

**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**

**ЎЗБЕКИСТОН ДАВЛАТ ЖАЎОН ТИЛЛАРИ УНИВЕРСИТЕТИ
ЎУЗУРИДАГИ
ЧЕТ ТИЛЛАРНИ ЎҚИТИШНИНГ ИННОВАЦИЈАВИЙ
МЕТОДИКАЛАРИНИ РИВОЖЛАНТИРИШ РЕСПУБЛИКА
ИЛМИЙ-АМАЛИЙ МАРКАЗИ**

ФИЛОЛОГИЈА ВА ТИЛЛАРНИ ЎҚИТИШ: ФРАНЦУЗ ТИЛИ

**ЎҚУВ ЖАРАЁНИНИ РЕЖАЛАШТИРИШ,
БАЎОЛАШ МЕТОДЛАРИ ВА
ФИДБЕК МЕХАНИЗМЛАРИ
модули бўйича
ЎҚУВ–УСЛУБИЙ МАЖМУА**

Тошкент-2017

Мазкур ўқув-услубий мажмуа Олий ва ўрта махсус таълим вазирлигининг 2017 йил _____ сонли буйруғи билан тасдиқланган ўқув режа ва дастур асосида тайёрланди.

Тузувчи: П.Нишонов - ЎзДЖТУ Француз тили назарияси ва амалиёти кафедраси доценти, ф.ф.н

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

Р.Ҳ. Широнова – ЎзМУ Француз филолоияси кафедраси мудири, доцент, ф.ф.н.

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

МУНДАРИЖА

I. ИШЧИ ДАСТУРИ.....	3
II. МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТЕРФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ.....	10
III. АМАЛИЙ МАШҒУЛОТЛАР УЧУН МАТЕРИАЛЛАР.....	19
IV.КЕЙСЛАР БАНКИ.....	65
V.МУСТАҚИЛ ТАЪЛИМ МАВЗУЛАРИ	67
VI.ГЛОССАРИЙ.....	69
VII.АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ.....	70

I. ИШЧИ ДАСТУРИ

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.

Дастур мазмуни олий таълимнинг норматив-ҳуқуқий асослари ва қонунчилик нормалари, илғор таълим технологиялари ва педагогик маҳорат, таълим жараёнида ахборот-коммуникация технологияларини қўллаш, амалий хорижий тил, тизимли таҳлил ва қарор қабул қилиш асослари, махсус фанлар негизида илмий ва амалий тадқиқотлар, технологик тараққиёт ва ўқув жараёнини ташкил этишнинг замонавий услублари бўйича сўнгги ютуқлар, педагогнинг касбий компетентлиги ва креативлиги, глобал Интернет тармоғи, мультимедиа тизимлари ва масофадан ўқитиш усулларини ўзлаштириш бўйича билим, кўникма ва малакаларини шакллантиришни назарда тутди.

Мазкур методик кўрсатмани ишлаб чиқишда Европа Кенгашининг “Чет тилини эгаллаш умумевропа компетенциялари: ўрганиш, ўқитиш ва баҳолаш” тўғрисидаги умумэътироф этилган халқаро меъёрлари (CEFR – Common European Framework of Reference) ва Ўзбекистон Республикасининг узлуксиз таълим тизимида чет тилларни ўрганишга қўйиладиган талаблар эътиборга олинди. Унда чет тилини ўқитишга ихтисослашган таълим йўналишлари битирувчилари олий таълим муассасасидаги тўрт йиллик таҳсиллари ниҳоясида ўрганган чет тили бўйича C1 даражани эгаллашлари минимум сифатида белгилаб қўйилган. Шунингдек, такомиллаштирилган Давлат таълим стандартларида талабаларнинг тайёргарлик даражаси, билим, малака ва кўникмаларига қўйиладиган талаблар ҳамда турдош олий таълим муассасалари мутахассислари томонидан билдирилган таклифлар инобатга олинган

Модулнинг мақсади “Ўқув жараёнини режалаштириш, баҳолаш методлари ва фидбек механизмлари” модулининг мақсади ва вазифалари:

Олий таълим муассасалари педагог кадрларни қайта тайёрлаш ва малакасини ошириш курси тингловчиларини Умумевропа тизими даражаларидан самарали фойдаланиш, чет тили ўқитувчилари ва ўқувчиларига, ҳамда чет тилидан билим даражасини баҳолаш муаммолари билан шуғулланувчиларга ёрдам бериш, барча европа тиллари учун қабул қилинган ўқитиш ва баҳолаш методикасини тақдим этиш.

Модулнинг вазифаси билимни баҳолашнинг Умумевропа тизими (CEFR) тил таълимида: ўрганиш, ўқитиш ва баҳолаш; CEFR тизимини Ўзбекистон Республикасига жорий қилишга оид кўникмаларни шакллантириш; тилни эгаллаш даражаси ва натижаларни баҳолашни ўргатиш.

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

“Ўқув жараёнини режалаштириш, баҳолаш методлари ва фидбек механизмлари” курсини ўзлаштириш жараёнида амалга ошириладиган масалалар доирасида:

Тингловчи:

-билимни баҳолашнинг Умумевропа тизими (CEFR) тил таълимида: ўрганиш, ўқитиш ва баҳолаш;

-CEFR тизимини Ўзбекистон Республикасига жорий қилиш, жорий қилишдаги муаммолар ва уларни ҳал этиш йўллари;

-тилни эгаллаш даражаси тизими, умумий шкаласи ва натижаларни баҳолаш;

-ўқитишнинг асосий кўникмалари: ўқиб тушуниш, ёзиш, тинглаб тушуниш ва гапириш;

-дарсни амалий ташкилий масалаларини уйда пухта ҳал қилиш фидбек механизмининг асоси эканлиги бўйича **билимларга** эга бўлиши лозим;

Тингловчи:

-дарсни янгича, яъни ноанъанавий равишда режалашни тартибини эгаллаши;

-янги инновацион талабларга риоя қилиши;

-интерфаол технологияларни жалб қилган ҳолда режалаш бўйича **кўникмалар ва малакаларни** эгаллаши лозим;

Тингловчи:

-ўқув материалларини яратиш учун мақсад, вазифа ва кутилаётган натижаларини тўғри белгилай олиш;

-интерфаол методларни мақсадли равишда тўғри танлаш ва фойдаланиш;

-интерфаол методлардан фойдаланиш **малакаларини** эгаллаши лозим;

Тингловчи:

-замонавий талаблардан келиб чиққан ҳолатда иш тутиши;

-Венн диаграммаси, инсерт, зинама-зина сингари график органайзерларни атрофлича жалб этиш;

-коммуникативликни ва мустақил фаолиятни ташкил этиш **компетенцияларни** эгаллаши лозим.

Модулни ташкил этиш ва ўтказиш бўйича тавсиялар

“Ўқув жараёнини режалаштириш, баҳолаш методлари ва фидбек механизмлари” 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

Модул мазмуни ўқув режадаги “Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2012 йил 10 декабридаги “Чет тилларни ўрганиш тизимини янада такомиллаштириш чора тадбирлари тўғрисида” ПҚ-1875-сонли Қароридан келиб чиқадиган вазифалар”, “Тестология асослари”, “Интеграллашган тил кўникмаларини ривожлантириш” ўқув модуллари билан узвий боғланган ҳолда педагогларнинг касбий

педагогик тайёргарлик даражасини орттиришга хизмат қилади.

Модулнинг олий таълимдаги ўрни

Модулни ўзлаштириш орқали чет тили ўқитувчиларининг халқаро стандартлар, хусусан, CEFR тизими (Билимни баҳолашнинг Умумевропа тизими) ва CEFR турли мамлакатлар ёки бир мамлакатдаги турли университетлар, коллежлар ва мактабларидаги ўқув дастурлари, мутахассисларнинг тайёргарлик даражаси ва баҳолаш тизимларини қиёслашга доир касбий компетентликка эга бўладилар.

Модул бўйича соатлар тақсимоти:

№	Модул мавзулари	Тингловчининг ўқув юкلامаси, соат						
		Ҳаммаси	Аудитория ўқув юкلامаси					Мустақил таълим
			жами	жумладан				
				Назай	Амалий	мангулот	Кўчма мангулот	
1.	Le système de CECR : apprendre, enseigner et évaluer	2	2		2			
2.	La mise en oeuvre du CECR en Ouzbékistan : l'approche actionnelle	2	2		2			
3.	Le système d'évaluation selon le CECR	6	4		4		2	
4.	Le planing de leçon dans l'enseignement des langues	2	2		2			
5.	Les éléments de base de développement des compétences communicatives	2	2		2			
6.	Les niveau commun de référence	2	2		2			
7.	L'évaluation des compétences linguistiques	4	4		4			
8.	L'évaluation des copétences interculturelles	2	2		2			
9.	Le système de Feedback et son rôle dans l'enseignement	6	4		4		2	
	Жами:	28	24		24		4	

АМАЛИЙ МАШҒУЛОТЛАР МАЗМУНИ

1-мавзу. Чет тилларни ўқитишнинг cefr тизими: ўрганиш, ўқитиш ва баҳолаш

Режа:

1. Европанинг лингвистика соҳасидаги сиёсати
2. CEFRнинг мазмун-моҳияти
3. CEFR га асосланган тил ўрганиш портфолиоси

Чет тилларни ўқитиш, ўрганиш ва баҳолаш CEFR тизими. Бу ҳужжатнинг қабул қилиниш асослари. CEFR кимлар учун мўлжалланган. Унинг чет тили таълимига олиб кирган ўзгаришлари. CEFR бўйича чет тилларни мустақил ўрганиш. Портфолио.

2-мавзу. CEFR тизимини ўзбекистонда жорий қилиш: фаолиятга йўналтирилган ёндашув

Режа:

1. Чет тили таълимида фаолиятга қаратилган метод
2. Фаолиятга қаратилган методнинг асосий принциплари
3. Чет тили дарсини фаолиятга қаратилган метод асосида ташкил этиш
4. Лойиҳа педагогикаси

Фаолиятга йўналтирилган метод – чет тилларни ўрганишда замонавий метод сифатида. Янги методнинг мазмун-моҳияти, унинг ижобий томонлари. Чет тили дарсларини янги метод билан ташкил этиш масалалари. Тил ўргатишда ноанъанавий усуллардан фойдаланиш. Лойиҳа технологиялари.

3-мавзу. CEFRга асосланган баҳолаш тизими

Режа:

1. Билимни баҳолашнинг дидактик асослари.
2. Билимни баҳолаш параметрлари
3. Билимни баҳолашнинг турлари

CEFR тизими бўйича баҳолашнинг янгича усуллари. Таълим тизимида баҳолашнинг тутган ўрни. Баҳолашнинг умумметодологик асослари. Баҳолаш турлари. Баҳолаш принциплари. Баҳолашда ўқитувчининг ўрни. Баҳолашга қаратилган машқларни яратиш муаммолари.

4- мавзу. Чет тили таълимида дарсни режалаштириш

Режа:

1. Дарс жараёнини режалаштириш тушунчаси
2. Дарс мақсадлари ва унинг босқичлари
3. Дарсни режалаштириш методлари

Дарсни режалаштириш тушунчаси. Дарсни режалаштириш мақсадлари. Дарс босқичлари. Режалаштиришнинг дарс сифатига таъсири.

5- мавзу. Чет тилини ўқитишда коммуникатив компетенцияларни ривожлантириш

Режа:

1. « Tâche », « Activité », et « Exercice » тушунчалари ва уларнинг мазмун-моҳияти
2. Чет тили дарсларида бажариладиган машқлар турлари

Чет тили дарсларида қўлланиладиган асосий машқ турлари. Вазифа ва машқ ўртасидаги фарқлар. Машқларнинг коммуникацияга қаратилиши.

6- мавзу. Тилни эгаллаш даражалари ва унинг ўзига хос хусусиятлари

Режа:

1. CEFR тизимида асосланган компетенциялар
2. Компетенция даражалари

CEFR бўйича чет тили таълимида ривожлантириладиган компетенциялар. Компетенция турлари. Лингвистик компетенциялар.

Социолингвистик компетенциялар. Прагматик компетенциялар.

7- мавзу. Лингвистик компетенцияларни баҳолаш

Режа:

1. CEFR тизими ва лингвистик компетенцияларни баҳолаш
2. Баҳолашнинг педагогик асослари

CEFR бўйича чет тили таълимида ривожлантириладиган компетенциялар. Лингвистик компетенциялар. Лингвистик компетенцияларни баҳолаш. Баҳолаш мезонлари. Баҳолаш жадваллари.

8- мавзу. Маданиятлараро компетенция тушунчаси ва уни баҳолаш

Режа:

1. Маданиятлараро компетенция ва унинг чет тилини ўрганишдаги ўрни
2. Тил ўрганувчининг индивидуал компетенциялари
3. Маданиятлараро компетенция тушунчасининг турлича талқинлари
4. Маданиятлараро компетенцияни баҳолаш масаласи

CEFRда маданиятлараро компетенцияларни ривожлантириш масаласи. Маданиятлараро компетенция кўринишлари ва уларни ривожлантириш муаммолари. Маданиятлараро компетенцияни баҳолаш.

9- мавзу. Фидбек тизими ва унинг таълим самарадорлигини оширишдаги ўрни

Режа:

1. Фидбэк тизими тўғрисида умумий тушунчалар
2. Фидбэк тизимини таълимда қўллаш
3. Фидбэк тизимининг вазифалари

Фидбэк тизимининг мазмун-моҳияти. Унинг таълим соҳасидаги ўрни. Фидбэкнинг вазифалари.

ЎҚИТИШ ШАКЛЛАРИ

Мазкур модул бўйича қуйидаги ўқитиш шаклларидан 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 ИНТРЕФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ

1. APPROCHES AGILES POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Les approches agiles sont des pratiques de gestion de projet de développement informatique. Plus pragmatiques que les méthodes traditionnelles, elles permettent d'être au plus proche du demandeur et de l'impliquer au maximum. Elles offrent une grande réactivité et une bonne adaptation pour répondre au mieux aux besoins.

Les méthodes agiles sont enseignées bien souvent dans un cours contenant la théorie de ces méthodes et une partie pratique à la marge des enseignements dits principaux. La problématique est la suivante : nous affirmons que les méthodes agiles sont efficaces, permettent une meilleure gestion de projet et répondent mieux aux attentes des clients. Pourquoi nous, enseignants, ne les utiliserions-nous pas dans nos enseignements ?

