu'est-ce qu'une action ?

1.4 Les grands principes de la perspective actionnelle.

Mots clés : l'approche actionnelle ; le CECRL ; la perspective actionnelle ; didactique ; les composantes de la compétence communicative; les niveaux ; les activités langagières.

1.1.Introduction: L'approche actionnelle et le CECRL.

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. La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification¹.

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 ...

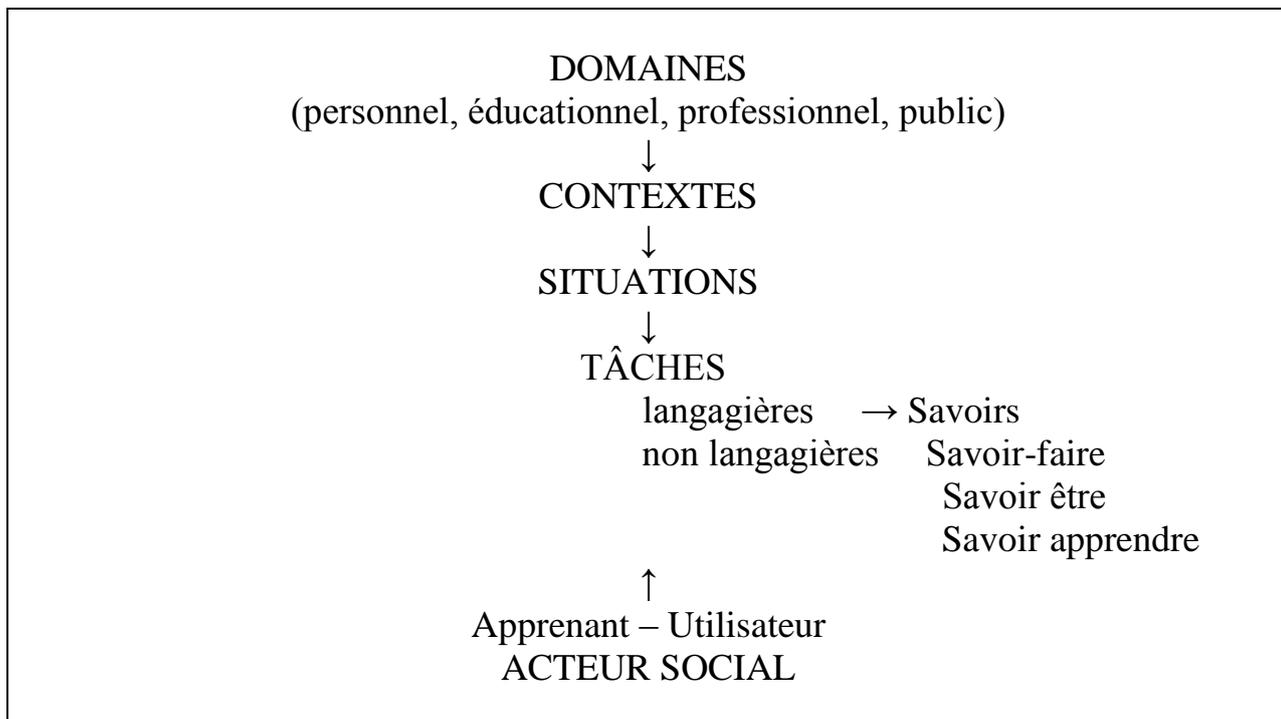
De ces situations découleront des tâches : rédiger un mot d'acceptation ou téléphoner pour

¹BOURGUIGNON, C. & PUREN, C. (2007) Evaluer dans une perspective actionnelle: l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue, Le Havre, Editions Delbopur.

remercier.

Ces tâches pourront donc être langagières (féliciter les mariés) ou non langagières (se repérer dans un plan de table). Elles mettront en oeuvre :

- 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.



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.

La perspective actionnelle est l'une des quatre (r)évolutions proposées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) rédigé par le Conseil de l'Europe en 2001. En effet, le cadre, qui n'est ni un manuel ni un référentiel de langue mais un outil visant à fournir une base commune pour l'enseignement et l'apprentissage des langues propose les quatre axes de réflexion suivants :

1) **Les six niveaux communs de référence** allant du niveau A1 (niveau introductif) au niveau C2 (maîtrise), en passant par les niveaux A2 (niveau intermédiaire), B1 (niveau seuil), B2 (niveau avancé) et C1 (utilisateur autonome).

2) **Les cinq activités langagières**, à savoir : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale en continu, la production orale en interaction et la production écrite.

3) **Les trois composantes de la compétence communicative** : la composante linguistique (qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie), la composante socio-linguistique (qui considère la langue comme un phénomène social avec

ses marqueurs de relations sociales, ses dialectes et accents) et la composante pragmatique (qui fait le lien entre le locuteur et la situation dans ce sens qu'elle renvoie directement au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis).

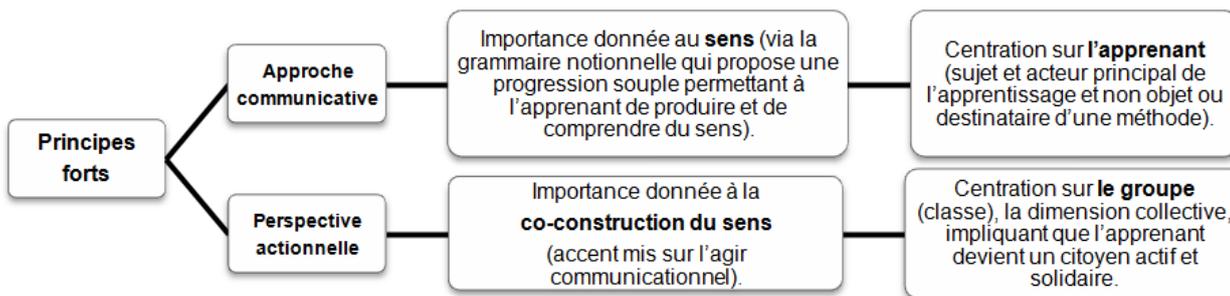
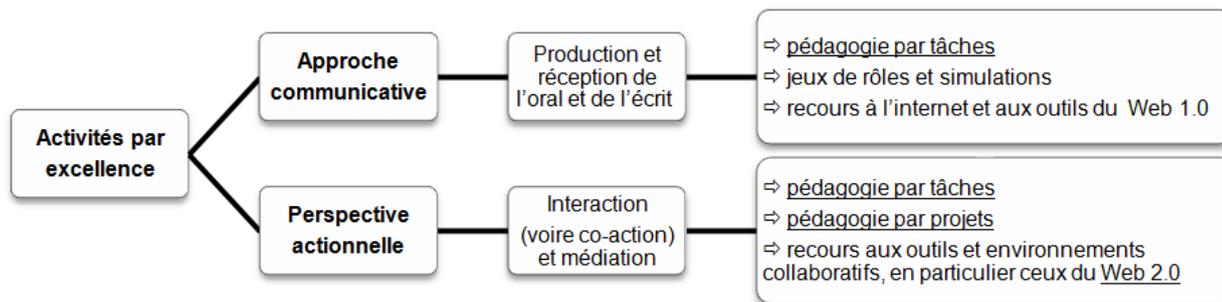
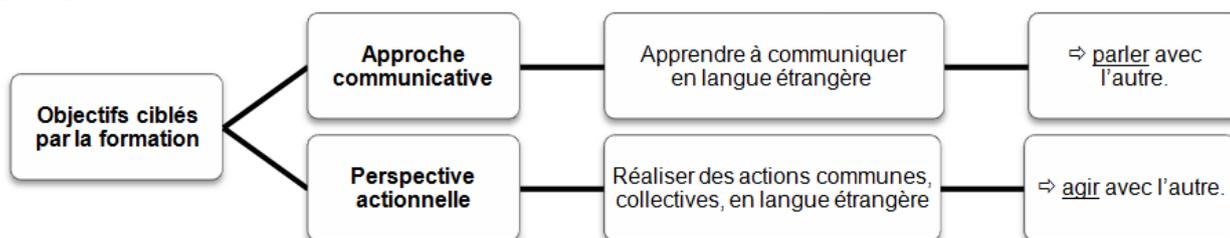
4) Une nouvelle perspective d'enseignement et d'apprentissage des langues: la **perspective actionnelle** qui considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier².

1.1 Didactique de l'approche actionnelle.

La perspective actionnelle se base, comme son nom l'indique, sur l'action. Quelles en sont les origines, les orientations? La notion d'«action» évoquée dans le cadre équivaut-elle à la notion de «tâche» telle que l'entendent Nunan (1989) et Willis (1996)? L'apprentissage par actions (« action-based learning ») correspond-il à l'apprentissage par tâches (« task-based learning »)? Voilà ici quelques questions qui guideront notre réflexion.

1.2.1 Étude diachronique et comparative de l'approche communicative et de la perspective actionnelle.

La perspective actionnelle s'inscrit dans un nouveau modèle cognitif et pédagogique qui s'inspire de l'approche communicative (ou communicationnelle) tout en la complexifiant. Les figures 2, 3 et 4 illustrent les travaux de Robert et Rosen (2009) qui synthétisent les évolutions marquant le tournant de l'approche communicative (des années 1980) à la perspective actionnelle (des années 2000).



² BEACCO, J-C. (2007) L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Paris, Editions Didier.

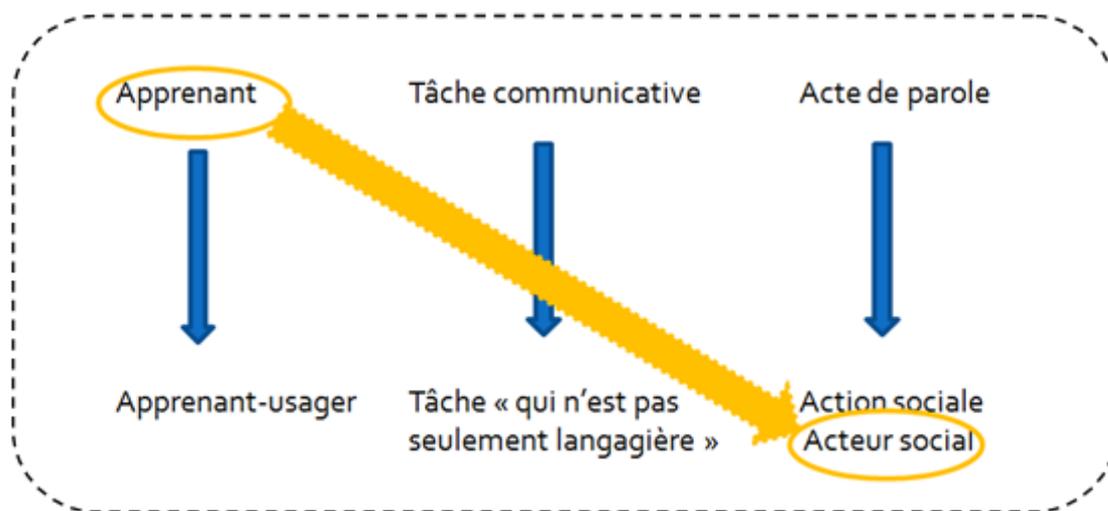
La perspective actionnelle reflète le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. On ne communique plus seulement pour *parler* avec l'autre mais pour *agir* avec l'autre.

1.2.2 Les orientations de la perspective actionnelle

Si l'apprenant est graduellement amené à *agir* avec les autres en contexte scolaire, il est également amené à *agir* en contexte social. Le cadre rappelle que si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend des actions qui développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement.

Comme le montre la figure 4, c'est parce que l'apprenant est aussi apprenant-usager d'une langue, que les tâches communicatives ne sont pas seulement langagières et que les actes de parole sont aussi des actes sociaux, que l'on peut dire que tout apprenant est un acteur social. La perspective actionnelle reprend cette idée puisqu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux.



Cette perspective représente un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. Ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire mais aussi vers la société. Par là-même, les *tâches* qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociales.

1.3 Les grands principes de la perspective actionnelle.

a) L'élève est un acteur social :

L'enseignant doit considérer l'élève comme acteur de ses apprentissages. Il le met en activité et introduit à cette occasion la langue et la culture comme instruments d'action et non seulement de communication. On ne communique plus seulement pour *parler avec l'autre* comme le proposait l'approche communicative des années 1980 mais on communique pour *agir avec l'autre*.

Les formes verbales, les structures grammaticales, le lexique, la phonétique- aussi appelés « composante linguistique » - peuvent uniquement être considérés comme une composante des savoir-faire et des savoirs de l'élève qu'il va mobiliser dans le but d'agir. Ainsi, nous ne

considérerons plus la grammaire ou le lexique comme des « objectifs linguistiques » mais comme des « outils linguistiques ».

Lorsque l'élève entre en action pour communiquer, il sollicitera ces trois composantes : la composante linguistique précédemment citée, la composante sociolinguistique (qui considère la langue comme un phénomène social avec ses marqueurs de relations sociales, ses dialectes et accents) et la composante pragmatique (choix du registre de langue, choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis).

Lorsque l'enseignant sollicite l'élève pour parler à autrui, il ne s'agit pas seulement d'un acte de parole mais il s'agit avant tout d'un acte social. *Cette perspective représente un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. Ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire mais aussi vers la société. Par là-même, les tâches qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociale*³

b) Qu'est-ce qu'une tâche? Qu'est-ce qu'une action?

- Une tâche ne peut exister que s'il y a action : « 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) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECRL, p. 15) Tâche et action ne sont donc pas équivalentes mais complémentaires. La tâche est hyponyme de l'action : elle est comprise dans l'action. Elle est en aussi le vecteur puisqu'elle est à son service⁴.
- Une tâche est orientée vers une production ou un résultat : «La tâche est un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. » (CECRL, p.121)
- Elle peut avoir des sous-tâches: «La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières (...). Elles peuvent être tout à fait simples, ou, au contraire, extrêmement complexes (...). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand (...). » (CECRL, p.121)
- Elle peut être de nature «essentiellement langagière», avoir «une composante langagière» ou «être non langagière.» (CECRL, p.19)

Ces définitions, force est de constater, offrent une grande variété d'interprétations didactiques et pédagogiques : la tâche peut-être simple ou multiple, langagière ou non langagière... Bref, semble être acceptée comme tâche toute activité qui met l'apprenant en action...

Si les tâches sont par nature plurielles, leur mise en oeuvre le sera donc aussi. Puren (2008) suggère d'ailleurs de ne pas se fixer un modèle actionnel unique mais, au contraire, de

³ *La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*. Paola Bagnoli, Eduardo Dotti, Rosina Praderi et Véronique Ruel.

⁴ CHAUVET, A. (2008) Référentiel de programmes élaboré à partir du Cadre Européen , Paris, Commun, CLE International

généraliser en classe les différentes formes possibles de mise en oeuvre de l'action. Il fait référence par exemple à :

- l'apprentissage et l'évaluation par tâche (« Task-based learning » ou TBL) qui invite les apprenants à travailler à partir et à propos d'une tâche centrale.
- l'apprentissage et l'évaluation par scénarios comme le propose le Diplôme de Compétence en Langue (DCL) qui est la seule certification existante entièrement orientée perspective actionnelle.
- l'apprentissage à partir de projets en simulation.
- l'apprentissage au travers de projets réels (pédagogie Freinet, volet langues)

La perspective actionnelle offre donc plusieurs visages, plusieurs approches didactiques qui se déclineront et s'adapteront selon les besoins des apprenants et les objectifs des enseignants.

Questionnaire:

1. Comment vous comprenez l'approche actionnelle ?
2. Quelle est la didactique de l'approche actionnelle ?
3. Parlez de l'étude et les orientations de l'approche actionnelle.
4. Qu'est-ce qu'une tâche?
5. Quels sont les grands principes de l'approche actionnelle ?