Mise en place en 2013 par Jannik Laval à Mines Douai, l'approche ALPES (approches AgiLes pour la Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur) a vocation à les appliquer à l'enseignement. La communauté fait évoluer l'approche en fonction des besoins et du retour des différents guides, alpinistes et étudiants.

La démarche ALPES a deux objectifs :

- D'une part l'enseignement des méthodes agiles de façon transversale à un cours principal. En l'utilisant et en la faisant appliquer à nos étudiants nous leur transmettons les compétences nécessaires à une bonne gestion agile.
- D'autre part, elle a pour valeur de rendre les enseignements plus flexibles et plus adaptés aux élèves. Le résultat est un enseignement permettant aux étudiants de mieux assimiler les connaissances.

Les étudiants et les enseignants travaillent en collaboration. Les enseignants se positionnent comme consultants, coachs et product owner dans le projet que les étudiants réalisent. Ils viennent compléter les connaissances dont ces derniers ont besoin pour avancer.

Déroulement d'une séance de TP avec les ALPES. Une séance de TP baptisée « sprint » (terme emprunté à la méthode SCRUM dure 4 heures rythmée par les pomodori, c'est-à-dire des sessions de 25 minutes, entrecoupées de pauses de 5 minutes (étendue à 15 minutes en milieu de séance) comme illustré par la figure 1. La durée des pomodori, proposée par la méthode Pomodoro est validée comme une durée optimale quant à la mobilisation des

compétences et à l'assimilation des connaissances. Cette cadence est proposée par l'enseignant via un chronomètre affiché en permanence dans la salle et doit être respectée par l'ensemble des acteurs de la séance (étudiants et enseignants). Lors de la première séance de TP, les deux premiers pomodori sont réservés à l'explication de la méthode et à la présentation des objectifs pédagogiques. Le premier pomodoro de chaque autre séance est réservé à l'installation et à la compréhension du problème à aborder durant le sprint. Au deuxième pomodoro, les étudiants commencent le travail effectif, jusqu'à l'avant dernier pomodoro. Cela leur laisse 6 pomodori sur un sprint de 4 heures. Le dernier pomodoro est réservé à la finition de la tâche en cours, à la sauvegarde des données et à la rédaction du tweetback board. L'approche est basée sur la création de user stories venant des approches agiles [SCRUM] qui doivent être indépendantes les unes des autres. Ces user stories sont alors décomposées en tâches atomiques (symbolisées par des post-it). Pour le cours de bases de données, les étudiants doivent réaliser la base de données d'un outil de planification de réunions. L'une des user stories est « En tant qu'agent, lorsque je planifie une réunion, je veux créer un évènement afin de choisir une date adéquate » et comprend 5 tâches : Lecture des supports, création des données du test, modélisation de l'architecture, création de la base de données, écriture des requêtes SQL associés. Des « dojos » ou « teaching dojos » sont parfois placés au sein des pomodori. Le teaching dojo est une adaptation du coding dojo de la méthode SCRUM [SCRUM] : plusieurs personnes se penchent sur un même problème et tentent de le résoudre collectivement. L'objectif d'un dojo est d'apprendre ensemble à résoudre un problème rencontré par plusieurs étudiants.



Figure 1. Découpage en pomodori d'un TP avec ALPES

2. La méthode des focus groups

La méthode des focus groups, ou groupes de discussion, appartient à la famille des techniques qualitatives d'enquête : elle porte en effet sur des corpus

d'observations restreints (des petits groupes), et fait appel à des démarches d'investigation ouvertes ainsi qu'à des méthodes projectives (les participants s'emparent à leur guise des thèmes de discussions qui leur sont proposés ; il arrive qu'on leur demande de se projeter dans des situations hypothétiques). Elle a surtout été employée jusqu'à maintenant dans le domaine du marketing pour tester la réactivité des consommateurs lors de la mise sur le marché de nouveaux produits ou de nouveaux services. C'est donc une méthode qui ne fait pas partie de l'outillage traditionnel de la recherche sociologique, d'autant plus que son point de focalisation est le groupe - comme pour la psychologie sociale - et que les données qu'elle permet de recueillir sont par définition des « créations de groupe ». Son intérêt sur le terrain des bibliothèques ou des centres de documentation réside dans sa rapidité d'exécution (en termes de réalisation et de production de données) et dans la complémentarité des éclairages qu'elle apporte.

A quoi servent les focus groups ?

Les groupes de discussion se montrent efficaces pour aborder en groupe des questions qui sont liées aux attentes, aux opinions, aux représentations, aux valeurs, ou aux niveaux de satisfaction des individus. Ils ne se résument pas et ne se substituent pas toutefois aux entretiens qualitatifs : une même personne ne tiendra pas tout à fait les mêmes propos en entretien individuel et dans le cadre d'une discussion de groupe (d'où la complémentarité évoquée plus haut). Dans ce dernier cas, des mécanismes d'influence sociale et un travail d'élaboration collective des représentations entrent en jeu. Les focus groups ont ainsi toute leur utilité dans les phases exploratoires des enquêtes (avant de mettre au point un questionnaire, par exemple), mais aussi et surtout pour préparer et accompagner le changement dans une organisation : qu'il s'agisse de modifications ou innovations apportées sur un espace ou sur des modalités de fonctionnement, qu'il s'agisse d'un changement d'offre de collection ou de services. Dans l'enquête réalisée par le Crédoc en 2005 sur la fréquentation des bibliothèques municipales, 9 groupes de discussion avaient été organisés sur 3 sites contrastifs : ils ont été l'occasion de réunir sur chaque site un groupe d'utilisateurs inscrits en BM, un groupe d'utilisateurs non-inscrits et un groupe de non fréquentants, ce qui a permis de préparer le questionnaire d'enquête en choisissant les bonnes thématiques de questionnement et les bonnes formulations.

Comment fonctionnent les focus groups ?

Il n'y a pas de religion bien établie en la matière mais quelques grands principes qu'il convient de préciser ici. Afin d'installer une dynamique de

groupe productive, 8 à 12 personnes - au grand maximum - sont réunies pour une séance qui peut durer de 2 à 3 heures en moyenne. Dans la mesure du possible, les participants ne se connaissent pas (ce sont donc des groupes « artificiels » et non pas des groupes « naturels »), et les groupes sont plus ou moins homogénéisés en fonction des objectifs visés : on peut avoir ainsi intérêt dans certains cas à mélanger des profils de participants pour susciter des réactions variées, voire de la controverse ; on peut au contraire, et c'est souvent le cas, préférer des assemblages relativement homogènes, sachant que certains sujets sont plus facilement évoqués dans un « entre soi » relatif. Les critères de recrutement portent en général sur l'expérience des individus, leur niveau de formation et d'expertise, leur sexe, leur âge et leur origine sociale. Un seul focus group ne saurait suffire à prendre la mesure d'une question. Il en faut au moins deux pour profiter d'un autre point de comparaison, dans l'idéal trois (ce qui permet de varier les profils des personnes recrutées).

3. La méthodologie de la discussion

A propos du texte qu'il étudie, le candidat est invité à présenter une réflexion critique [une discussion]. L'énoncé du sujet formule, à partir du texte, une question [une problématique]. Cette question pose un problème dont le texte éclaire au moins un aspect et pour l'examen duquel il offre des éléments. On demande au candidat d'exprimer, en se référant à son expérience personnelle et à ses lectures, un avis argumenté. Le candidat n'est aucunement jugé sur l'opinion qu'il soutient ni sur les convictions dont il peut s'inspirer. L'exercice permet d'apprécier - outre la correction de l'expression - la validité du raisonnement et l'aptitude à discuter, c'est-à-dire à comprendre et à confronter des points de vue différents.

Exemples de sujets

- « *Peut-on réellement envisager de défendre la liberté d'expression sans aucune restriction ?* »
- « *L'image a-t-elle plus de force que les mots ?* »
- « *Peut-on dire que le travail a libéré l'homme ?* »
- « *Considérez-vous que la solitude soit un fléau ?* »
- « *Est-il nécessaire de voyager pour étudier et connaître les hommes ?* »
- « *Dans notre époque de communication et de médias, est-il toujours souhaitable de permettre la libre circulation de toutes les opinions ?* »
- « *Pensez-vous que la vie moderne a pour conséquence une diminution réelle de la véritable liberté de l'esprit ?* »

- « Pensez-vous que la publicité soit un gaspillage et, à ce titre, une perversion de la culture ? »

Progression à suivre pour réussir une discussion:

<i>I. Au brouillon</i>	<i>II. Sur la copie</i>
1. Analyser le sujet - définir les termes 2. Mobiliser ses idées 3. Organiser, hiérarchiser ses idées (plan) 4. Rédiger l'introduction et la conclusion	5. Recopier l'introduction 6. Rédiger le développement 7. Recopier la conclusion 8. Se relire

La discussion pas à pas

Étapes pour faire une discussion

Durée : environ 2h10 (brouillon + copie au propre)

I. Au brouillon

1. Analyser tous les termes du sujet. Trouver des synonymes.
2. Mobiliser un maximum d'arguments et d'exemples (en vrac). On fait appel à la culture générale, à l'actualité mais aussi au texte distribué.
3. Trouver des parties pertinentes (2) et classer les arguments et exemples de façon organisée et hiérarchisée C'est en fait le plan du travail. Bien équilibrer les deux parties (le même nombre d'arguments).
4. Une fois le plan terminé, on rédige au brouillon l'introduction et la conclusion. Ce sont deux moments clefs du devoir, il faut les soigner.

II. Au propre

1. Il faut recopier l'introduction.
2. Il faut rédiger le développement en retranscrivant le plan du brouillon. Il faut être rigoureux avec la mise en page du devoir et ne surtout pas oublier toutes les explications entre les arguments et les exemples.
3. Il faut ensuite recopier la conclusion et terminer par un élargissement qui peut ouvrir sur un autre débat pertinent.
4. Il faut se relire intégralement et corriger les fautes de syntaxe et d'orthographe.

4. La méthode de remue-meninges

Cette technique a pour but de favoriser la recherche de solutions en

produisant un maximum d'idées. Elle stimule la créativité individuelle et collective. Il s'agit d'une activité ludique qui permet d'ouvrir les esprits et de libérer les freins à l'imagination. Le brainstorming permet à chacun de s'exprimer sans jugement sur un problème donné (par exemple : « comment agir face à une personne qui s'oppose systématiquement aux propositions faites » ou « quel titre donner à un nouveau cours »).

Il en résulte une liste d'idées qui pourront ensuite être triées, évaluées, travaillées selon besoin.

Méthodologie

On distingue trois étapes :

1. Le lancement

L'animateur :

- présente l'objectif : « ce brainstorming doit nous permettre de répondre à la question X ou ... de résoudre le problème Y ou ... d'explorer les éléments (ou les causes) de Z ... »
- annonce la durée et le déroulement des étapes
- clarifie les rôles : animateur pour relancer au besoin et gérer le temps et scribe pour noter les idées produites sur de grandes feuilles (remarque : il est utile de prévoir deux tableaux de papier et deux scribes).
- décrit ou rappelle les règles de fonctionnement, qui peuvent être écrites (voir ci-après)

formule le problème sous forme d'une question (qu'il est utile de noter sur un tableau)

2. La production d'idées

Cette étape dure généralement 5 minutes environ. L'animateur lance la production en invitant les participants à exprimer leurs idées comme elles leur viennent. Les idées sont notées l'une après l'autre, telles qu'elles sont dites, sans jugement, interprétation ou classement. Il s'agit d'aller très vite !

Si les idées diminuent, se diriger vers le groupe, regarder les participants en s'approchant d'eux et reposer la question. Au besoin (si les idées diminuent), l'animateur peut reposer la question ou relire tout haut les termes écrits au tableau.

3. L'exploitation des idées

C'est l'étape la plus délicate (prendre une petite pause avant de s'y attaquer !). Il s'agit de relire toutes les idées notées, de reformuler des idées peu claires et d'éliminer celles qui peuvent être hors sujet.

Le groupe va ensuite, avec l'aide de l'animateur, classer, regrouper les idées

similaires, éventuellement les hiérarchiser ou les situer sur un schéma, de manière à dégager des priorités de solutions ou de pouvoir identifier des domaines à travailler plus en détail.

Règles de la production d'idées

Ces règles sont essentielles si l'on veut stimuler la créativité. Durant l'étape de production :

- Chacun laisse libre cours à ses réflexions et exprime ses idées comme elles viennent (une à la fois, en laissant aussi la parole aux autres)
- On associe à partir de ce qui est dit, on s'inspire des idées des autres, pour les développer
- On favorise la quantité en émettant le plus possible d'idées (sans parler tous en même temps)

On ne discute pas, on ne juge ni ne classe les idées exprimées

III. АМАЛИЙ МАШҒУЛОТЛАР МАЗМУНИ

THÈME-1. Le système de cecr : apprendre, enseigner et évaluer

Ишдан мақсад: CEFR ҳақида билимларга эга бўлиш, ундан педагогик фаолият давомида фойдаланиш кўникмаларига эга бўлиш

Масаланинг қўйилиши: Тингловчи вариант бўйича берилган саволларга CEFR нуқтаи назаридан келиб чиқиб жавоб беради

Ишни бажариш учун намуна

1. Outils de la politique linguistique en Europe

La politique linguistique en Europe est basée sur un objectif général visant à promouvoir une certaine unité entre les Etats membres, surtout dans le domaine culturel. Dans cet objectif, l'Union européenne par exemple cherche à faire progresser le plurilinguisme en Europe. Après dix ans de recherche, le Conseil de l'Europe a publié en 2001 *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Comme nous l'avons vu supra, ce document est largement cité dans la littérature sur l'apprentissage et l'évaluation. D'ailleurs, plusieurs grands examens en Europe sont basés sur les principes de ce document. En 2002, le CECR a été suivi du Portfolio européen des langues (PEL).

2. Qu'est-ce que le CECR ?

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), document concernant l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation, est le résultat de dix années de collaboration de spécialistes de langues européennes. Il a été rédigé dans le but de faciliter la reconnaissance mutuelle des qualifications en Europe et ainsi de promouvoir l'unité européenne et la mobilité internationale. Ce document cherche à accroître « la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes¹ ».

¹ Doyé, Peter (1988): Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Frem dsprache r. Be lin: Langenscheidt.

Selon l'approche plurilingue de l'UE citée supra, l'idée est que chaque élève étudie au moins deux langues étrangères. Ainsi, on arriverait à diminuer la domination de l'anglais dans la communication internationale. (CECR, 2001 : 9-11)

Le CECR est destiné aux administrateurs, aux auteurs des tests et des programmes éducatifs, ainsi qu'aux enseignants et à leurs formateurs, etc. Ce document propose une base commune pour l'enseignement des langues vivantes en Europe. Il décrit l'apprentissage d'une langue étrangère étape par étape, et cherche à définir chaque étape signifiante d'une façon aussi complète que possible. Une formulation explicite des objectifs et des contenus devrait faciliter l'élaboration des programmes éducatifs dans la mesure où l'on peut supposer qu'un certain nombre de bases communes ont été acquises. En proposant des niveaux communs de référence, le CECR favorise également la transparence des tests standardisés. En outre, il cherche à développer l'auto-apprentissage, en facilitant l'autoévaluation et la fixation des objectifs autodirigés. (CECR, 2001 : 9-12)

L'opinion des chercheurs sur ce document est plutôt positive. Selon Noël-Jothy et Sampsonis (2006 : 21), les principes les plus importants du CECR sont les suivants :

- Prise en compte du parcours linguistique de l'individu, y compris ses savoirs antérieurs, son patrimoine familial, son trajet personnel, éducationnel ou professionnel.
- Réalisation d'activités langagières variées : réception, production, interaction et médiation.
- Primauté de la compétence sociolinguistique : les actes de parole sont toujours socialement situés, le locuteur met en œuvre ses stratégies en fonction des situations, des besoins, des échanges.
- Défense d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

Depuis sa publication en 2001, le CECR a déjà servi de référence dans plusieurs pays pour l'élaboration des programmes de langue, pour la rédaction de manuels et d'examens. En Ouzbékistan, par exemple, le programme scolaire national est adapté aux principes du CECR et les objectifs d'apprentissage sont définis en termes de niveaux communs de référence. Il est intéressant que beaucoup d'examens certifiants (DELF, DALF, TCF, DCL) aient été harmonisés avec le CECR.

Malgré son utilité pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, le CECR ne devrait pas être considéré comme une réponse à tous les

problèmes dans tous les contextes d'enseignement et d'apprentissage. Rosen (2007 : 133) fait en effet remarquer que « le Cadre n'est pas fait pour tous les publics ». Comme exemple de public auquel le CECR n'est pas adapté, elle cite le milieu professionnel. En plus, le CECR semble mieux convenir pour le milieu scolaire que pour le milieu universitaire, auquel nous nous intéressons ici, car ce dernier rencontre des situations d'enseignement-apprentissage variées (publics spécialistes vs. non-spécialistes, etc.).

3. Le portfolio européen des langues (PEL)

Le Portfolio européen des langues est un document personnel de l'apprenant qui contient des informations sur sa compétence langagière. L'idée est que ce document accompagne l'apprenant pendant toute son éducation et même au delà. Le PEL est adapté aux principes du Cadre européen et la valorisation de la capacité linguistique de l'apprenant est basée sur les niveaux communs de référence. L'objectif du PEL est de promouvoir le plurilinguisme en Europe, en motivant les apprenants. Pour ce faire, cet outil propose des autoévaluations de la compétence langagière formulées d'une façon positive: «Je peux..., je suis capable de...». Les échelles d'autoévaluation peuvent également fournir un guide dirigeant l'apprentissage autonome. Le PEL peut être utilisé dans le monde du travail lorsque le futur employeur souhaite voir un document sur la compétence langagière du candidat par exemple².

Le Conseil de l'Europe propose une structure commune pour les PEL, mais chaque pays est libre de développer sa propre version du document. Les PEL devraient contenir trois parties. Dans le passeport de langue, l'apprenant indique son niveau pour chaque compétence langagière et pour chaque langue sous la forme de grilles d'autoévaluation. La biographie langagière permet à l'apprenant de démontrer ce qu'il a déjà acquis et ce qu'il a encore l'intention d'effectuer. Dans le dossier, l'apprenant rassemble les documents qui peuvent servir à prouver ses compétences, par exemple ses travaux, ses certificats et ses diplômes.

En France, le PEL a été valide aux trois niveaux. Mon premier portfolio des langues est un PEL destiné aux enfants de 6 à 11 ans. Les descripteurs de

² Doyé, Peter (1988): Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache r. Berlin: Langenscheidt.

niveau ont été reformulés de façon à être bien compréhensibles pour les apprenants les plus jeunes. L'apprenant doit juste cocher ce qu'il sait faire. Le Portfolio pour le collège comporte déjà les trois parties du PEL : le passeport de langue, la biographie langagière et le dossier. En plus, le Portfolio pour le collège propose des méthodes pour aider l'apprenant à mieux apprendre et des sujets de réflexion sur la diversité culturelle. Le troisième PEL, le PEL pour les jeunes et adultes est destiné aux lycéens et aux adultes, et il consiste en un passeport de langue et en un document principal qui englobe la biographie langagière et le dossier. En outre, un portfolio électronique est disponible en français. Le portfolio électronique correspond aux besoins de chaque individu. Il sert de récipient et permet de stocker des documents électroniques. A notre avis, l'atout du portfolio, en général, est qu'il amène à réfléchir sur ses propres compétences d'un point de vue positif et réaliste. Il peut également aider dans l'organisation de l'auto-apprentissage et dans le choix des méthodes d'apprentissage les plus efficaces pour l'individu concerné.

Назорат учун саволлар

1. Quelles sont les principes du CECR ?
2. Quels sont les grandes lignes de la politique linguistique de l'Europe ?
3. Faites une comparaison du système d'apprentissage des langues étrangères avant et après le CECR.
4. Parlez du portfolio européen des langues.

Фойдаланилган адабиётлар рўйхати

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. – Т.: Молия, 2003. – 192 б.
2. Perriault J. Éducation et nouvelles technologies. Théorie et pratiques. Paris, Nathan, 2002.
3. Bourguignon C. Pour préparer au Diplôme de compétence en langue : clés et conseils. Paris : Editions Delagrave, 2011.
4. Bourguignon C. Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils, Paris : Editions Delagrave.
5. www.bonjourdefrance.com
6. www.eduscol.education.fr

Thème-2. La mise en oeuvre du cecr en ouzbékistan : l'approche actionnelle

Ишдан мақсад: CEFRнинг Ўзбекистонга кириб келиши, унинг афзалликлари, ундан фойдаланганда нималарга эътибор кераклиги ва ундан фойдаланиш кўникмаларига эга бўлиш.

Масаланинг қўйилиши: Тингливчи қўйилган топшириқларга CEFRдан фойдаланган ҳолда жавоб топиши ва масалани ҳал қилиши лозим.

1. La perspective actionnelle

En 2005, le ministère de l'Education Nationale a lancé un *Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères* qui concerne tous les élèves de l'école élémentaire au lycée. L'objectif de ce plan est d'améliorer le niveau des élèves dans deux langues étrangères dans un contexte d'ouverture européenne et internationale, notamment en renforçant les compétences orales des élèves et en s'appuyant sur le [Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues](#) rédigé par le Conseil de l'Europe en 2001.

Le CECRL, qui est un outil visant à fournir une base commune pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, propose les quatre axes de réflexion suivants :

- **Les six niveaux communs de référence allant d'A1 à C1.**
- **Les cinq activités langagières :** lire, écrire, écouter, parler en continu, parler en interaction.
- **Les trois composantes de la compétence communicative :** la composante linguistique, la composante sociolinguistique, la composante pragmatique.
- **La perspective actionnelle :** une nouvelle perspective pour apprendre et enseigner les langues vivantes.

Le chapitre 2 du CECRL est consacré à la perspective actionnelle. Cette nouvelle approche constitue l'un des points clés de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Mais qu'est-ce que la perspective actionnelle ? Avant d'aborder concrètement la mise en place de cette perspective actionnelle dans nos classes, je vous propose de revenir sur la définition donnée par le CECRL.

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

2. 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 sociales.*

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

« Il y a une « **tâche** » dans la mesure où **l'action** est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé».

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre,

d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé». (CECRL, p. 16).

L'élève apprendra la langue par la réalisation de tâches mais il est important de garder à l'esprit qu'il n'y a tâche que lorsque l'élève est motivé par l'action proposée. De plus, la tâche « finale », qui constitue l'aboutissement d'une séquence pédagogique, pourra être réalisée si l'élève est entraîné tout au long de la séquence au moyen d'activités lui permettant d'acquérir les outils langagiers et culturels dont il aura besoin. En travaillant à la réalisation d'une tâche, la langue sera utilisée comme outil de communication et confèrera ainsi une dimension authentique à la situation d'apprentissage³.

« Il est important pour nous de retenir qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable. On pense bien entendu immédiatement à

la pédagogie de projet, qui est certainement la forme la plus aboutie d'une démarche actionnelle. Mais cette place centrale donnée à la tâche communicative concerne tous les actes pédagogiques. »

La communication ne constitue pas un objectif, elle est un moyen au service de l'action. Elle permet à l'élève d'agir pour réaliser la tâche.

3. La mise en place de séquences actionnelles en classe de langue

Et plus concrètement, que signifie se situer dans une perspective actionnelle ? Quelles en sont les implications pour l'enseignement ainsi que pour l'apprentissage des langues ? Voici les démarches à suivre pour préparer une séquence pédagogique. A gauche, le point de vue de l'enseignant et à droite celui de l'élève. Quelques aspects méthodologiques peuvent être réfléchis par l'enseignant pour se situer dans une perspective actionnelle.

Cf. Tableau pour la construction d'une séquence à la page suivante.

Du côté de l'enseignant	Du côté de l'élève
1ère étape : La thématique	
Choisir une des notions culturelles du programme de la classe concernée et	La thématique est en lien avec les centres d'intérêts des élèves.

³ CEFR Guidebook at Common European Framework of Reference for Languages www.coe.int.

déterminer la problématique.	
	
2^{ème} étape : Les objectifs	
Définir une tâche en cohérence avec la problématique de la séquence et conforme au niveau des élèves.	Exposer à l'élève le but, les objectifs de la tâche qui sera à réaliser.
	
3^{ème} étape : Définir une tâche finale (ou complexe)	
Définir une tâche en cohérence avec la problématique de la séquence et conforme au niveau des élèves. L'évaluation sommative peut être différente de la tâche finale (ou complexe).	Préciser le produit qui sera à réaliser : quoi? Pour qui? Avec qui? comment? Quand?
	
4^{ème} étape : Prévoir l'évaluation sommative	
L'évaluation sommative porte sur l'activité langagière dominante de la séquence. Penser à intégrer les descripteurs du CECRL, lister les critères de réussite.	Faire face à une situation différente en utilisant les mêmes ressources et en mobilisant les mêmes compétences langagières que celles étudiées en classe.
	
5^{ème} étape : Choisir des supports	
Varier les supports, choisir des supports pour la tâche recensant les outils nécessaires.	Apporter les outils linguistiques, langagiers, culturels nécessaires à la réalisation de la tâche.
	
6^{ème} étape : Organiser sa séquence	
Définir les objectifs de chaque séance, planifier les activités d'entraînements en y intégrant la différenciation pédagogique.	Chercher des solutions (processus), chercher des moyens (stratégies), chercher à communiquer (compétences) pour réaliser une tâche. Les tâches intermédiaires permettent aux élèves de développer des

	compétences et de s'approprier les moyens qui lui permettront de réaliser une tâche finale (ou complexe).
	
7^{ème} étape : Evaluer sa séquence	
Les élèves ont-ils réussi la réalisation de la tâche finale (ou complexe) ? Qu'entend-on par succès de la tâche ?	Mobilisation des connaissances, stratégies et habiletés pour faire face à une situation nouvelle, degré d'investissement dans le projet, degré de réussite à l'évaluation sommative en fonction du niveau atteint par chaque élève. Evaluation positive (niveaux du CECRL)

4. La pédagogie du projet

a) Selon Christian PUREN...

- Dans l'approche communicative, on se propose d'apprendre aux élèves à communiquer plus tard en société en leur demandant de communiquer en classe entre eux comme s'ils étaient en société (activité de simulation).
- Si l'on prolonge le fonctionnement de ce principe d'homologie fin-moyen à la perspective actionnelle (et on ne voit pas pour l'instant comment ce principe pourrait être abandonné), on formera désormais les élèves à agir socialement en langue-culture étrangère d'abord en les faisant agir socialement en langue-culture étrangère en classe : ce moyen a déjà un nom en pédagogie générale, et c'est la « pédagogie du projet ».

Ceci doit devenir une notion centrale quand on établit sa progression annuelle : l'enseignant conçoit des projets pédagogiques comprenant des tâches d'entraînement et une tâche finale (ou complexe).

b) Quelques exemples de tâches de fin de séquence :

Niveau	Niveau cible	Entrée culturelle	Notion	Thème	Activités langagières	Tâche finale
--------	--------------	-------------------	--------	-------	-----------------------	--------------

Palier 1 : 6 ^{ème} / 5 ^{ème}	De A1+ vers A2	Traditions et modernités	La vie quotidienne et le cadre de vie	<i>Who is who ?</i>	Ecouter pour interagir oralement	Faire le portrait- robot d'un personnage.
Palier 2 : 4 ^{ème} / 3 ^{ème}	De A2+ vers B1	L'ici et l'ailleurs	Science et science- fiction	« <i>Let's save Planet Earth</i> »	Lire pour interagir oralement	Participer à un débat citoyen.

Назорат учун саволлар

1. Qu'est-ce qu'une tâche selon le CECR ?
2. Quels sont les principes de la pédagogie de projet ?
3. Parlez de la mise en place de séquences actionnelles en classe de langue.

Фойдаланилган адабиётлар рўйхати

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. – Т.: Молия, 2003. – 192 б.
2. Perriault J. Éducation et nouvelles technologies. Théorie et pratiques. Paris, Nathan, 2002.
3. Bourguignon C. Pour préparer au Diplôme de compétence en langue : clés et conseils. Paris : Editions Delagrave, 2011.
4. Bourguignon C. Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils, Paris : Editions Delagrave.
5. www.bonjourdefrance.com
6. www.eduscol.education.fr

Thème-3. Le systeme d'évaluation selon le CECR

Ишдан мақсад: CEFR бўйича баҳолаш тизими ҳақида билимларга

эга бўлиш ва ундан фойдаланиш кўникмаларига эга бўлиш

Масаланинг қўйилиши: Тингловчи вариант бўйича берилган топшириқларга CEFR нуқтаи назаридан ёндошиб, баҳолаш жараёнини ўтказди.