Bibliographie:

1. BOURGUIGNON, C. & PUREN, C. (2007) Evaluer dans une perspective actionnelle: l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue, Le Havre, Editions Delbopur.
2. BOURGUIGNON Claire (2006), *De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, in Synergie Europe La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures.
3. BEACCO, J-C. (2007) L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Paris, Editions Didier.
4. CHAUVET, A. (2008) Référentiel de programmes élaboré à partir du Cadre Européen, Paris, Commun, CLE International

2-Conférence: La notion de l'étude de cas.

Plan :

- 2.1. Qu'est-ce que l'étude de cas ou «méthode de cas»?**
- 2.2. Comment élaborer une étude de cas?**
- 2.3. Comment animer une étude de cas?**
- 2.4. Quelles précautions prendre?**

Mots clés : *l'étude de cas ; méthode de cas ; une technique ; un enseignement ; une évaluation ; sécuriser, motiver et veiller au transfert ; la précaution ; méthode de recherche qualitative ; la contextualisation.*

- 2.1. Qu'est-ce que l'étude de cas ou «méthode de cas»?**

C'est une technique qui consiste à décrire en détail un problème réel, une situation problématique concrète et réaliste, un incident significatif, une situation critique dont l'étude doit déboucher sur un diagnostic ou sur une décision.

Les différents champs disciplinaires (psychologie, économie, management, médecine, droit, ingénierie, technologie, éducation, etc.) y ont recours⁵.

L'étude de cas sert comme **technique d'enseignement** ou comme **outil d'évaluation des apprentissages** :

Lors d'un enseignement, elle propose une matière à réflexion permettant aux étudiants de:

- appréhender des problèmes de la réalité de façon conceptuelle
- évoquer des situations que le cas leur rappelle, se poser des questions pour les comprendre
- chercher les réponses possibles et les confronter

Lors de l'évaluation, elle invite les étudiants à interroger un point précis au regard d'apprentissages préalables et de se positionner professionnellement :

- faire une synthèse en montrant une vision globale de la situation et des manières de la traiter
- faire preuve d'un raisonnement critique fondé scientifiquement : façon d'aborder une situation, prévision des risques, anticipation et réactivité, etc.
- faire preuve d'un raisonnement éthique ancré professionnellement et fondé sur des valeurs : choix d'attitudes et conscience de leur impact, etc.
- défendre une décision professionnelle

Le degré de complexité d'un cas est déterminé par le seuil de maîtrise des apprentissages requis dans l'unité d'enseignement.

L'étude de cas est également une **méthode de recherche qualitative** qui permet d'analyser une situation réelle pour en extraire des conclusions qui enrichissent les connaissances.

Pourquoi l'étude de cas ?

La démarche d'investigation et d'analyse du détail que cette méthode implique stimule les capacités de l'**étudiant** à :

- Mobiliser des connaissances acquises;
- Remettre en question certaines d'entre elles;
- Développer son raisonnement;
- Aiguiser son sens du détail;
- Améliorer son jugement;
- Stimuler son sens de l'initiative et sa créativité;
- Développer son expression par la confrontation de ses idées avec celles des autres, par l'argumentation et la justification de ses choix;
- Augmenter sa confiance en soi dans la résolution de «vrais problèmes».

2.2. Comment élaborer une étude de cas ?

Le cas est la description ou la narration d'un événement réaliste ou réel qui n'a pas de solution type ou préétablie.

Il est rédigé à partir de données véritables (recueil de données à partir du terrain, expérience de l'enseignant, d'autres enseignants...) mais peut être également constitué à partir de recherches documentaires.

Les éléments à assurer pour l'élaboration d'une étude de cas sont :

I. Composantes du cas:

⁵ BROCHARD C., (2014). *Cultures de la communication* : 5 études de cas corrigées en détail. Le Génie des Glaciers Editeur.

- **Situation** à étudier.
- **Problèmes** qu'elle soulève.
- **Acteurs.**
- **Événement à l'origine** du problème.
- Éléments de **contextualisation.**

II. Formes de présentation du cas:

- **Texte écrit, présentation orale ou enregistrement** audio ou vidéo.
- **Simulation, jeu de rôle** (les apprenants sont alors amenés à se mettre dans la peau des acteurs impliqués), saynètes.
- **Dossier de presse: média électronique** (ex : courriel, forum, etc.), présentation Power Point, cédérom et autres instruments multimédias.
- **Témoignage** d'une personne qui a vécu «la situation» (ce qui implique un plus grand impact émotif).

III. Structure d'élaboration d'un cas:

- **Résultats attendus**
 - ✓ Apprentissages à atteindre
 - ✓ Critères et modalités d'évaluation, au besoin
- **Utilité et usage**
 - ✓ Moyen de formation / d'évaluation
 - ✓ Fil conducteur étalé sur un temps allant d'une séance à un semestre
- **Contenu et consignes**
 - ✓ Sujet / Composantes clés
 - ✓ Questions à poser aux étudiants, exhaustives, formulées clairement
- **Organisation et durée**
 - ✓ Travail individuel / de groupe / en alternance...
 - ✓ Durée de l'animation: consigne, travail personnel et mise en commun
- **Conditions et supports**
 - ✓ Espaces de travail / plages horaire / équipement...
 - ✓ Documents à l'appui...

2.3. Comment animer une étude de cas ?

L'enseignant peut utiliser le cas comme matière de travail pour l'ensemble des séances de cours, pour quelques séances ou pour une séance unique.

En séance de cours, l'enseignant:

- introduit la technique de l'étude du cas: en quoi elle consiste, son déroulement et ses avantages;
- présente le cas;
- donne aux étudiants un temps de réflexion individuel pour faire leur diagnostic de la situation;
- forme les groupes de travail (3 à 5 participants);
- demande aux étudiants de:
 - ✓ analyser la situation: les faits (en argumentant), les acteurs (statuts, rôles, interactions,...), le/les problème (s);
 - ✓ prendre des décisions: les solutions possibles, leurs conséquences, les solutions choisies parmi toutes celles énoncées;
 - ✓ concevoir un plan d'action: lequel et comment le mettre en oeuvre
- anime la mise en commun en insistant sur :
 - ✓ la démarche, le processus d'analyse suivi pour arriver à une solution

✓ la cohérence du processus et non l'atteinte d'une seule bonne solution

Deux groupes peuvent arriver à des solutions différentes, toutes deux applicables et susceptibles d'être efficaces:

- synthétise et met en lumière des concepts / notions / théories / principes opérationnels pratiques ou des règles applicables à des cas ou situations similaires;
- clôture en restituant les apprentissages à tirer.

Attitudes à adopter par l'enseignant

- Susciter la participation des apprenants, souvent mal à l'aise au début face à un cas;
- Veiller à ce que la critique soit constructive et éclairée;
- Éviter de proposer des solutions; n'intervenir qu'en cas d'impasse;
- Passer en revue l'ensemble des solutions proposées par les groupes.

2.4. Quelles précautions prendre ?

Pour l'élaboration

- **Procéder de façon progressive:** commencer par des cas simples

Sécuriser, motiver et veiller au transfert des apprentissages dans d'autres situations car l'étudiant peut:

- être désorienté vu qu'il n'obtient pas de réponse toute faite;
- être incertain par rapport à la pertinence de ses choix, l'étude de cas ne permettant pas de vérifier les conséquences des décisions prises;
- rester détaché vu qu'il traite du comportement d'un autre individu plutôt que du sien propre;
- verser dans la généralisation à partir de situations particulières s'il ne parvient pas à dégager la spécificité du cas.

La limite de la méthode des cas en général est qu'elle présente une situation donnée en un temps donné; les informations réelles ne sont pas entièrement transmises ou disponibles; le meilleur des cas ne peut présenter toute la complexité des événements réels⁶.