1. La théorie didactique de l'évaluation

L'évaluation est une activité à laquelle chaque individu a recours au quotidien, sous des formes et selon des degrés divers. On pourrait même dire que *tout est évaluation*, ou que tout mène à l'évaluation de soi et des autres : satisfaction du client (service impeccable), critiques d'un livre (roman mal écrit), excuses (évaluation d'une situation), achat d'un produit (bonne ou mauvaise qualité)...

S'il y a un lieu où l'évaluation est omniprésente, c'est l'institution éducative, où l'évaluation est, en quelque sorte, le centre nerveux des pratiques d'enseignement-apprentissage, et ce dès le début de la scolarité. Ainsi, chaque institution a pour obligation d'évaluer ses élèves ou ses étudiants afin de remplir les objectifs fixés par les ministères de l'Education nationale, pour rendre des comptes à la société, pour justifier de son existence, pour assurer une certaine qualité de l'éducation qu'elle offre... et surtout une «conformité» des apprentissages.

Bien entendu, le cas du supérieur est bien particulier, et diffère largement de celui du secondaire. Tout d'abord, les publics apprenants ont des profils multiples, parfois au sein d'une même institution : on trouve ainsi des étudiants apprentis-experts en langues (« philologues », départements de langues), des étudiants qui se spécialisent dans un domaine scientifique dans une langue étrangère (droit, sciences politiques, histoire...), des étudiants souhaitant simplement développer des compétences communicatives en langues, et enfin des étudiants suivant un cursus dans une langue étrangère et devant pour ce faire s'initier au discours académique dans celle-ci. Ainsi, entre chacune de ces catégories d'étudiants, les objectifs d'enseignement-apprentissage subissent des variations considérables, de même que les méthodes et les pratiques évaluatives afférentes. En outre, les enseignants de langues du supérieur ont des formations très diversifiées, ce qui a bien sûr un impact sur l'enseignement-apprentissage, et en conséquence sur les méthodes d'évaluation utilisées : certains enseignants ont été formés localement et/ou à l'étranger (en formation initiale ou continue), alors que d'autres n'ont

reçu aucune formation de base en didactique et pédagogie et se sont formés sur le tas (cas marginal). Enfin, les universitaires, par exemple, jouissent d'une liberté académique (liberté de recherche et d'enseignement) qui leur laisse le choix des objectifs et méthodes spécifiques appliquées dans leurs cours (s'ils n'ont pas été négociés officiellement avec leurs départements).

2. Les paramètres de l'évaluation réussie

Afin d'être pertinent, chaque acte d'évaluation doit remplir certains critères. Dès les années 1950, les notions de validité et de fidélité, empruntées à la psychologie, sont devenues les critères fondamentaux d'un bon test. Dans les années 1980, le principe de l'authenticité est devenu de plus en plus important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. A présent, l'on apporte une grande attention à l'équité des examens et au fait qu'ils ne défavorisent pas certains apprenants à cause de leur race, sexe ou origine ethnique. Cependant, même si l'on développe un test qui prend en compte tous ces critères, il ne sera appliqué que s'il est praticable. Dans les travaux des chercheurs en didactique on observe l'utilisation des termes suivants : validité, fidélité (fiabilité), praticabilité (faisabilité), objectivité.

2.1. Validité

Selon Lussier et Turner (1995 : 180-183), **la validité** est considérée comme le critère le plus important d'un bon test. Ainsi, un instrument d'évaluation est valide quand il mesure exclusivement et exactement ce qu'il doit mesurer. Cela signifie qu'un test valide est directement lié aux objectifs d'apprentissage et aux finalités de l'activité de mesure. De ce fait, un test donné peut être valide pour certains usages mais pas pour d'autres. Aujourd'hui, l'authenticité est souvent considérée comme un critère intégral d'un test valide, en raison de l'intérêt croissant pour la mesure de la performance linguistique de l'apprenant⁴.

2.2. Fidélité

Les implications de la notion de fidélité pour l'enseignant sont les suivantes. Selon le principe de fidélité, la notation doit toujours rester la même, bien que le test soit répété après un laps de temps, ou bien qu'il soit corrigé par une personne différente. Les tests à choix multiples sont le plus souvent fidèles, mais ils sont rarement valides pour mesurer la performance

⁴ CEFR Guidebook at Common European Framework of Reference for Languages www.coe.int.

linguistique de l'apprenant. Les tests de production orale ou écrite, par contre, sont considérés plus valides pour atteindre ce but, mais leur problème constant est la subjectivité de la correction.

2.3. Praticabilité et équité

Même un test valide et fidèle ne sera pas utilisé s'il n'est pas praticable. Afin d'être faisable, l'instrument d'évaluation doit prendre en considération les ressources humaines, matérielles et techniques. Les pratiques de mesure de la performance des apprenants demandent beaucoup de temps aux évaluateurs, ce qui peut créer des problèmes lorsque le nombre des candidats est élevé.

2.4. Authenticité

De plus en plus de curricula d'apprentissage des langues étrangères ont adopté l'approche communicative, et ainsi, la question de l'authenticité est donc devenue cruciale. Comme l'objectif de l'apprentissage est le plus souvent d'être capable de se positionner en langue étrangère dans une situation réelle de communication, Lussier et Turner (1995 : 101) maintiennent que l'enseignement et l'évaluation d'une langue devraient privilégier les tâches qui sont les plus proches possible de ces situations réelles.

Le problème avec les textes authentiques est cependant que l'ampleur du vocabulaire et la vitesse d'élocution peuvent poser des difficultés, surtout aux apprenants débutants. D'autre part, la simplification de la langue d'un texte original peut nuire à l'authenticité du texte. Selon Newby (id. 20), un compromis entre ces deux approches peut être les textes inventés qui ont l'air authentiques. Le critère de cette **authenticité de surface** est que les apprenants et les enseignants trouvent le texte plausible et acceptent son authenticité potentielle.

3. Les différents types d'évaluation

Nous comparerons ci-dessous, les paires opposées de l'évaluation normative et critériée, de l'évaluation directe et indirecte, de l'évaluation holistique et analytique. En plus, nous discuterons des types plus récents d'évaluation, c'est-à-dire l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs, l'évaluation par les groupes et l'évaluation sans examen.

3.1. Evaluation formative vs. évaluation sommative

Il est nécessaire d'évaluer de manière continue votre apprenant (évaluation initiale, continue et finale), afin que vous sachiez tous deux où il en

est dans son apprentissage, et ce que vous devez faire afin qu'il soit mené à bien.

Il est important de réaliser un **pronostic**, qui sert à orienter. On l'appelle souvent **l'évaluation initiale**. En effet, lorsque des étudiants s'inscrivent au centre de langues, ou même en première année au département de français, il faut déterminer leur niveau, et réaliser un test de positionnement, puisqu'on ne connaît pas nécessairement leur passé linguistique. Il s'agit d'un état des lieux précis du niveau réel de l'apprenant.

Il est inutile de le sanctionner par une note dans ce type d'évaluation. Vous ne faites que vérifier si les objectifs sont atteints. Cette évaluation pronostique sert à définir le profil de chacun, et de les regrouper en fonction des niveaux. Ces tests ne nécessitent pas de préparation de l'apprenant. Au contraire, ils sont là pour déterminer ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas.

Une fois le cursus commencé, une évaluation **diagnostique** accompagnera l'apprenant, pour vérifier que tel ou tel objectif du cours a été atteint. S'il ne l'est pas, en tant qu'enseignant, vous modifierez vos stratégies, et vous complétez votre programme, par de nouveaux exercices de remédiation. C'est donc une aide à l'apprentissage et une amélioration des pratiques pédagogiques. La note n'est pas indispensable non plus, d'autant que l'étudiant a été habitué à ne travailler que pour la note finale.

Utilisée de façon bien réfléchie, **l'évaluation sommative** est un bon outil pour accomplir la troisième fonction de l'évaluation que nous avons mentionnée supra. Elle sert à décrire la compétence langagière globale en fin de formation ou à la fin d'un programme de formation. Les tests sommatifs bien justifiés cherchent à savoir si l'étudiant maîtrise les objectifs de formation, et la réussite dans ce type de test est souvent rétribuée par un diplôme. Les tests certifiants ont une signification sociale dans la mesure où ils sont reconnus dans le monde professionnel, notamment.

3.2. Evaluation normative vs. évaluation critériée

L'information recueillie dans un test peut être interprétée d'une façon différente selon les finalités de l'évaluation. Selon le principe de **l'évaluation normative**, les résultats ou les notes sont basés sur une comparaison des candidats. Le niveau de compétence d'un candidat est donc évalué par rapport aux performances des autres candidats dans le même examen. Ainsi, la moyenne du groupe testé devient la norme à partir de laquelle on classe les apprenants. Afin de pouvoir discriminer les apprenants les uns par rapport aux autres, une évaluation normative doit contenir des tâches faciles, des tâches de niveau moyen et des tâches

difficiles. Le plus souvent, le résultat d'un tel test est annoncé en pourcentage des tâches réussies.

Selon le principe de **l'évaluation critériée**, la performance de l'apprenant n'est pas comparée aux performances des autres candidats dans un même test. Par contre, la performance de l'apprenant est mesurée en référence aux objectifs d'apprentissage définis avant la rédaction du test. L'évaluation à partir des critères de performance diminue également la subjectivité de l'évaluation. L'évaluation critériée permet à l'enseignant de suivre les progrès de chaque apprenant et de mettre en lumière ses points forts et ses points faibles. Nous venons donc de voir que les tests normatifs et les tests critériés ont leurs fonctions propres. Il s'agit de réfléchir aux finalités du test et de décider quelle forme d'évaluation est la mieux adaptée.

3.3. Evaluation directe vs. évaluation indirecte

Les compétences de l'apprenant peuvent être testées soit de façon directe, soit de façon indirecte **les épreuves directes** comme des examens où il est demandé à l'apprenant de pratiquer effectivement la compétence langagière évaluée: Le plus souvent, les examens directs sont liés à l'évaluation de la production puisque avec la mesure de savoir-écrire et de savoir-parler, il y a toujours un rendement observable. Bailey fait pourtant remarquer qu'il est parfois nécessaire d'évaluer des capacités sous-jacentes des compétences langagières.

3.4. Evaluation sans examen

Les portfolios et les dossiers d'apprentissage sont des types d'évaluation qui intéressent particulièrement les chercheurs en évaluation. **Le portfolio** ou **le dossier d'apprentissage** sont définis comme étant une collection significative des tâches effectuées par l'apprenant. Le plus souvent, il s'agit de demander à l'apprenant de rendre compte des progrès qu'il a accomplis pendant une période de temps donnée. Le portfolio ou le dossier d'apprentissage peut contenir plusieurs versions d'une même tâche, ce qui permet en outre de donner des indications quant au processus d'apprentissage. Souvent, ils contiennent aussi une analyse effectuée par l'apprenant lui-même de son propre travail - une forme d'autoévaluation du progrès réalisé.

3.6. Autoévaluation, évaluation par pairs, évaluation par groupe

D'une façon générale, les programmes de formation en langues mettent de plus en plus l'accent sur la responsabilité de l'apprenant dans le processus de l'apprentissage. Avec l'éducation centrée sur l'apprenant, l'évaluation cherche

également à utiliser davantage de modes d'évaluation centrés sur l'apprenant. Ainsi, si les apprenants étaient davantage engagés dans la planification des contenus à partir de leurs besoins, le rôle de l'enseignant serait celui de guide d'études. L'autoévaluation gagne en reconnaissance parmi les chercheurs et les enseignants. Selon elle, l'élément le plus prometteur de celle-ci est qu'elle peut accroître la conscience des apprenants de leurs propres connaissances.

Назорат учун саволлар

1. Présentez s .v.p. le système d'évaluation selon le CECR
2. Quels sont les types de l'évaluation ?
3. Quels sont les principes de l'évaluation ?
4. Comparez les systèmes traditionnels et le nouveau système d'évaluation.

Фойдаланилган адабиётлар рўйхати

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. – Т.: Молия, 2003. – 192 б.
2. Perriault J. Éducation et nouvelles technologies. Théorie et pratiques. Paris, Nathan, 2002.
3. Bourguignon C. Pour préparer au Diplôme de compétence en langue : clés et conseils. Paris : Editions Delagrave, 2011.
4. Bourguignon C. Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils, Paris : Editions Delagrave.
5. www.bonjourdefrance.com
6. www.eduscol.education.fr

Thème-4. Le planing de leçon dans l'enseignement des langues

Ишдан мақсад: Чет тили дарслари режасини тузиш, нималарга эътибор бериш, тил дарсларини бошқа дарслардан фарқи, ўзига хос томонлари ҳақида билимларга эга бўлади.

Масаланинг кўйилиши: Аудитория ёши, билим даражаси, кўникмалари ҳисобга олиниб, дарс режаси тузилсин.

1. Définition du plan de leçon

Le sujet du mémoire "Planification de leçon" provient de telle discipline que la didactique, en particulier, des langues et il est lié très étroitement à la pratique pédagogique. Il s'agit d'un document écrit par le professeur dont le but est de planifier l'enseignant de façon systématique, de maximiser l'apprentissage et

ainsi d'obtenir les meilleurs résultats en ce qui concerne les compétences langagiers des apprenants. Le plan de leçon est un outil pédagogique lequel aide au professeur de prévoir et de se tenir de la stratégie dans l'enseignement de langues au niveau scolaire [Figari 2006 : 125]. En planifiant la leçon, l'enseignant réussit à préciser son intention pédagogique et apporte la clarté pour ses apprenants en déclamant le but à parvenir, les exercices et les diverses activités à accomplir, la mode d'évaluation à la fin de la leçon, etc. Le plan de leçon facilite la communication qui se réalise entre le professeur et son auditorium, c'est - à - dire la classe.

En écrivant ce mémoire de fin d'études supérieures, nous allons tenter à préciser certains objectifs et il faudrait remarquer qu'il y en a plusieurs. Tout d'abord, après avoir accentué le besoin et l'importance du plan comme d'un document écrit et de la planification comme du processus nécessaire ou même indispensable dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, nous essayons de définir et d'analyser de plus près les composants de plan qui parfois est appelé comme le contrat pédagogique entre le professeur et ses élèves. Nous prouvons de partager de notre expérience et d'introduire, en mettant l'accent sur des méthodes diverses, les outils et les suggestions d'exercices acquis pendant le stage pédagogique exécuté à l'école secondaire de Tachkent. Le dernier objectif tient à décrire la leçon réalisée en collaborant avec les professeurs de l'école secondaire⁵.

Afin d'écrire ce mémoire, nous nous épuisons dans plusieurs sources théoriques et méthodologiques dont nous nous servons pendant les leçons de la langue française. Nous avons trouvé un tas d'information dans le livre « Méthodologie de l'enseignement du français d'Andreevskaïa - Levenstern dont les étapes et la méthodologie décrits conviennent à l'enseignement d'aujourd'hui. En plus, nous avons consulté les sites d'internet pour trouver plus de matériel convenable par rapport à notre mémoire.

L'enseignement dans les écoles se fait sous forme de leçons. Les leçons reposent sur les buts de la classe et les objectifs que les élèves sont censés atteindre à la fin de la leçon. Une fois que le professeur fixe les buts et les objectifs, il doit élaborer un plan de leçon pour enseigner ces objectifs. Le présent chapitre donne des directives pour l'élaboration des plans de leçon et comprend des plans de

⁵ . Doyé, Peter (1988): Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Frem dsprache r. Be lin: Langenscheidt.

leçons types pour chaque matière [Vigner 2001 : 125].

En général, les buts sont des concepts larges, tels que " les élèves doivent connaître la conjugaison des verbes ". Les objectifs sont plus spécifiques. Ils reflètent les nouveaux éléments d'information ou les nouvelles aptitudes qu'on enseigne en réalité. Un seul but peut comporter plusieurs objectifs et leçons. Par exemple, un objectif du but susmentionné pourrait être le suivant : " A la fin de la présente leçon, les élèves doivent être en mesure de citer toutes les conjugaisons des verbes du premier groupe ". Les professeurs peuvent utiliser les objectifs pour organiser leurs classes et leurs leçons, et décider si un élève a assimilé, en fait, l'information. On peut tester les élèves pour la connaissance des objectifs.

Le plan d'une leçon est un guide pour le professeur. C'est un calendrier d'instruction qui est organisé selon des objectifs. Il est important que les objectifs soient très clairs, de façon qu'il soit facile de vérifier que les élèves ont appris ce que le professeur veut leur enseigner. Les leçons bien planifiées aident à assurer la continuité et la progression de l'apprentissage [Vigner 2001 : 125].

Le professeur doit commencer chaque leçon par une session très courte de questions posées aux élèves pour savoir ce qu'ils savent du nouveau sujet ou ce qu'ils ont retenu de la leçon précédente. Il ne faut pas oublier de vérifier en posant des questions aux individus, sans considérer que la réponse d'un élève est valable pour toute la classe. Après quelques minutes de questions, le professeur doit commencer la partie instruction de la leçon, en donnant les nouvelles informations aux élèves ou en leur montrant comment accomplir une nouvelle aptitude.

Chaque leçon doit être planifiée avant que le professeur ne commence à enseigner. Il est toujours bon d'écrire le plan avant d'aller en classe. Le plan d'une leçon comporte plusieurs parties importantes, bien qu'il existe plusieurs façons de l'écrire.

Que le professeur ait la responsabilité d'une seule leçon, il doit se préoccuper de planifier son enseignement de façon systématique afin de maximiser l'apprentissage des compétences visées auprès des élèves. Le plan de leçon est un document écrit par le professeur dans lequel il présente les objectifs de la leçon, les activités d'enseignement et d'apprentissage [Vigner 2001 : 125], les activités d'évaluation et autres informations pertinentes. En plus d'être un outil de communication entre le professeur et les élèves, le plan de leçon est un contrat pédagogique qui définit ce que les élèves vont apprendre, comment ils vont y parvenir, comment le professeur va évaluer les apprentissages et quelles sont les responsabilités du professeur et des élèves.

2. Les objectifs et les étapes de la leçon

Il y a deux conditions générales afin de réaliser les buts de la leçon : La première condition est la méthode qui pourrait assurer l'activité des élèves. Chaque professeur doit se poser des questions : Comment parvenir à stimuler l'effort personnel des élèves ? Comment faire appel à leur collaboration collective ? Pour y arriver, il faut prendre en considération les particularités de l'âge des élèves, exploiter le besoin des activités propres aux adolescents, tenir compte de leurs intérêts, encourager leur initiative personnelle. Il faut stimuler chaque moment de la leçon pour faire parler les élèves. La pratique du langage parlé peut être réalisée en rendant la parole motivée, stimulée et adressée à quelqu'un. Il faut que l'élève ait besoin de communiquer quelque chose à ses camarades ou à son professeur. Il faut créer des situations où l'apprenant pourrait de s'exprimer en employant le matériel grammatical et le lexique étudiés. C'est dans ce cas seulement que les élèves vont assimiler tout ce qu'ils apprennent. Il faut chercher des sujets de conversation dans la vie actuelle et réelle, parler des épisodes, des événements et des situations qu'on trouve dans l'entourage des élèves parce que les élèves veulent parvenir à se servir de la langue étrangère pour exprimer ce qui les intéresse : sports, cinéma, théâtre, voyages et même affaires politiques. Ces sujets peuvent servir de thèmes pour des causeries entre les élèves et le professeur aux étapes moyenne et supérieure. A l'étape élémentaire pour soutenir l'activité des élèves, le professeur utilisera un matériel concret : objets, jouets, images, films fixes, disques. De ce point de vue un rôle très important est attribué au commencement de la leçon qui doit créer la motivation des apprenants. Il est souhaitable d'éviter le commencement standart de la leçon en interrogeant les élèves sur les absents, la date ou les devoirs préparés. On conseille à essayer de varier le commencement de la leçon, le compliquer de classe en classe. Par exemple, on peut entamer une conversation sur une excursion qui a eu lieu, une fête qui approche ou qui vient de passer, des événements de la vie de la classe ou de toute l'école. Cette causerie au début de la leçon donne la possibilité d'organiser le travail des élèves, de les introduire dès le premier moment dans le « climat » de la langue étrangère, ce qui permet de stimuler leur activité.

D'après les psychologues, afin de stimuler le travail mental, il faut diriger la pensée sur un objectif déterminé. Donc, juste après la causerie d'introduction, le professeur communique le but de la leçon. Par exemple : *Aujourd'hui nous allons apprendre quelques mots liés à la physique d'une personne ; après nous*

allons écouter l'enregistrement afin de voir comment il faut décrire une personne et de mémoriser la structure de la phrase ; et après vous essayerez d'écrire le camarade de votre classe.

Il est nécessaire aussi de communiquer le but de chaque partie de la leçon. Par exemple : *Ecoutez attentivement l'enregistrement et soulignez les mots ou les phrases entières que vous n 'avez pas compris.*

Il est difficile de stimuler l'activité de la classe au cours de l'interrogation qui suit souvent le commencement de la leçon. Au cours de l'interrogation ils ne réussissent de tenir l'attention que pour quelques minutes, mais très vite ils perdent cette capacité et n'écoutent plus les réponses de leurs camarades interrogés par le professeur. Surtout il est compliqué de contrôler un grand groupe d'élèves et les rendre attentifs. Pour y arriver, il faut avoir recours à de fréquentes interrogations, au travail collectif. On peut apprécier les succès des élèves au cours des exercices accomplis par toute la classe : pratique orale, lecture, écriture, etc. Pour stimuler la classe, le professeur devrait expliquer la nouvelle leçon d'une manière très brève afin de réserver le plus de temps possible aux exercices d'application car afin d'apprendre une langue étrangère on est obligé de faire beaucoup d'exercices pratiques.

La seconde condition d'une organisation rationnelle de la leçon, c'est qu'on développe les automatismes de la parole, de l'audition, de l'écriture et de la lecture au cours de tous les exercices. Si la leçon est consacrée à la présentation d'un matériel nouveau, il faut le lier aux connaissances acquises pendant les leçons précédentes et s'efforcer à employer ce matériel dans la pratique du langage parlé. Par exemple : *la présentation de l'imparfait. On introduit ce matériel dans la conversation, on l'emploie au cours du déroulement de la leçon et au bout de quelque temps on explique les formes, on fait des exercices d'application et enfin on organise une causerie avec l'emploi de l'imparfait.*

En commençant la classe on peut :

1. De manière conviviale, comme si le professeur ne s'en souvenait pas, demander l'heure, la date, etc..
2. Pratiquer le « haïku » (terme japonais) sur le thématique de son choix. Chaque leçon de langue, un des élèves doit déclarer une petite phrase drôle ou poétique, une blague, une anecdote...On l'inscrit au tableau cette phrase prononcée par un élève et c'est la phrase du jour.
3. Interroger l'élève qui arrive avec un nouveau vêtement, un nouvel objet (montre, trousse, cartable, stylo...), une nouvelle coiffure, etc., et/ou faire des

répliques : «Oh comme c'est joli! Chez qui es-tu allé? Où l'as-tu acheté? Où puis-je le trouver? A quoi ça sert ?

Pendant la leçon on conseille :

1. Amorcer des questions pour avoir le sentiment des élèves : il pleut, il neige, il fait trop chaud, il fait très froid, etc..
2. Quand un élève rêve un peu, en profiter pour l'interroger sur ses rêves de la nuit passée, ses activités de la veille, ce qu'il a regardé à la télé, ce qu'il a mangé, etc..
3. Provoquer l'intervention des élèves en faisant des erreurs volontaires, par exemple :
 - au tableau, oublier des mots, toute une phrase ; écrire la date en se trompant de jour, de mois, d'année ;
 - à l'oral, faire parfois semblant d'être un peu sourd afin que l'élève répète plus fort son discours.
4. A l'élève qui trouve toujours la solution avant les autres, lui demander de temps en temps d'expliquer clairement son raisonnement à ses camarades

Avant la fin de leçon on recommande, demander ce qu'on fera le soir, le week-end prochain, les passe-temps, les activités favorites (en posant des questions quand ? où ? pourquoi ? comment ?)

En ce qui concerne la méthode c'est la manière dont travaille le professeur et le mode de travail des élèves déterminé par le professeur, pour assurer l'assimilation des connaissances et l'acquisition des savoir-faire et des automatismes. La réalisation des objectifs fixés de l'enseignement d'une langue étrangère dépend jusqu'à un certain point des méthodes appliquées au cours de la leçon.

3. Les méthodes appliquées par le professeur

Le professeur peut commencer par l'exposé en langue étrangère. Il s'agit d'un exposé ayant pour but de communiquer les mots nouveaux ; d'un exposé précédant la lecture (récit sur l'auteur ou l'oeuvre, commentaire de toutes sortes) ; d'un récit d'après les images ; des commentaires sur le film fixe ou sur la projection animée muette ; d'un exposé d'un morceau littéraire, d'un épisode, d'un événement, etc. Après l'exposé fait en langue étrangère peut suivre l'exposé en langue maternelle. Là, on parle de l'explication des règles de lecture, de grammaire et de l'orthographe à l'aide de schémas et de tableaux ; ou bien on parle de la présentation de certains mots en donnant des commentaires historiques. L'exposé de l'enseignant est raisonnablement suivi par la

conversation qui passe en langue étrangère entre le professeur et les apprenants. En ce qui concerne la conversation, elle peut être liée à la présentation des mots et des expressions au début de la leçon ; elle peut bien se transformer en discussion sur un texte lu ou entendu ; elle peut concerner un sujet étudié ; elle peut se dérouler d'après une image ou une série d'images ; elle peut devenir une discussion sur un film fixe ou animé. Il faudrait mentionner que la conversation en langue maternelle au cours de la leçon de la langue étrangère est évitable sauf le cas où il est nécessaire d'expliquer le matériel grammatical. En classe de FLE il est nécessaire de comparer des phénomènes de la langue étudiée et de la langue maternelle (L. S. Andreevskaja-Levenstem « Méthodologie de l'enseignement du français », 1973, p. 54). La comparaison peut être liée aux commentaires sur la phonétique, le lexique, la grammaire, l'orthographe. Parfois, le professeur est obligé de faire la traduction des passages difficiles du texte. Il est préférable de faire la comparaison entre les phénomènes de la langue étudiée. Dans ce cas-là, il s'agit de la comparaison liée aux commentaires sur le lexique, la grammaire, la phonétique et de la comparaison au cours des exercices. Il est tout naturel qu'en classe de la langue étrangère on utilise le magnétophone. L'émission de la voix enregistrée sur bande est une méthode auxiliaire à la préparation de devoirs par les élèves. Après l'enregistrement écouté, le professeur devrait se charger d'expliquer des fautes commises par les élèves au cours des réponses enregistrées sur bande. Une autre méthode est l'utilisation de la télévision ayant pour but l'assimilation d'une langue étrangère.

Les interactions. Depuis l'apparition de nouvelles méthodologies, une des missions les plus importantes des enseignants est devenue de réaliser des interactions avec les apprenants. Elles sont fondamentales car l'interactivité est le moteur de l'apprentissage en classe, à partir de supports variés par le déclenchement de prise de parole. Ces interactions devront être organisées, gérées et évoluées par le professeur. Bien que son but de transmettre un savoir soit le même, l'enseignant se doit surtout d'apprendre à apprendre. En donnant des tâches à accomplir aux étudiants, il sollicite leurs capacités de déduction et de découverte et les invite à construire leur propre savoir. Comme on l'a déjà précédemment cité, l'enseignant doit animer des interactions au sein de sa classe.

Les interactions sont multiples :

- Verticales (enseignant > apprenants) ;
- Horizontales (apprenants > apprenants),
- Selon les dispositifs d'enseignements adoptés (groupe classe/ par paires/ petits groupes/ etc.).

L'apprenant en entrant dans la classe, veut apprendre la langue cible et il compte pour cela sur les échanges qu'il va avoir avec son enseignant et ses collègues. L'enseignant doit donc essayer de s'assurer tout au long de la formation qu'il interagit bien avec ses apprenants et il doit de ce fait s'intéresser personnellement à l'état de leur développement linguistique. Une autre interaction est aussi importante, l'interaction avec les autres enseignants (surtout dans le cas des classes à multi - professeurs) et avec la direction.

Pendant la leçon de langue, on se retrouve souvent dans les situations où on peut introduire des petits actes de paroles spontanées afin d'engager la communication, faire parler les élèves et animer la classe.

La typologie des méthodes d'après quatre critères. A toutes les époques, il y a eu débat et concurrence entre plusieurs méthodes qui ont apparus l'un après l'autre. Tout naturellement, il existe une certaine typologie des méthodes, essentiellement fondée sur la combinaison de quatre critères.