Questionnaire:

1. Qu'est-ce que l'étude de cas ou «méthode de cas»?
2. Pourquoi l'étude de cas?
3. Comment élaborer une étude de cas?
4. Comment animer une étude de cas?

Bibliographie

1. ALBARELLO L., (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
2. BELLENGER L. & PIGALLET Ph., (2011). *100 exercices et études de cas pour la Formation : Communication, créativité et développement personnel*. ESF Editeur ; 5e édition.
3. BARTHELEMY F. (ss la direction de), (2011). *Sociologie de l'Action Organisée Nouvelles Etudes de Cas*. De Boeck.

3-Conférence: La notion de feedback. Les 3 étapes simples de feedback.

Plan :

- 3.1. La notion de feedback.
- 3.2. A quoi sert un feedback?

⁶ ALBARELLO L., (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.

3.2.1. Une grille efficace : Les signes de reconnaissance.

3.3. Les trois étapes simples de feedback.

3.4. A qui faire un feedback? Et quand?

Mots clés : *le feedback ; les signes de reconnaissance ; la rétroaction ; le feedback positif ; le feedback négatif.*

3.1. La notion de feedback.

Feedback, feed before, autorégulation, réaction, rétroaction, préaction, préinformation, contrôle... Il faut bien avouer que suivant les auteurs, ou même les pages du même auteur, ces divers termes issus de la pensée cybernétique sont utilisés sans grande cohérence. Le mérite de l'auteur est de nous proposer une terminologie précise, et en même temps de nous clarifier certains

des fondements théoriques de cette même cybernétique.

Le **feedback** est, au sens large, l'action en retour d'un effet sur le dispositif qui a donné naissance à cette action (source : Wikipedia). Pas évident à comprendre...



Appliqué aux relations humaines, c'est le message retourné à une personne suite à son action. C'est plus clair maintenant ?

Bien que le mot feedback soit devenu courant dans la langue française, on le trouve parfois dans sa traduction « rétroaction ».

Des études ont montré que la pertinence du feedback est le facteur numéro 1 d'amélioration de la performance des individus en entreprise (source : Corporate Leadership Council).

Il est donc important pour chacun de savoir donner un feedback. Et cet article va vous décrire les étapes simples pour faire un feedback efficace et constructif.

Et cela dans tous les domaines de votre vie: au travail, à la maison, entre amis, etc.

FONCTIONNEMENT DU PROCESSUS

Le feedback en tant que processus de contrôle s'effectue à partir de trois sous-processus : l'information, l'évaluation et la ré-action. Bien que séquentielles, ces opérations s'effectuent simultanément et ce, de façon continue.

L'information

Contrairement à ce que l'on dit souvent, ce n'est pas l'effet de l'action qui est feedback (retourné au système), mais plutôt de l'information sur cet effet. Le feedback est d'abord (mais non uniquement) un mécanisme qui permet au système de savoir ce qui se passe — en d'autres termes, vérifier si son action en rejoint la finalité. Dans les organismes artificiels, senseurs, capteurs et détecteurs de toutes sortes, permettent au système de s'informer sur sa performance ; en communication

humaine, la source prendra souvent conscience directement des effets qu'elle produit. Bien que la réaction de la cible constitue un indice de premier ordre, ce n'est pas, comme on le croit souvent, dans cette réaction que réside le feedback mais dans la connaissance que la source en a. Cette connaissance est inférée d'une multitude d'indices comportementaux où

prédominant généralement les réponses verbales de la cible. On ne peut pas demander du feedback ; on ne peut que tenter de déduire du comportement perçu l'efficacité de nos actions.

Informé le système de sa performance est le premier maillon d'une chaîne où l'étape suivante consiste en une comparaison du résultat observé avec la valeur de référence poursuivie (objectif du système). Cette première étape, celle où le système s'informe, est trop souvent considérée comme seule caractéristique du feedback ; cette vision réductrice est particulièrement évidente dans plusieurs modèles de communication où le feedback — symbolisé par une flèche allant du récepteur vers la source — se limite à la seule information dite de retour.

3.2. A quoi sert un feedback ?

Les bénéfices d'un feedback sont multiples. On peut citer :

- Connaître l'effet de son action
- Ajuster sa position par rapport au retour de la personne
- Donner/recevoir des signes de reconnaissance
- Reconnaître le travail et/ou les qualités d'une personne
- Être reconnu
- Enrichir la relation avec l'autre
- S'améliorer

En prenant en considération les techniques pouvant être utilisées pour procurer du feedback, qu'il aille de l'enseignant à l'apprenant ou dans un sens inverse, nous pouvons distinguer à l'époque contemporaine deux grands types de feedback :

- le feedback traditionnel – propre aux échanges enseignant-apprenant(s) se déroulant d'habitude en classe de langue ou, autrement dit, en présentiel ;
- le feedback électronique – correspondant à toute forme d'échanges enseignant-apprenant(s) par l'intermédiaire des médias électroniques, plus exactement *via* Internet.

Tout nouveau qu'il soit, le deuxième type de feedback apparaît de plus en plus fréquemment dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, grâce à une popularité toujours croissante de l'emploi de différents genres de ressources et/ou d'outils multimédias à vocation éducative dans la plupart des contextes didactiques. Alors, il paraît à nos yeux très intéressant, du point de vue didactique, de faire une analyse comparative de ces deux grands types de feedback, ce qui permettra de mettre en lumière leurs principales ressemblances de même que différences et, simultanément, de caractériser globalement le feedback présent en didactique des langues étrangères contemporaine.

Potentiellement, aussi bien le feedback traditionnel que celui électronique peuvent être soumis aux mêmes critères de classification. En conséquence, tous les deux types de feedback peuvent prendre des formes variées selon le mode de communication choisi. Ainsi, les chercheurs distinguent-ils deux formes principales de feedback, qu'il soit traditionnel ou électronique :

le feedback verbal, regroupant le feedback oral ainsi que le feedback écrit, et le feedback non-verbal (exigeant, dans le cas du feedback électronique, le recours aux solutions informatiques assez développées, tel que, par exemple, des systèmes de vidéoconférence). En prenant en considération les possibilités offertes par les nouvelles technologies, le feedback peut apparaître sous d'autres formes qui activent les canaux auditif et visuel des apprenants : images fixes ou animés, sons, messages audiovisuels, etc. En réalité, ces formes constituent, dans la plupart des cas, une sorte de feedbacks accessoires au feedback

électronique principal, celui-ci prenant le plus souvent la forme d'un message écrit.

3.2.1. Une grille efficace : Les signes de reconnaissance

Un feedback peut être décomposé en signes de reconnaissance, dits positifs ou négatifs. Il peut aussi porter sur le comportement ou sur la personne elle-même.

	« Conditionnel » = feedback sur le comportement mot clé : FAIRE	« Inconditionnel » = feedback sur la personne mot clé : ETRE
Signe positif 	1. « Tu as produit un travail de qualité »	3. « Tu es une personne compétente »
Signe négatif 	2. « Néanmoins, un élément a été oublié dans ton analyse »	A BANNIR

Grille des signes de reconnaissance

En passant à un niveau d'analyse plus approfondi, on constate que les résultats de recherches sur le feedback correctif accentuent la manifestation de ce dernier en plusieurs variantes selon le mode de communication choisi par l'enseignant, valables tant pour des contextes didactiques virtuels que ceux réels. Alors, en analysant les messages oraux que les enseignants utilisent en classe de langue pour informer les apprenants de la qualité de leurs productions dans différents types d'activités langagières, Lyster et Ranta (1997 : 37–66) distinguent six types de feedback oral :

- correction explicite d'une forme erronée (*explicit correction*) : l'enseignant signale directement que l'erreur est apparue et il fournit la forme correcte ;
- reformulation d'une forme erronée (*recast*) : l'enseignant n'indique pas directement que la forme est incorrecte, mais il ne la laisse pas sans correction non plus : il la corrige implicitement (en la reformulant par exemple) ou il fournit la réponse correcte.
- clarification demandée (*clarification request*) : l'enseignant informe l'apprenant qu'il n'a pas compris son énoncé en recourant aux phrases telles « Pardon ? », « Je ne comprends pas. » qui ont pour fonction d'amener l'apprenant à répéter ou à reformuler correctement son énoncé ;
- indice métalinguistique (*metalinguistic clue*) : encore une fois l'enseignant se sert des questions pour aider l'apprenant à formuler correctement un énoncé mais cette fois-ci les questions sont accompagnées de quelques indices métalinguistiques indiquant, par exemple, que le genre d'un mot donné n'est pas correct ;
- élicitation (*elicitation*) : technique consistant à faire réagir l'apprenant en lui indiquant qu'un élément donné est incorrect ou inconvenable dans son énoncé à l'aide des phrases telles que « Comment on dit ... en français ? » ou « Le verbe *rescuer* n'existe pas en français. » ;
- répétition d'une forme erronée (*repetition*) : l'enseignant répète la phrase contenant l'erreur en mettant en valeur la présence de cette dernière par une intonation particulière, un ralentissement de la voix, etc.