Le premier critère se base à la démarche choisie pour aider les élèves à saisir le sens des signes étrangers qu'on leur présente. Il y a deux options possibles: soit le professeur (ou le manuel) en propose une traduction en langue maternelle ou dans une langue connue des élèves ; soit il refuse cette traduction et les élèves doivent en deviner le sens d'une autre façon en s'appuyant sur des données non linguistiques : gestes, mimiques, mimes, environnement, images, films, etc.

Le second critère concerne la démarche utilisée pour enseigner la grammaire (morpho - syntaxe) de la langue étrangère. On a trois options à choisir : soit le professeur (ou le manuel) donne des explications, formule des règles premièrement en langue maternelle, puis progressivement en langue étrangère ; soit il refuse de donner des explications grammaticales, mais fait pratiquer aux élèves intensivement des exercices systématiques qui devront permettre, par la répétition d'analogies de construction, de fixer les régularités morphologiques et syntaxiques de la langue étrangère; soit l'enseignant refuse les explications et les exercices formels et enseigne la grammaire en introduisant certaines procédures telles que *jeux de rôle*, *taches à effectuer*, *paraphrasages*, *jeux communicatifs* qui impliquent l'apprentissage de la grammaire dans et par la communication.

Le troisième critère concerne la manière dont la langue étrangère est présentée aux élèves : soit à travers des « morceaux choisis », des « documents authentiques » qui n'ont pas été originalement produits pour la classe mais qui sont pris des discours réels échangés par les natifs de la langue étrangère ; soit au moyen de récits, de textes, de dialogues produits par le professeur ou l'auteur

du manuel.

Le quatrième critère, lié au troisième, concerne l'ordre et le regroupement selon lesquels les éléments lexicaux et morphosyntaxiques de la langue seconde sont introduits et / ou travaillés dans la classe. Ce qu'on appelle la progression d'enseignement. Quand on utilise des dialogues ou textes élaborés en fonction d'une progression fixée à priori, celle-ci est beaucoup plus rigoureuse que quand c'est le professeur (ou le manuel) qui accomplit à posteriori un choix des formes à travailler avec les extraits authentiques.

Назорат учун саволлар

1. Pourquoi fait-on un planing de la leçon ?
2. Quels sont les principes de planing de la leçon ?
3. Faites un exemple de planing de leçon en classe.
4. Quels sont les cotés positives du planing de leçon ?

Фойдаланилган адабиётлар рўйхати

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. – Т.: Молия, 2003. – 192 б.
2. Perriault J. Éducation et nouvelles technologies. Théorie et pratiques. Paris, Nathan, 2002.
3. Bourguignon C. Pour préparer au Diplôme de compétence en langue : clés et conseils. Paris : Editions Delagrave, 2011.
4. Bourguignon C. Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils, Paris : Editions Delagrave.
5. www.bonjourdefrance.com
6. www.eduscol.education.fr

Thème-5. Les elements de base de developpement des competences communicatives

Ишдан мақсад: Коммуникатив компетенцияни тил ўрганишдаги ўрни, ундан қандай фойдаланиш, уни ривожлантириш ҳақида билимларга эга бўлади.

Масаланинг қўйилиши: Талаба берилган вариант бўйича топшириқларни бажаради.

1. Définition des notions « tâche », « activité », et « exercice »

Dans le contexte d'enseignement-apprentissage des langues, on utilise principalement trois termes : exercice, activité et tâche. Nous allons essayer de situer plus précisément ces trois notions en question pour en comprendre la différence. Même si elles s'imbriquent en quelque sorte, il y a pourtant un certain nombre de distinctions parmi elles.

En premier lieu, le terme d'exercice, issu de latin *exercitium* « exercice, pratique », est aujourd'hui couramment utilisé. Par extension, le terme s'applique au matériel pédagogique : cahier d'exercices. Mais comment peut-on définir l'exercice en didactique des langues ? L'exercice est : « un travail précis, avec un objectif spécifique, entrant dans le cadre d'une méthodologie, et destiné, soit à faire acquérir à l'apprenant un savoir ou un savoir-faire, soit à contrôler si ce savoir ou ce savoir-faire ont été acquis. Ce travail peut être d'ordre phonétique, lexical, grammatical ou discursif. » Tout simplement, c'est une activité langagière qui sert à exercer un domaine particulier. Par rapport aux notions de tâche et d'activité, l'exercice apparaît comme le plus contraint et le plus spécifiquement scolaire. Il est aussi considéré comme la tâche la plus éloignée de la vie réelle.

En deuxième lieu, on distingue le terme « tâche », issu du latin *taxare* « évaluer, estimer, taxer ». Son emploi était jusque récemment réservé au milieu de la recherche, mais grâce au CERC et sa centralisation privilégiée, il est de plus en plus utilisé. La tâche ne doit pas être nécessairement langagière. Elle peut relever un domaine personnel (téléphoner à un ami pour prendre des nouvelles), public (acheter un croissant), éducationnel (jeu de rôle) ou professionnel (rédiger un e-mail au fournisseur).

Selon le Cadre, les tâches pédagogiques communicatives « visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes, mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat) ».

En troisième lieu, la notion d'**activité** est aussi souvent utilisée et surtout grâce au CERC (comme c'est le cas d'utilisation du terme tâche). Il faut constater que le Cadre ne voit pas une grande différence entre la notion de tâche et d'activité. On peut dire que l'activité est à mi-chemin entre exercice et tâche.

Comme nous avons déjà mentionné plus haut, la terminologie utilisée pour ces trois notions n'est pas précise. Parfois, les méthodes actuelles ne distinguent

pas entre les termes « exercice » et « activité ». Mais ce n'est pas le cas du CERC qui les distingue assez clairement. Il réserve le terme « exercice » aux exercices hors contexte. Selon le Cadre, les exercices formels peuvent appartenir aux types suivants :

textes lacunaires

construction de phrases sur un modèle donné

choix multiples

exercices de substitution dans une catégorie (par exemple, singulier/pluriel, présent/passé, actif/passif, etc.)

combinaison de phrases (par exemple, relatives, propositions adverbiales et nominales, etc.)

traduction de phrases de la L1 vers la L2

questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures

exercices de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire, etc.

Dans le processus d'apprentissage, on utilise les exercices le plus souvent en grammaire. Ils servent à l'acquisition d'automatismes. C'est un moyen d'amélioration, mais aussi d'amusement ou de rafraîchissement agréable durant le cours.

En règle générale, la plupart des exercices sont également utilisables pour l'appropriation du vocabulaire, par exemple un questionnaire à choix multiples ou les exercices dans lesquels l'apprenant est invité à relier des mots à une définition, à chercher des synonymes, à traduire des phrases, etc. En étudiant n'importe quelle langue, il est aussi important de réviser le lexique déjà appris. Il est vrai que si nous avons appris des mots nouveaux et nous n'en utilisons pas, nous les oublions assez rapidement. Donc, les exercices peuvent faciliter la mémorisation du vocabulaire déjà appris.

Aujourd'hui beaucoup de manuels scolaires, mais aussi un grand nombre de sites Internet proposent une quantité innombrable d'exercices ou d'autres activités. Mais on peut y trouver aussi une variété de textes authentiques à partir desquels l'enseignant peut fabriquer ses propres exercices ou préparer certaines tâches ou activités pour les apprenants.

Tâches et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues dans le concept du CERC

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues est un outil central dans le choix méthodologique des méthodes et dans l'enseignement des langues étrangères en général. La langue est devenue un instrument d'action sociale. Les apprenants/utilisateurs peuvent être capables se faire face aux différents contextes grâce à la perspective actionnelle et son concept de la

réalisation de tâches. La mise en oeuvre d'une tâche efficace renforce le processus d'apprentissage. On a défini la tâche scolaire qui signifie pour l'apprenant un problème à résoudre et qui fait aussi l'objet d'évaluation. Les tâches ou, comme le Cadre dit, les activités similaires sont le noyau dur de nombreux programmes et manuels scolaires.

Pendant l'exécution de la tâche en classe, il faut prendre en compte **les compétences de l'apprenant, les conditions et contraintes** propres à la tâche, et le dernier critère, mais pas le moindre, **les stratégies** que l'apprenant doit mettre en oeuvre. La performance de la tâche est affectée par certaines conditions et contraintes qui peuvent bien entendu varier. Qu'est-ce que nous pouvons imaginer sous cette désignation ? C'est par exemple le registre de la langue du texte support. Le rôle d'enseignant est plutôt consultatif. Il peut influencer le déroulement de la tâche en ce qui concerne sa difficulté. Des facilitateurs variés peuvent être mis à disposition de l'apprenant, par exemple images, tableaux, ou schémas. On peut travailler sur le même texte dans des groupes ayant un niveau différent, mais les produits seront différents au point de vue du quantitatif ou qualitatif. Ce qui peut expliquer l'exemple suivant : la chaîne internationale de télévision francophone TV5MONDE propose des ressources pour la classe de français sous forme de dossiers pédagogiques qui sont divisés en deux fichiers, le premier est élaboré pour l'enseignant et le deuxième pour l'apprenant. On dispose d'une séquence de vidéo classée thématiquement. Chaque séquence contient les activités pour trois niveaux : le niveau élémentaire, intermédiaire et avancé.

2. Les tâches et les activités en classe de FLE

Depuis la méthodologie traditionnelle, l'évolution de la didactique a considérablement progressé. Nous allons présenter ci-dessous les activités actuelles dans l'enseignement de FLE. Dans un sens beaucoup plus général, toutes ces techniques ont le même : rendre possible aux apprenants une rencontre avec la langue française, permettre de se familiariser avec différentes techniques pour que l'apprenant devienne un acteur social autonome. Cette partie du cours est donc dédié à la typologie de tâches et d'activités d'apprentissage proposées.

Une question porte sur l'utilisation ludique de la langue. Le jeu en tant qu'outil pédagogique en classe de FLE, est une activité qui rend les apprenants capables de s'adonner entièrement à l'activité d'apprentissage, avec intérêt et enthousiasme. Utiliser le jeu dans l'apprentissage d'une langue apporte une perspective intéressante qui favorise la créativité et l'interaction. Il est considéré comme un instrument naturel de l'éducation. C'est un moyen qui permet aux enfants et surtout aux adultes d'oublier pour un moment la routine de la vie

quotidienne. Grâce au jeu, les étudiants peuvent acquérir des connaissances linguistiques, mais aussi développer leurs habiletés et leurs compétences d'une façon aisée. Il existe une quantité innombrable de jeux en FLE, tout dépend de la créativité d'un enseignant.

À côté de l'utilisation ludique, on a aussi l'utilisation esthétique ou poétique de la langue. Même la littérature française et francophone occupe sa place dans l'enseignement du FLE. Il faut que la littérature soit plus enseignée aux lycées. Les apprenants n'ont pas des bonnes connaissances concernant ce domaine. Une citation de l'écrivain français Jean Bruller qui avait écrit sous le pseudonyme de Vercors, qui, dans son livre « Le silence et la mer », nous démontre son opinion sur la littérature française : *« Les Anglais... on pense aussitôt : Shakespeare. Les Italiens : Dante. L'Espagne : Cervantès. Et nous tout de suite : Goethe. Après, il faut chercher. Mais si on dit : et la France ? Alors, qui surgit à l'instant ? Molière ? Racine ? Hugo ? Voltaire ? Rabelais ? Ou quel autre ? Ils se pressent, ils sont comme une foule à l'entrée d'un théâtre, on ne sait pas qui faire entrer d'abord. »*

2.1. Typologie d'activités

Le meilleur entraînement de la langue cible, dans notre cas celui du français, se fait sans doute en milieu naturel, cela veut dire en France où dans un autre pays francophone. L'apprenant entre en contact avec des locuteurs natifs et il est parfois obligé de se débrouiller seul et de compter sur ses propres connaissances. Mais la réalité est toute autre. Les apprenants rencontrent peu de natifs et ne peuvent pas pratiquer le français comme il est souhaitable. Pour simuler le plus possible un milieu naturel, les enseignants utilisent des matériaux authentiques dans la communication scolaire.

Selon les concepteurs du CERC, le terme de tâche incorpore toutes les activités langagières, de la compréhension orale et écrite à la production orale et écrite. Les objectifs de tout programme d'apprentissage sont structurés autour de ces quatre grands types de compétences.

2.1.1 Activités de compréhension orale

La compétence de la compréhension orale est la plus difficile à acquérir, mais la plus indispensable. Dans des activités de réception orale l'apprenant : « reçoit et traite un message parlé produit par un/plusieurs locuteurs ».

Selon l'intérêt qu'il présente, ce message fait l'objet de différentes écoutes :

écoute de veille

l'auditeur n'est pas vraiment attentif sauf il y a un message qui l'intéresse (par exemple écouter la radio pendant qu'on est occupé à faire d'autres choses)

écoute globale

l'auditeur veut comprendre la signification

	générale du message
écoute détaillée	l'auditeur veut connaître tous les détails du message (par exemple apprendre une chanson)
écoute sélective	l'auditeur cherche une information précise dans le message

En règle générale, on distingue deux types de discours. Premièrement, ce sont les échanges en face à face, les situations dans lesquelles l'auditeur est impliqué directement et sur lesquelles il n'a aucune prise. Par contre, la parole est accompagnée par les gestes et mimiques, ce qui peut aider à mieux comprendre. La compréhension orale peut être aussi favorisée par l'intonation, les pauses, les accents d'insistance, etc. Le locuteur a aussi possibilité de demander de répéter ou de préciser les propos. Deuxièmement, ce sont tous les documents sonores, comme émission radio ou chanson.

Apprendre à comprendre un document sonore, c'est avant tout apprendre aux élèves à utiliser leurs connaissances (on développe la connaissance linguistique par la découverte de mots, de structures grammaticales...), à utiliser des stratégies d'écoute (par exemple de repérer les mots-clés) et à distinguer les sons (la découverte de différents registres et accents de langue). Avant l'écoute du document, il est nécessaire de donner aux apprenants une tâche précise à accomplir. Cela permet de repérer les informations demandées et de prendre des notes. Les auteurs des manuels recommandent de faire écouter plusieurs fois le document sonore. Pour la plupart, on effectue la première écoute pour faire des hypothèses. Après la première écoute, pour aider les étudiants, l'enseignant peut demander de focaliser leur attention sur quelques éléments précis. La deuxième écoute sert à vérifier leurs hypothèses et la troisième écoute, c'est-à-dire la dernière permettra de confirmer ou d'infirmes les hypothèses.