L'analyse du corpus recueilli a permis à ces chercheurs d'observer que c'est le deuxième type de feedback qui est le plus souvent exploité par les enseignants de langues, sans être pourtant le plus efficace (*ibidem*).

3.3. Les trois étapes simples de feedback.

Pour faire un feedback, cette grille s'utilise au mieux en suivant 3 étapes simples :

Etape 1 : Feedback positif sur le comportement

Appelée aussi : Signe de reconnaissance positif conditionnel

Commencez par une appréciation positive et sincère sur les faits ou les comportements de la personne. Celle-ci se sent alors considérée dans ses actions. Ainsi elle aura envie d'écouter la suite⁷.

Etape 2 : Feedback négatif sur le comportement

Appelée aussi : Signe de reconnaissance négatif conditionnel

C'est à ce moment que vous pouvez continuer sur un point d'amélioration sur l'action ou le comportement de la personne.

Evitez si possible le style direct pour ne pas froisser la personne. Si besoin, « prenez des gants », car ce n'est jamais agréable de recevoir une critique négative.

Si la personne est à l'écoute, c'est un cadeau que vous lui faites. Elle vous en sera certainement reconnaissante, car ce sera un moyen efficace pour elle de s'améliorer.

Etape 3 : Feedback positif sur la personne

Appelée aussi : Signe de reconnaissance positif inconditionnel

Terminez par un feedback positif sur la personne, sur une qualité de son être. Cela permet de rassurer la personne sur sa qualité intrinsèque. Quelles que soient les erreurs commises, la personne est reconnue dans sa qualité première : elle-même.

Cette étape agit directement sur la confiance en soi, sur l'image que la personne se fait d'elle-même.

A bannir absolument : La quatrième case de la grille, celle du feedback négatif inconditionnel. Ce type de feedback est particulièrement destructeur, car il atteint la qualité même de la personne. Quelques exemples : « Tu es nul », « Tu es bon à rien », ... Mêmes conséquences négatives avec « Je suis nul » ou « Je suis bon à rien »⁸

On a malheureusement tous un jour ou l'autre fait les frais d'un feedback négatif inconditionnel : en le recevant et aussi en le donnant.

C'est pourquoi il est important de prendre conscience de comment je donne du feedback. Dans ma pratique de coaching, et même en tant que personne dans ma vie de tous les jours, je porte une attention particulière à ne pas atterrir dans cette fameuse 4^{ème} case.

3. 4. A qui faire un feedback ? Et quand ?

Pour l'entraîner, voici des situations intéressantes pour faire un feedback :

- A un(e) collègue : quand il vous rend service. Dîtes-lui en quoi cela a été bénéfique pour vous.
- A votre chef : lorsqu'il a fait une présentation importante à l'oral ou à l'écrit, vous pouvez lui proposer votre feedback.

⁷ PLUCHART Jean-Jacques & UZAN Odile. (2012). *Management des organisations et Responsabilité sociale de l'entreprise : Etudes de cas*. Editions Eska.

⁸ SAUVÉ Louise & KAUFMAN David (Ss. la direction de) (2010). *Jeux et simulations éducatifs : Etudes de cas et leçons apprises*. Presses de l'Université du Québec.

- A votre équipe : en réunion plénière, suite à une action de l'équipe, faites un feedback sur ce que vous en avez pensé. Les membres de votre équipe apprécieront et y verront de la reconnaissance.
- A un(e) ami(e) : il a organisé un séjour pour toute votre bande d'amis. Cela a certainement dû lui demander beaucoup de temps et d'énergie. Prenez un moment pour lui faire un feedback sur son engagement.

Questionnaire :

1. Comment est la notion de feedback ?
2. A quoi sert un feedback ?
3. Une grille efficace : Les signes de reconnaissance.
4. Quels sont les étapes simples de feedback ?
5. A qui faire un feedback ? Et quand ?

Bibliographie:

1. PLUCHART Jean-Jacques & UZAN Odile. (2012). *Management des organisations et Responsabilité sociale de l'entreprise : Etudes de cas*. Editions Eska.
2. RAYNAL Fr. & RIEUNIER A., (2014). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Apprentissage, formation et psychologie cognitive. ESF Editeur. 10e édition.

IV. АМАЛИЙ МАШҒУЛОТ УЧУН МАТЕРИАЛЛАР.

1 – cours pratique. La méthode: Brainstorming. Brise glace

La première séance de cours a un impact important. Elle donne en effet aux apprenants une première impression qui va être déterminante pour la suite de la relation pédagogique. Il est donc primordial qu'elle soit représentative de la pédagogie retenue. Dans un premier temps, les stagiaires ont été invités à mener une réflexion afin de déterminer les enjeux d'une première séance de cours.

Les objectifs de cette première séance **pour l'enseignant** ont été ainsi définis :

- briser la glace et de réduire le stress dû à la situation d'apprentissage (nouvel enseignant, nouveaux camarades, nouvelle langue, etc.) ;

- découvrir le groupe : mémoriser les prénoms, repérer les différentes personnalités (les introvertis, les extravertis, etc.) ;
- exposer les apprenants aux modalités spécifiques du travail de groupe pour leur faire prendre conscience de l'intérêt de l'apport du collectif
- laisser une première impression positive aux apprenants pour leur donner l'envie de revenir au cours.

Les objectifs de cette première séance **pour les apprenants** ont été ainsi définis :

- découvrir leurs camarades et l'enseignant : mémoriser leurs prénoms, faire connaissance avec eux, etc. ;
- découvrir si le cours va répondre à leurs attentes du point de vue pédagogique.

Dans un deuxième temps, les stagiaires ont identifié les principes pédagogiques à adopter pour inscrire l'enseignement/apprentissage dans une perspective de type actionnel.

Il a été rappelé que dans une perspective de type actionnelle, on « 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 » (Cadre européen commun de référence pour les langues, p. 15).

Les stagiaires ont ainsi pu constater que les activités proposées possédaient plusieurs des caractéristiques suivantes :

1. Faciliter la mémorisation des prénoms.
2. Permettre aux apprenants de faire connaissance.
3. Rendre les apprenants actifs.
4. Provoquer l'enthousiasme des participants.
5. Favoriser l'interaction entre les apprenants.
6. Permettre à l'enseignant de se faire une idée des différentes personnalités du groupe.
7. Permettre d'exposer les apprenants aux modalités spécifiques du travail de groupe.
8. Permettre de faire prendre conscience aux apprenants de l'intérêt du travail de groupe.
9. Permettre aux apprenants de s'appropriier l'espace-classe.
10. Permettre d'instaurer un climat de confiance.

Le retour sur les bancs de l'école approche. Un peu d'appréhension accompagne toujours apprenants et professeurs le premier jour de classe. Afin de détendre l'atmosphère nous vous proposons quelques activités brise glace qui permettront ainsi à vos apprenants de faire connaissance.