Voici les activités variées de compréhension orale :

écouter des annonces publiques (renseignements, consignes, mises en garde, etc.)

fréquenter les médias (radio, télévision, enregistrements, cinéma)

être spectateur (théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.)

surprendre une conversation, etc.

On peut y également classer des activités comme : des questionnaires à choix multiples (QCM), les exercices de type vrai/faux/on ne sait pas, des tableaux à compléter, des exercices de classement, etc.

Pour conclure, nous voulons remarquer que l'étudiant lui-même peut

s'améliorer dans cette discipline en écoutant les chansons ou la radio, observant la télévision, les films en français.

Назорат учун саволлар

1. Quelle est la différence entre les notion tâche, activité et exercice ?
2. Entre ces notions, quelle est la notion ancienne ?
3. Entre ces notions, laquelle est introduite par le CECR ?
4. Faites des entrainement documentaire afin d'apprendre la différence entre ces notions.

Фойдаланилган адабиётлар рўйхати

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. – Т.: Молия, 2003. – 192 б.
2. Perriault J. Éducation et nouvelles technologies. Théorie et pratiques. Paris, Nathan, 2002.
3. Bourguignon C. Pour préparer au Diplôme de compétence en langue : clés et conseils. Paris : Editions Delagrave, 2011.
4. Bourguignon C. Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils, Paris : Editions Delagrave.
5. www.bonjourdefrance.com
6. www.eduscol.education.fr

Thème-6. Les niveaux communs de reference

Ишдан мақсад: CEFR тизими компетенциялари, тил ўрганишдаги афзалликлари, даражалари ҳақида билимларга эга бўлади.

Масаланинг қўйилиши: Тингловчи вариант бўйича берилган ўқувчининг билимини аниқлаб, уни қайси даражада эканлиги ҳақида маълумот тайёрлаши лозим.

1. Les niveaux de compétences du CECR

L'approche actionnelle présentée dans le CECR, appliquée pour décrire l'utilisation des langues, sous-tend ce qui peut être décrit comme la dimension **horizontale** de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quel que soit le niveau de compétence, elle nous permet de voir comment les capacités de

l'apprenant en langues, les différents aspects de l'activité langagière et les conditions et les contraintes qu'impose le contexte se combinent pour façonner la communication. Mais le CECR comporte également une dimension **verticale** : il fait en effet appel à certaines parties de son appareil descriptif pour définir six niveaux de compétences en langues répartis selon les trois niveaux suivants : A1 et A2 (utilisateur élémentaire), B1 et B2 (utilisateur indépendant) et C1 et C2 (utilisateur expérimenté). Nous pouvons nous appuyer sur ces niveaux communs de référence comme point de départ pour élaborer des programmes de langues et des lignes directrices pour les curricula, pour concevoir des matériels d'apprentissage et pour évaluer les résultats d'apprentissage. Les niveaux du CECR peuvent également servir de référence pour suivre les progrès de chaque apprenant au fil du temps et pour comparer les cours, les manuels, et les examens de langue, ainsi que les qualifications en langues. Soulignons ici que les différents niveaux ne sont pas normatifs. Le CECR est plutôt un « outil de référence semblable à un accordéon [...] que les professionnels de l'éducation peuvent élargir ou réduire, développer ou simplifier, en fonction de leurs besoins spécifiques ».]

Comme nous venons de le voir, d'après l'approche actionnelle, la réalisation d'actes de communication implique le recours à des stratégies pour utiliser nos ressources linguistiques de façon appropriée et efficace. Aussi les niveaux communs de référence sont-ils définis selon trois types d'échelles différents. La première concerne les **activités langagières**, c'est-à-dire ce qu'un apprenant/utilisateur **est capable de faire** dans la langue cible à chaque niveau. Ainsi, le CECR propose trente-quatre échelles pour les activités intitulées « compréhension de l'oral », « compréhension de l'écrit », « prendre part à une conversation », « production orale » et « production écrite » ; celles-ci sont résumées dans la grille d'auto-évaluation (tableau n°2 du CECR ; voir annexe 1 au présent document). Le deuxième type d'échelle se rapporte aux **stratégies** auxquelles nous faisons appel lorsque nous réalisons des actes de communication (par exemple, pour planifier nos phrases ou pour compenser certaines de nos lacunes). Enfin, le troisième type d'échelle concerne nos **compétences linguistiques en communication**, c'est-à-dire notre vocabulaire, notre niveau de compétence grammaticale, notre maîtrise des sons de la langue, etc. Afin de saisir pleinement les niveaux communs de référence, il importe d'effectuer une lecture croisée de ces trois types d'échelles, car chacune d'entre elles est définie par les deux autres.

Les niveaux communs de références ont en partie été définis en appliquant des procédures statistiques pertinentes aux estimations d'enseignants expérimentés

exercant dans des établissements suisses du premier et du deuxième cycles du secondaire, dans des établissements d'enseignement technique et dans le cadre de la formation continue. En d'autres termes, l'âge des apprenants en langues avec lesquels ils sont en contact, collectivement, varie du début de l'adolescence à l'âge adulte. Ceci peut expliquer une caractéristique importante des niveaux communs de référence lorsqu'ils sont considérés comme un continuum : ils décrivent en effet une progression dans l'apprentissage, du niveau débutant (A1) au niveau avancé (C1 et C2), que seule une minorité des apprenants parvient à effectuer dans la plupart des systèmes éducatifs, et après de nombreuses années d'études. De plus, à partir du niveau B2, les activités langagières proposées dans le CECR sont de plus en plus liées à d'importants objectifs éducatifs et à la mise en œuvre de compétences académiques, techniques ou professionnelles spécifiques. Considérons les trois descripteurs de « capacités de faire » suivants, choisis plus ou moins au hasard parmi les échelles de démonstration du CECR :

B2 – Lire pour s'informer et discuter : Peut obtenir renseignements, idées et opinions de sources hautement spécialisées dans son domaine.

C1 – Comprendre en tant qu'auditeur : Peut suivre la plupart des conférences, discussions et débats avec assez d'aisance.

C2 – Rédiger des rapports et des essais : Peut produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou donner une appréciation critique sur le manuscrit d'une oeuvre littéraire de manière limpide et fluide.

Il est impossible de parvenir à accomplir ce type de tâches simplement en assistant à des cours de langues dans une salle de classe : cet apprentissage requiert en effet une pratique intensive de communication réelle, ce qui nous rappelle que l'apprentissage des langues reposant sur l'approche actionnelle est un type d'utilisation de la langue.

Il peut être utile, à ce stade, de présenter brièvement l'éventail des compétences de communication défini pour chaque niveaux de référence, en s'appuyant sur le résumé des éléments discursifs présenté au chapitre 3 du CECR. Ainsi :

Au **Niveau A1**, l'apprenant « peut

- *communiquer de façon simple ;*
 - *poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions ;*
 - *peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets*
- en ne se contentant pas de répéter des expressions toutes faites et

préorganisées ». En d'autres termes, le niveau A1 est le premier niveau identifiable de compétence, au stade duquel les apprenants peuvent combiner des éléments de la langue cible et constituer un répertoire de communication personnel, même si celui-ci reste très limité.

2. Les caractéristiques de chaque niveau de compétence

En **compréhension de l'oral**, les apprenants situés au niveau A1 sont capables de reconnaître et de comprendre des termes familiers et des phrases très élémentaires ayant essentiellement trait à leur situation personnelle et à leur environnement immédiat et concret, mais à condition que leurs interlocuteurs parlent lentement et distinctement. En **compréhension de l'écrit**, ils sont capables de reconnaître et de comprendre des noms, des mots et des phrases très simples, toujours dans une gamme limitée de références. Ils peuvent prendre part à des **interactions orales** très simples en posant des questions élémentaires et en y répondant – mais, encore une fois, leur interlocuteur doit parler lentement et s'attendre à devoir répéter et reformuler ses propos. En **production orale**, ils sont capables de faire des phrases simples pour dire où ils habitent et quelles sont les personnes qu'ils connaissent. Et en production écrite, ils peuvent **rédiger** un texte court et simple (un message sur une carte postale, par exemple) et remplir un questionnaire en donnant des renseignements personnels. En ce qui concerne l'utilisation spontanée de la langue, les apprenants situés au niveau A1 n'ont qu'une maîtrise limitée de structures grammaticales et de modèles de phrases très simples, auxquels ils font appel pour exploiter leur répertoire élémentaire de mots et d'expressions isolés. Ils sont capables de relier des termes ou des segments de phrases avec des connecteurs très simples.

C'est au **Niveau A2** que l'on trouvera la plupart des descripteurs qui indiquent les rapports sociaux tels que :

- *utiliser les formes quotidiennes de politesse et d'adresse ;*
- *accueillir quelqu'un, lui demander de ses nouvelles et réagir à la réponse ;*
- *mener à bien un échange très court;*
- *répondre à des questions sur ce que l'on fait professionnellement et pour ses loisirs, et en poser de semblables ;*
- *inviter et répondre à une invitation ;*
- *faire une proposition et en accepter.*

« C'est ici que l'on trouvera également les descripteurs relatifs aux sorties et aux déplacements [...] :

- mener à bien un échange simple dans un magasin, un bureau de poste ou une banque ;
- se renseigner sur un voyage ;
- utiliser les transports en commun : bus, trains et taxis, demander des informations de base, demander son chemin et l'indiquer, acheter des billets.

Le **Niveau B1** « correspond aux spécifications du Niveau seuil pour un visiteur en pays étranger. Deux traits le caractérisent particulièrement. Le premier est la capacité à poursuivre une interaction et à obtenir ce que l'on veut dans des situations différentes, par exemple » :

- en règle générale, suivre les points principaux d'une discussion assez longue à son sujet, à condition que la diction soit claire et la langue standard ;
- donner ou solliciter des avis et opinions dans une discussion informelle entre amis ;
- faire passer de manière compréhensible l'opinion principale que l'on veut transmettre ;
- puiser avec souplesse dans un large éventail de formes simples pour dire l'essentiel de ce que l'on veut ;

« Le deuxième trait est la capacité de faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne, par exemple :

- faire face à l'essentiel de ce qui peut arriver lors de l'organisation d'un voyage chez un voyageur ou au cours du voyage ;
- faire une réclamation ;
- prendre des initiatives lors d'un entretien ou d'une consultation (par exemple, aborder un sujet nouveau) encore que l'on reste très dépendant de l'interlocuteur dans l'interaction ;
- demander à quelqu'un d'éclaircir ou de préciser ce qu'il/elle vient de dire. »

Entre le niveau B1 et le niveau B2, les apprenants sont capables d'échanger des quantités d'informations beaucoup plus importantes.

En **compréhension de l'oral**, les apprenants situés au niveau B1 sont en mesure de comprendre les principaux points d'un discours clair et standard sur des sujets familiers ; ils sont également en mesure de suivre la plupart des émissions de radio et de télévision, à condition que celles-ci soient énoncées relativement lentement et distinctement. En **compréhension de l'écrit**, ils sont capables de comprendre des textes qui décrivent des situations et des événements en faisant essentiellement appel à un vocabulaire très courant ; ils

sont également en mesure de comprendre les expressions de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles. En **interaction orale**, ils peuvent participer, sans préparation et avec assurance, à des conversations, à condition que celles-ci portent sur des sujets familiers qui les intéressent sur le plan personnel, ou qui soient pertinents pour eux. Ils peuvent aussi faire face à la plupart des situations susceptibles de se produire lorsqu'ils interagissent avec des locuteurs natifs. En **production orale**, ils sont capables de relier des phrases de façon simple pour raconter une histoire ou décrire quelque chose ; ils savent aussi exprimer brièvement leurs points de vue et leurs projets. Ils sont capables d'**écrire** des textes simples sur des sujets qui leur sont familiers ou qui les intéressent, ainsi que des lettres personnelles dans lesquelles ils décrivent leurs expériences et leurs impressions. En ce qui concerne l'utilisation spontanée de la langue, les apprenants situés au niveau B1 possèdent suffisamment de connaissances linguistiques pour se débrouiller seuls, et assez de vocabulaire pour effectuer des actes de la vie quotidienne et tenir des échanges sur des situations et sujets familiers. Ils savent utiliser de façon relativement exacte un répertoire de structures et de « schémas » fréquents, et ils sont capables de relier un ensemble d'éléments séparés pour former une séquence cohérente.

Le **Niveau B2** « correspond à un niveau intermédiaire, à la même distance au-dessus de B1 [...] que A2 [...] est au-dessous. Il vise à rendre compte des spécifications du Niveau avancé, ou utilisateur indépendant (Vantage). La métaphore est que, après avoir lentement mais sûrement progressé sur le plateau intermédiaire, l'apprenant découvre qu'il est arrivé quelque part, qu'il voit les choses différemment et qu'il a acquis une nouvelle perspective. Il semble que ce concept soit largement confirmé par les descripteurs calibrés pour ce niveau-ci. Ils marquent une coupure importante avec ce qui précède. Par exemple, le degré élémentaire de ce niveau se concentre sur l'efficacité de l'argumentation » :

- *rendre compte de ses opinions et les défendre au cours d'une discussion en apportant des explications appropriées, des arguments et des commentaires ;*
- *développer un point de vue sur un sujet en soutenant tour à tour les avantages et les inconvénients des différentes options ;*
- *construire une argumentation logique ;*
- *développer une argumentation en défendant ou en accablant un point de vue donné ;*

- *exposer un problème en signifiant clairement que le partenaire de la négociation doit faire des concessions ;*
- *s'interroger sur les causes, les conséquences, les situations hypothétiques ;*
- *participer activement à une discussion informelle dans un contexte familial, faire des commentaires, exprimer clairement son point de vue, évaluer les choix possibles, faire des hypothèses et y répondre.*

« En second lieu, si l'on parcourt le niveau, on constate deux nouveaux points de convergence. Le premier est d'être capable de faire mieux que se débrouiller dans le discours social, par exemple :

- *parler avec naturel, aisance et efficacité ;*
- *comprendre dans le détail ce que l'on vous dit dans une langue standard courante même dans un environnement bruyant ;*
- *prendre l'initiative de la parole, prendre son tour de parole au moment voulu et clore la conversation lorsqu'il faut, même si cela n'est pas toujours fait avec élégance ;*
- *utiliser des phrases toutes faites (par exemple « C'est une question difficile ») pour gagner du temps et garder son tour de parole en préparant ce que l'on va dire ;*
- *intervenir avec un niveau d'aisance et de spontanéité qui rend possibles les échanges avec les locuteurs natifs sans imposer de contrainte à l'une ou l'autre des parties ;*
- *s'adapter aux changements de sens, de style et d'insistance qui apparaissent normalement dans une conversation ;*
- *poursuivre des relations avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter alors qu'on ne le souhaite pas ou exiger d'eux qu'ils se conduisent autrement qu'ils le feraient avec un locuteur natif..*

En utilisation spontanée de la langue, les apprenant situés au niveau B2 possèdent des connaissances linguistiques suffisamment étendues pour faire des descriptions claires et exprimer des points de vue. Leur vocabulaire est assez varié et permet de couvrir la plupart des sujets généraux, ainsi que les sujets qui les intéressent personnellement. Ils maîtrisent relativement bien la grammaire et sont capables d'utiliser un nombre limité de liens logiques pour relier les segments de phrase et élaborer ainsi un discours clair et cohérent. Les erreurs qu'ils commettent ne nuisent pas à la communication ; ils sont souvent capables de s'auto-corriger.