Public : Adolescents – Adultes

Niveaux CECR : A1-B2

Thèmes principaux : Activités brise-glace

Objectifs : Apprendre à se présenter et à faire connaissance

Activités proposées:

• **Qui est qui?**

En cercle et à tour de rôle, les apprenants donnent leur prénom et l'accompagnent d'un geste : tirer la langue, lever une jambe, sauter... La difficulté réside dans le fait que les apprenants doivent reprendre les noms et gestes de leurs camarades avant de se présenter. Plus le groupe est grand plus il est difficile de se souvenir de tous les noms et gestes des apprenants.

• **Le jeu du post-it.**

Qui ne connaît pas le jeu du post-it? Infaillible, c'est toujours un succès ! Distribuer à

chaque élève un post-it sur lequel est écrit un mot (un animal, une star, un lieu, un monument...). Sans le regarder, l'élève se colle le post-it sur le front afin que ses camarades puissent le lire. Par groupe de 4 ou 5, chaque élève essaie de deviner qui il est en posant des questions fermées de type «Suis-je un homme?», «Suis-je une ville?», «Suis-je petit?», etc. Ses camarades doivent alors lui répondre par oui ou par non.

Les Z'amis

Chaque apprenant répond au questionnaire ci-dessous. Il doit ensuite circuler dans la classe et interroger les membres de son groupe pour identifier celui ou celle avec qui il a le plus de réponses communes.

Symboles à utiliser pour compléter le tableau :

J'adore: ++

J'aime bien: +

Je n'aime pas: -

PRENOMS	MOI					
ACTIVITES						
VOIR LES FILMS EN VO						
FAIRE LA CUISINE						
LIRE DES BD						
DANSER LA SALSA						
REGARDER DES FILMS POLICIERS						
ECOUTER DU RAP						
MANGER VEGETARIEN						
JOUER EN RESEAU						
ALLER AU MUSEE						

Le questionnaire de Proust

Chaque apprenant répond au questionnaire ci-dessous et le donne à l'enseignant. L'enseignant redistribue les questionnaires de manière aléatoire. Les apprenants doivent circuler dans la classe et interroger les membres du groupe afin de retrouver la personne qui a répondu au questionnaire donné par l'enseignant.

Questionnaire :

1. Quelle est ta principale qualité ?
2. Quel est ton principal défaut ?
3. Quelle est la principale qualité de ton meilleur ami ?
4. Quel est le principal défaut de ton meilleur ami ?

Bibliographie:

1. Barbé G. & Courtillon J. – *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. 4. Parcours et stratégies de formation. – PDE, Bruxelles : De Boeck, 2005.
2. Chauvel D. et Mace S. : *Des scénarios et des jeux pour développer l'expression orale*, Paris : Retz, coll. Pédagogie Pratique, 1996.

2 - амалий машғулот La méthode: Feedback

L'objectif: développer le savoir et les compétences des apprenants sur le thème étudié.

La tâche: l'activité valorise l'apprenant en tant qu'auteur ou auteure et améliore son estime de soi en lui permettant, entre autres, de recevoir des rétroactions positives l'encourageant à continuer d'écrire et de célébrer le travail accompli, même si le texte n'est pas rendu à l'étape de la publication.

L'exemple : La chaise de l'auteur

La chaise de l'auteur est une activité d'interaction verbale qui permet aux apprenants, sur une base volontaire, de lire à haute voix une de leurs rédactions et de répondre aux questions des auditeurs. L'activité valorise l'apprenant en tant qu'auteur ou auteure et améliore son estime de soi en lui permettant, entre autres, de recevoir des rétroactions positives l'encourageant à continuer d'écrire et de célébrer le travail accompli, même si le texte n'est pas rendu à l'étape de la publication.

Au début de l'année scolaire, l'enseignante ou l'enseignant doit modéliser cette activité à plusieurs reprises pour bien faire comprendre aux apprenants le but et le déroulement de l'activité. Il ou elle peut collaborer avec quelques apprenants et effectuer une démonstration devant le groupe classe (p. ex., la technique de l'aquarium).

Déroulement

- Former des groupes d'au moins quatre apprenants ou rassembler le groupe classe.
- Demander à un ou une élève de s'asseoir face au groupe, sur la chaise de l'auteur.
- Préciser le temps alloué au partage, selon l'âge et les habiletés du groupe.
- Inviter l'apprenant à lire son texte à haute voix au groupe.
- Encourager les auditeurs à poser des questions et à partager leur appréciation du texte par exemple, au sujet de leur personnage préféré, d'un fait intéressant ou d'un choix de mots ou de phrases.
- Inviter le locuteur ou la locutrice à répondre aux questions et à réagir aux commentaires des auditeurs.
- Inviter les apprenants à remercier le locuteur ou la locutrice à la fin de la présentation.
- Observer les apprenants et prendre des notes.
- Faire un retour avec les apprenants sur l'efficacité des stratégies d'écoute et de prise de parole utilisées.
- Planifier les prochaines interventions selon les observations.

Variante

- La chaise de l'auteur peut aussi servir aux apprenants qui désirent présenter des textes d'auteurs chevronnés. Ils inscrivent leur nom sur un babillard placé près de la chaise de

l'auteur pour faire la lecture d'une partie de livre ou d'un texte en entier. Avant un tel genre de lecture, l'apprenant peut aussi présenter une courte biographie de l'auteur ou expliquer son goût pour ce genre d'auteur ou de texte.

• L'activité intitulée Les quatre coins permet à quatre apprenants à la fois de lire leur texte publié à un petit groupe. L'enseignante ou l'enseignant :

– place un horaire dans les quatre coins désignés pour les rencontres;

– invite les apprenants à inscrire leur nom pour choisir la présentation qui les intéresse;

– demande aux apprenants, à la date prévue, de se diriger dans le coin pour écouter la présentation de leur pair.

Adaptations

L'activité peut être modifiée pour répondre aux apprenants ayant des besoins particuliers.

L'enseignante ou l'enseignant peut :

• permettre à un jeune rédacteur de présenter son texte sous forme de dessins identifiés par des titres ou de courtes phrases;

• demander à l'apprenant d'enregistrer la lecture de son texte au préalable;

• permettre à l'apprenant de présenter son texte accompagné d'un pair de son choix pour l'aider à se sentir plus en confiance.

Questionnaire:

1. Pour quoi on utilise la méthode de Feedback ?

2. Comment on peut animer cette méthode ?

3. Donnez votre propre exemple sur cette méthode.

Bibliographie:

1. Aveline, C. : Le code des jeux, Paris : Hachette, 1961.

2. Barbé G. & Courtilon J. – *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde.*

Parcours et stratégies de formation. – PDE, Bruxelles : De Boeck, 2005.

3 - cours pratique. La méthode : Aquarium

L'objectif: développer le savoir et les compétences des apprenants sur le thème étudié.

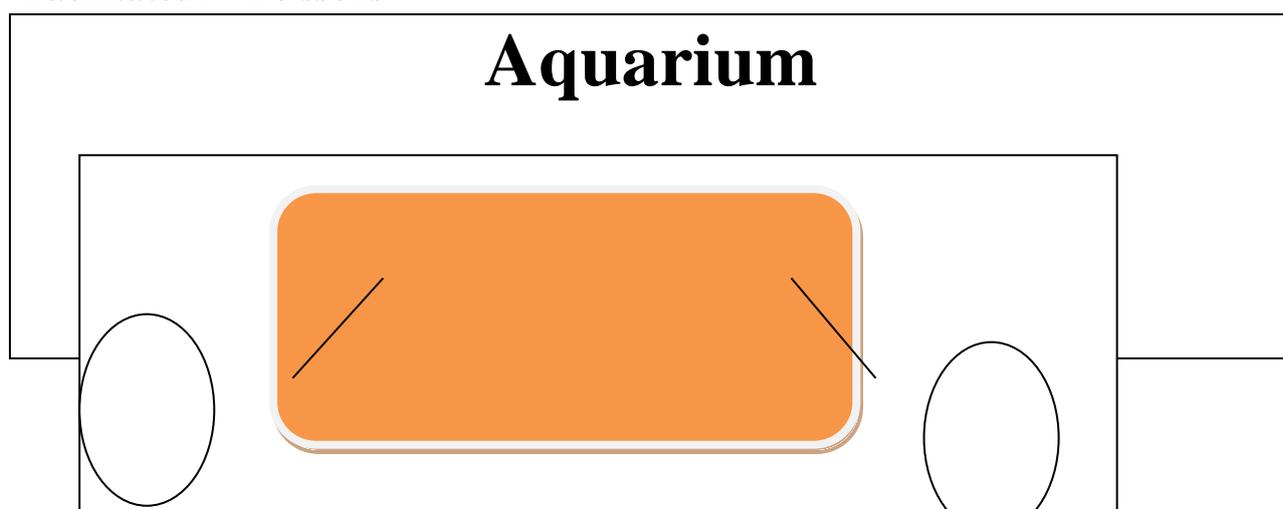
La tâche: l'activité valorise l'apprenant en tant qu'auteur ou auteure et améliore son estime de soi en lui permettant, entre autres, de recevoir des rétroactions positives l'encourageant

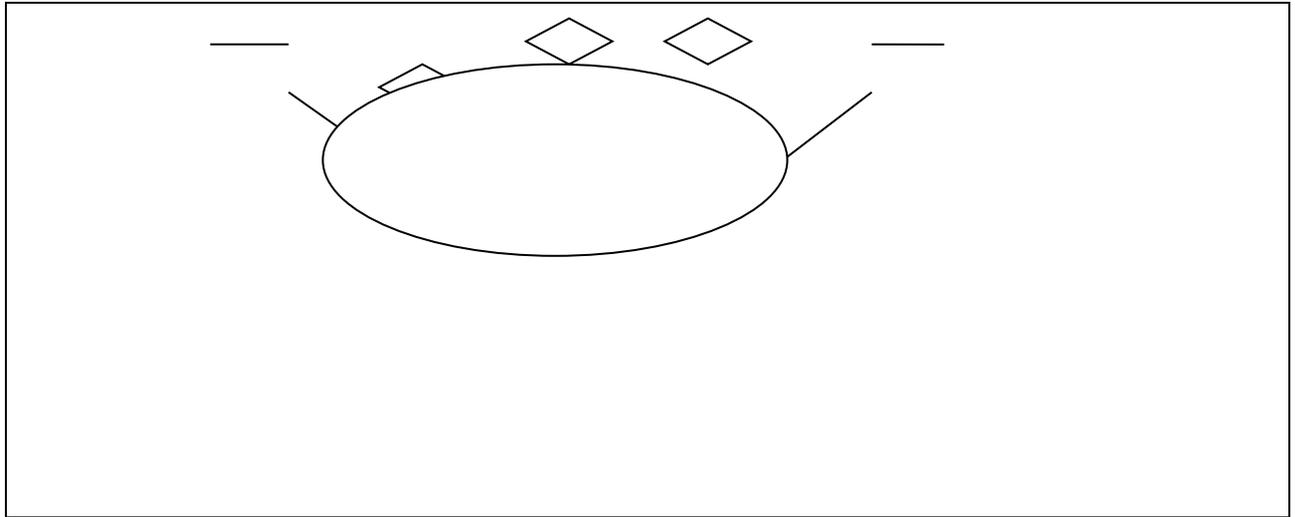
L'exemple : L'aquarium

L'aquarium – c'est un jeu de rôle pour 2-3 participants les apprenants de reste sont des observateurs. Les participants représentent des observateurs de situation analysent et passent par la situation. Les avantages de la méthode – il est efficace dans la situation de manque de temps où il est nécessaire de démontrer des connaissances, des émotions, des conditions;

1. Remplissez l'aquarium avec des mots donnés à la place corrcte: **Expert Observateur**

Facilitateur Poissons





V. КЕЙСЛАР БАНКИ

Situation 1: Comment prendre une interview et éviter des concurrents ?

Une première du film avec la participation d'une étoile de Hollywood est passée dans votre ville. Vous êtes les jeunes, le journaliste vigoureux travaillant constamment sur vous-même. Vous savez plusieurs langues étrangères et avez fini des cours sur la psychologie de la personne. Vous travaillez dans un magazine d'édition très populaire. Vous savez que dans le département où vous travaillez, le conflit caché entre les employés pour le droit d'interviewer les gens influents survient. Vous êtes un de ces employés. Tous les employés de votre organisation montrent le niveau identique des compétences professionnelles, l'expérience comparable et la formation. Avant que votre département est là le problème, pour accomplir une audience et faire l'interview avec le protagoniste (le principal caractère) du film.

Entre-temps, les employés d'autre magazine bien connu avaient entrepris les tentatives d'une réunion avec une étoile aussi. L'avantage de ce magazine avant que vôtre est que l'étoile avait déjà donné l'interview à cette maison d'édition auparavant. Ayant fait la surveillance d'intérêt de votre défendeur potentiel, vous avez appris que vous avez des préférences identiques dans le repas, aussi bien qu'il est trouvé de l'équitation comme vous. Après la conversation avec le rédacteur en chef et les offres d'interviewer une étoile vous pensez qu'il s'intéresse en fait à d'autre journaliste.

Cependant, vous avez toutes les possibilités de persuader l'étoile de venir chez vous.

Questions et tâches :

1. Comment agirez-vous dans une telle situation ?
2. Comment utilisez-vous des connaissances de langue et une connaissance reçue pendant les cours ?
3. Puisque vous êtes une jeune femme qu'appliquerez-vous le charme femelle persuadant le

chef de permettre de vous interviewer ?

4. Comment motiverez-vous le défendeur sur la conversation avec vous ?

5. Comment éliminerez-vous des concurrents pas seulement de votre département, mais aussi d'autre magazine ?

6. Est-ce que les renseignements sur les préférences de célébrité vous aideront ?

Situation 2: La recherche la situation actuelle dans le domaine de l'institution.

1. En utilisant un texte d'une ou plusieurs situations parlez des changements dans le domaine de l'institution dans votre pays. Pour organiser ce travail remplissez le tableau systématisé.

Les phrases du texte	Cas 1	Cas 2
Les domaines de changement de l'institution; avec quoi se lient ces changements		
Les sujets qui influencent à l'apprentissage de ces changements		
Les résultats de ces changements		

2. Discutez dans des groupes comment remplir ce tableau et composez le commentaire analytique de quels changements se passent dans le domaine de l'institution actuellement.

3. En appuyant sur les matériaux des cases, donnez la caractéristique au changement :

a) dans l'organisation de processus d'enseignement dans votre établissement.

b) dans le contenu et buts de l'éducation.

c) dans les activités des professeurs.

4. Analysez les résultats des recherches de ces changements, formez un hypothèse des perspectives du développement une de ces directions (a, b ou c).

5. Organisez la discussion dans des groupes et rédigez des recommandations sur l'organisation des formes de soutiens et développement des changements manifestés.

Situation 3: Utilisation des technologies innovantes éducatives dans le processus d'enseignement: les problèmes et perspectives.

1. Lisez le texte d'un cas (à choix), parlez de technologies utilisées par des professeurs pour organiser d'un cours.

2. Selon vous, de quoi est argumenté le choix de professeur de telle ou telle technologie.

3. Quelles sont les particularités spécifiques des technologies utilisées par professeurs. Relevez et argumentez telle ou telle technologie ou la méthodologie du travail en appuyant sur le texte.

4. De quels changements on a besoin dans l'organisation d'un processus pour utiliser les technologies.

5. Donnez la note de possibilité d'utiliser d'un moyen de travail dans le domaine d'éducation. Argumentez votre solution.

Situation 4: La recherche de changement dans l'activité pédagogique.

Utilisation d'une méthode Etude de cas (Case- study) pour organiser les recherches de

changements dans l'activité pédagogique.