Le **Niveau C1** « semble être caractérisé par le bon accès à une large gamme de discours qui permet une communication aisée et spontanée, comme on le verra dans les exemples suivants » :

- *pouvoir s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort ;*
- *avoir une bonne maîtrise d'un répertoire lexical large dont les lacunes sont facilement comblées par des périphrases ;*
- *Il y a peu de recherche notable de certaines expressions ou de stratégies d'évitement ; seul un sujet conceptuellement difficile peut empêcher que le discours ne se déroule naturellement.*

Au **Niveau C2**, « on n'a pas l'ambition d'égaliser la compétence du locuteur natif ou presque. Le but est de caractériser le degré de précision, d'adéquation et d'aisance de la langue que l'on trouve dans le discours de ceux qui ont été des apprenants de haut niveau. Les descripteurs inventoriés ici comprennent :

- *transmettre les subtilités de sens avec précision en utilisant, avec une raisonnable exactitude, une gamme étendue de modalisateurs ;*
- *avoir une bonne maîtrise des expressions idiomatiques et familières, accompagnée de la conscience des connotations ;*
- *revenir en arrière et reformuler une difficulté sans heurts de sorte que l'interlocuteur s'en aperçoive à peine ».*

Назорат учун саволлар

1. Quelles sont les niveaux de compétences selon le CECR ?
2. En quoi consiste chaque niveau de compétence ?
3. Faites l'entraînement pour étudier la différence entre les différents niveaux.

Фойдаланилган адабиётлар рўйхати

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. – Т.: Молия, 2003. – 192 б.
2. Perriault J. Éducation et nouvelles technologies. Théorie et pratiques. Paris, Nathan, 2002.
3. Bourguignon C. Pour préparer au Diplôme de compétence en langue : clés et conseils. Paris : Editions Delagrave, 2011.
4. Bourguignon C. Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils, Paris : Editions Delagrave.
5. www.bonjourdefrance.com
6. www.eduscol.education.fr

Thème-7. L'évaluation des compétences linguistiques

1. **Ишдан мақсад:** CEFRL тизимидан фойдаланиб, лингвистик

компетенцияларни баҳолаш кўникмаларига эга бўлади.

2. **Масаланинг кўйилиши:** Тингловчи берилган топширик бўйича CEFR нуқтаи назаридан ўқувчининг лингвистик компетенциясини баҳолаши лозим.

1. Le CECR et l'évaluation des compétences linguistiques

Le CECR offre en effet la possibilité, pour l'ensemble des langues, de se référer aux mêmes six niveaux de compétence, présentant ainsi l'avantage de pouvoir comparer entre eux les résultats des évaluations. Le CECR et l'évaluation des compétences linguistiques des élèves et des enseignants du dernier colloque de la FIPF, de nombreux tests de connaissance et certifications en français langue étrangère sont désormais calés sur le CECR. Le CIEP, chargé de l'organisation des examens institués par le ministère français de l'Éducation nationale pour évaluer l'enseignement du français langue étrangère, a ainsi conçu et calibré ces dernières années deux nouveaux diplômes – le Test de connaissance du français (TCF) et le Diplôme initiale de langue française (DILF) – sur les 6 niveaux du CECR. Le DELF et le DALF sont eux aussi harmonisés depuis 2005 sur les critères du Cadre. Outre l'évaluation sommative, le CECR a également permis, à l'échelle européenne et au-delà, l'harmonisation d'outils d'évaluation formative, à l'image des Portfolios européens des langues. Si le CECR a permis la comparabilité des diplômes, favorisant notamment la mobilité professionnelle des citoyens, l'uniformisation des certifications n'est toutefois pas sans soulever quelques questions, abordées à l'occasion du même atelier. Ainsi, des enseignants de FLE en Afrique ont posé le problème de l'absence de contextualisation des diplômes du DELF et du DALF : conçus de façon centralisée au CIEP en France – de façon notamment à garantir l'équité des questions proposées aux étudiants des 150 pays concernés par les diplômes – certains items font en effet appel à des références culturelles françaises que les apprenants, en Afrique, ne comprennent pas toujours. Comment concilier ainsi la nécessaire uniformisation des diplômes avec une contextualisation de ces diplômes, qui permet de valoriser les différences culturelles ?

Les liens entre l'évaluation et la perspective actionnelle, préconisée par le Cadre, apparaissent également comme problématiques. Selon Marie-Laure Lions-Olivieri, déléguée pédagogique auprès de l'éditeur espagnol Difusión, l'évaluation sommative des compétences en langues valorise encore trop peu l'approche actionnelle : alors que le CECR encourage le travail par tâches, la pédagogie de projets, le travail en équipe, etc., l'évaluation, dans les classes,

continue trop souvent à porter sur « des savoirs et des acquis », des « connaissances décontextualisées », à prendre la forme d'exercices et de QCM, à solliciter des « tâches papier/crayon » et à favoriser le « chacun pour soi ». Certains enseignants déplorent également que le CECR reste flou sur l'évaluation des projets interdisciplinaires.

Il s'agit d'un document dans lequel toute personne qui apprend ou a appris une langue – que ce soit à l'école ou en dehors – peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter à réfléchir sur son apprentissage.



Enfants



Collège



Lycée



Jeunes et adultes

Deux buts principaux

- motiver les apprenants en reconnaissant leurs efforts pour étendre et diversifier leurs capacités langagières à tous les niveaux ;
- fournir un état des capacités langagières et culturelles qu'ils ont acquises (à consulter, par exemple, lorsqu'ils passent à un niveau supérieur d'apprentissage ou cherchent un emploi dans leur pays ou à l'étranger).

Trois parties

Le Passeport des langues :

Il donne une vue d'ensemble des capacités de l'apprenant en différentes langues à un moment donné. Cette vue d'ensemble est définie en termes de capacités (« Je peux... ») en relation avec les niveaux de compétence du Cadre. Le Passeport mentionne les certifications officielles et fait état des compétences langagières et d'expériences d'apprentissage linguistiques et interculturelles significatives.



Il réserve une place à l'auto-évaluation, à l'évaluation par des enseignants et des institutions scolaires, ainsi que par des organismes de certification. Il exige que soit mentionné explicitement sur quelle base, quand et par qui l'évaluation a été réalisée. Une grille lui permet de définir ses compétences linguistiques selon des critères reconnus dans tous les pays européens et de compléter ainsi les traditionnels certificats scolaires.

La Biographie langagière :

Elle englobe toutes les expériences faites dans les diverses langues parlées par l'apprenant. Cette partie est organisée de façon à favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès. Elle donne à l'apprenant l'occasion d'établir ce qu'il sait faire dans chaque langue et de mentionner les expériences culturelles vécues dans le contexte éducatif officiel ou en dehors de celui-ci. Elle est organisée en vue de la promotion du plurilinguisme (c'est-à-dire, le développement de compétences dans plusieurs langues).

2. La documentation pédagogique : CECR et CDF

Le catalogue des demandes finales (CDF) détermine les niveaux qui peuvent être atteints par les élèves en fin d'études au lycée ou dans les écoles secondaires : niveau A (B2 du CECR), B (B1 du CECR) et C (A2 du CECR). Les lycéens de terminale qui souhaitent continuer leurs études de FLE choisissent l'épreuve de niveau A (ils ont suivi, pendant quatre ans, au moins 12 heures de cours de français par semaine). Le niveau B, plus facile, est réservé au reste des élèves. Le niveau C ne concerne pas le lycée mais seulement les classes inférieures.

Le CDF propose une vingtaine de thèmes, liés à la vie quotidienne, pouvant être traités avec les élèves. Les thèmes se composent de plusieurs sous-thèmes : celui des relations humaines, par exemple, est divisé en a) les relations humaines : à l'école, dans la famille, avec les voisins, de génération ; b) amitié et amour : système des valeurs, attitudes, rencontres, fêtes ; c) problèmes sociaux : relations entre l'individuel, la société et les handicapés, les dépendants, les sans domicile fixe ; d) phénomènes négatifs : agressivité, vandalisme, égoïsme, indifférence ; e) possibilités de résolution de problèmes et de conflits. Le CDF analyse également de façon détaillée les compétences générales interculturelles ainsi que les compétences communicatives (linguistique, sociolinguistique, pragmatique).

Le document n'aborde par contre à aucun moment les spécificités des langues enseignées. L'INP n'a ainsi pas tenu compte du degré de difficulté structurale des différentes langues. Les structures grammaticales en FLE, par exemple, qui, avant d'être produites de façon fluide par un élève, doivent être longuement pratiquées et automatisées, ne peuvent en aucune façon être comparées avec celles de l'anglais (ALE). Cette uniformité dans le traitement des langues se traduit dans le volume horaire accordé à leur enseignement, qui est identique pour toutes les langues. Pendant que les lycéens d'ALE

s'entraînent à une communication libre, les apprenants de FLE en sont donc encore à automatiser les formes ou les structures grammaticales. Cela a pour conséquence de meilleures compétences de communication des apprenants d'anglais.

En ce qui concerne les compétences communicatives, les spécialistes ont également appliqué l'uniformité et l'homogénéité du CECR dans le CDF pour toutes les langues. Par exemple, la compétence pragmatique, qui est la plus caractéristique pour une communication authentique et qui est différente dans chaque langue, n'a pas été décrite de façon détaillée ni adaptée selon les besoins des différentes langues.

Le CDF propose ensuite un classement des habiletés langagières (compréhension orale, compréhension écrite, production écrite, production orale) et des moyens linguistiques (phonétique et phonologie, grammaire, lexicque), la partie grammaire étant la seule qui fait l'objet d'un traitement détaillé.

Il est évident que la réforme constitue pour l'enseignement des langues étrangères (l'anglais, l'allemand, le français, l'espagnol, l'italien) en Ouzbékistan un succès incontestable. Elle emporte l'adhésion des professeurs et des élèves qui s'habituent aux nouveautés qu'elle implique. Malgré tout l'effort qui a été produit du côté des enseignants, lycéens, élèves mais aussi des experts, il serait cependant bon de ne pas perdre de vue la documentation de laquelle découle cette réforme. Nous avons mentionné précédemment que le CDF s'inspirait du CECR et que les compétences communicatives étaient, dans ce catalogue, ponctuellement analysées. C'est grâce à ces compétences que l'on peut atteindre l'objectif principal de l'enseignement d'une LE : la communication.

L'approche communicative, qui s'oppose à la méthode audio-orale dans tous ses principes, techniques et aspects, est porteuse de plusieurs idées parmi lesquelles celle de l'enseignement (mais également de l'évaluation) des fonctions langagières nous paraît la plus importante. Examinons le test distribué aux étudiants. La grammaire et le vocabulaire y sont omniprésents. Le mot « test » lui-même est en contradiction avec la technique communicative puisqu'il n'évalue que la connaissance et la compréhension. Dans le test, le lycéen est amené à choisir ; soit il répond correctement, soit il se trompe. Oui ou non, jamais la moitié, jamais une communication, un malentendu réel qui pourrait être éclairé. Pour des raisons d'objectivité et de valorisation des « connaissances : points », les élèves sont donc évalués, dans le test, sur les connaissances et la compréhension.

À aucun moment l'élève ne peut démontrer ses compétences évaluatrices ou créatrices dans la communication en langue cible ou, s'il le peut, il le fait de façon trop limitée.

Le plus dommageable est que les enseignants, dans l'enseignement secondaire, sont bien entendu contraints de préparer leurs étudiants à l'examen décisif. Pour eux, il ne s'agit de suivre ni CECR ni CDF mais bien la structure ou la forme de l'examen final. Ils ont à peine le temps de mener des activités d'évaluation ou de création : ils essaient de préparer les lycéens au baccalauréat. Ils ne disposent en effet pas de moyens qui leur permettraient de pratiquer les compétences communicatives.

Il apparaît évident que l'Ouzbékistan a fait un premier pas vers une conceptualisation et une harmonisation dans l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères, qui constituaient les objectifs principaux de la réforme : l'unification du système des plans pédagogiques, des programmes et cursus, et celui de la validation des élèves. Une question néanmoins reste posée : l'objectif qui consiste à évaluer le vrai degré de qualité et des compétences acquises est-il également atteint ? Il est nécessaire de veiller à ne pas négliger la visée principale de l'enseignement de LE : développer la compétence communicative et non la connaissance de la langue.

Назорат учун саволлар

1. Qu'est-ce que la compétence linguistique ?
2. Quelles sont les critères d'évaluation des compétences linguistiques ?
3. Quels sont les enjeux pour la mise en oeuvre d'évaluation par compétence en Ouzbékistan ?

Фойдаланилган адабиётлар рўйхати

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. – Т.: Молия, 2003. – 192 б.
2. Perriault J. Éducation et nouvelles technologies. Théorie et pratiques. Paris, Nathan, 2002.
3. Bourguignon C. Pour préparer au Diplôme de compétence en langue : clés et conseils. Paris : Editions Delagrave, 2011.
4. Bourguignon C. Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils, Paris : Editions Delagrave.
5. www.bonjourdefrance.com
6. www.eduscol.education.fr

Thème-8. L'évaluation des compétences interculturelles

1. **Ишдан мақсад:** Маданиятлараро компетенцияларни аҳамияти, индивидуал компетенцияларни ривожлантириш ҳақида билимларга эга бўлади.
2. **