Les questions et tâches pour travailler avec des cas:

1. Lisez le texte d'un ou plusieurs des cas. Donnez votre opinion aux situations données, comme aux situations de changements dans l'activité pédagogique. Qu'est-ce que les professeurs essaient de changer dans l'organisation d'un processus d'enseignement? Sur quels directives les professeurs s'appuient-ils? Quelles difficultés ont-ils? Avez-vous l'expérience de ce type de changement et est-ce que vous avez expérimenté dans votre activité?

2. En utilisant les phrases de texte, composez le tableau- descripteur de changements dans l'activité pédagogique. Le remplissage de tableau sera fait dans le petit groupe et chaque groupe travail avec un cas, après on remplit le tableau général. Il y a la possibilité du travail avec quelques cas dans chaque groupe. Pour la discussion on montre tous les tableaux de chaque groupe.

Les raisons d'analyse	Cas 1	Cas 2	Cas 3	Cas 4
Quels tâches éducatifs les professeurs posent-ils				
Quels changements dans l'organisation d'un processus éducatif les professeurs essaient-ils effectuer				
Comment influencent les apprenants à la réalisation des changements				
Quels sont les problèmes et difficultés des professeurs pour la réalisation des changements dans le processus				
Comment les professeurs surmontent les difficultés				

3. Décrivez le cas ou l'histoire vécu de votre propre expérience pour réaliser les changement. Qu'est-ce que vous voudriez bien de changer et pourquoi

VI. МУСТАҚИЛ ТАЪЛИМ МАВЗУЛАРИ

Мустақил ишни ташкил этишнинг шакли ва мазмуни

Тингловчи “Хорижий тилларни ўқитишда инновацион технологиялар бўйича илғор тажрибалар” модули бўйича мустақил ишни қуйидаги шакллардан фойдаланиб тайёрлаши тавсия этилади:

- ўқув ва илмий адабиётлардан, интернет манбаалардан фойдаланиш асосида модул мавзуларини ўрганиш;

- махсус адабиётлардан фойдаланган ҳолда модул мавзулари бўйича топшириқлар устида ишлаш;

- хорижий тилларни ўқитишда илғор хорижий тажрибаларга асосланиб, интерактив ўқитиш усулларида амалий фойдаланган ҳолда дарс ишланмаси тузиш.

Мустақил таълим мавзуси

1. Compétence culturelle et nouvelle perspective actionnelle.
2. Animer la première séance de classe dans une perspective actionnelle.
3. Motiver grâce aux activités ludiques.
4. Tâches et créativité en classe de FLE.
5. Pratiques de classe : présentation d'activités en travail par compétence.
6. La multimédiation : comment utiliser les nouvelles technologies dans une approche actionnelle ?
7. Jouer pour favoriser la prise de parole en classe de FLE.
8. Apprentissage de FLE en école primaire : jeux et enjeux.
9. La méthode Brise glace dans la pratique.
10. La méthode Remue-méninges.

VII. ГЛОССАРИЙ

Термин	Ўзбек тилидаги шарҳи	Француз тилидаги шарҳи
Apprentissage	шахсинг маълум касбга яроқлилик, тайёрлик даражаси, шу касбда ишлай олиш учун зарурий билим, кўникмалар йиғиндиси.	Acquisition de connaissances, par le développement d'habiletés ou d'un savoir-faire, par l'adoption de nouvelles attitudes, de nouvelles valeurs, de nouvelles orientations cognitives, de nouveaux intérêts ou d'un savoir-être. * Basé sur le <i>Dictionnaire actuel de l'Éducation</i>
Approches pédagogiques (approches d'enseignement)	Ўқитиш ва ўрганишда қўлланиладиган умумий педагогик йўналишлар йиғиндиси.	Représentent des démarches pédagogiques globales pour la pratique de l'enseignement et l'apprentissage des apprenants.
Enseignement interactif	таълим берувчи ва таълим олувчи ўзаро фаол иштирок этадиган машғулот	Stratégie d'enseignement qui implique la discussion et le partage entre les participants; aide à développer chez les apprenants les

		habiletés interpersonnelles et les techniques d'observation et d'écoute; comprend des méthodes comme le renue-ménings, le jeu de rôle, la discussion, etc.
Méthodes d'enseignement	Ўқитувчи томонидан яратиладиган педагогик муҳит учун қўлланиладиган методлар мажмуаси	Ensemble d'interventions dont l'enseignant ou l'enseignante se sert pour créer un environnement pédagogique. p. ex. l'enquête, la simulation, l'apprentissage coopératif, etc.
Rétroaction (retour d'information) feedback	Тил ўрганувчининг ўқиш жараёнида ўқитувчи томонидан берилган маълумотлар, саволларга ўзаро мулоқатга киришиши	Information, évaluation ou réponse constructive fournie à l'élève par l'enseignant ou l'enseignante suite à une période d'apprentissage qui sert à assister l'élève dans son cheminement d'apprentissage.
Stratégies d'enseignement	Программада кўрсатилган мақсадларни амалга ошириш учун ўқитувчи томонидан дарс жараёнида қўлланиладиган ўқитиш усуллари	Mode d'enseignement général que les enseignants ou les enseignantes utilisent pour atteindre les objectifs d'un programme.
Techniques d'enseignement	Ўқитишнинг махсус воситалари. Масалан, савол-жавоб, тушунтириш ва ҳ.к.	Les comportements d'enseignement les plus spécifiques. p. ex. Le questionnement, l'explication, etc.
Travail de groupe	Ўқувчиларни берилган топшириқни ҳамкорликда ишлашга ундайдиган метод. Бунда гуруҳ аъзоларининг сони иккитадан саккизтагача ўзгариши мумкин. Бу метод ўқувчиларда ўзаро мулоқатга киришиш ва ҳамкорликда ишлаш малака ва кўникмасини ривожлантиради.	Méthode qui exige que les apprenants travaillent en collaboration pour achever une activité. Ces groupes varient de deux à huit membres et utilisent l'interaction et la coopération pour aider les apprenants à apprendre.

VIII. АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ

Махсус адабиётлар

1. ALBARELLO L., (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
2. BELLENGER L. & PIGALLET Ph., (2011). *100 exercices et études de cas pour la Formation : Communication, créativité et développement personnel*. ESF Editeur ; 5e édition.
3. BARTHELEMY F. (ss la direction de), (2011). *Sociologie de l'Action Organisée Nouvelles Etudes de Cas*. De Boeck.
4. BROCHARD C., (2014). *Cultures de la communication : 5 études de cas corrigées en détail*. Le Génie des Glaciers Editeur.
- Collectif coordonné par VERGNIORY S., (2008). *La Technique de l'étude de cas*. Approche des concepts dans les formations en éducation pour la santé. CRES & CODES. Document téléchargeable sur le site du CRES : <http://www.cresbretagne.fr>
5. Ёўлдошев Ж, Хасанов С. Педагогик технологиялар.Т.: «Иқтисод-молия», 2009.
6. Модель медицинского образования КазНМУ им. С. Д. Асфендиярова. Вып. Ч. 3. Алматы: КазНМУ им. С. Д. Асфендиярова, 2010. 71 с.
7. Селевко С. Современные образовательные технологии, Москва. 1998.-75-90 с.
8. Толипов Ў.К., М. Усмонбоева. Педагогик технологияларнинг назарий ва амалий асослари – Т.: “Фан ва технология”, 2006
9. Хошимова М.К. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. (Маърузалар матни). Т.:ТДИУ.- 2012.- 50 бет.
10. Хўжаев Н, Хасанбоев Ж, Мамажонов И, Мусахонова Г. Янги педагогик технологиялар. Ўқув қўлланма. Т, ТДИУ.-2007. 71-74

Интернет ресурслари

1. <http://www.burundi-ifadem.org>
2. loger@helmo.be
3. http://www.cia-france.com/francais-et-vous/sous_le_platane/
4. <http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/>
5. <http://apprendre.over-blog.fr/>

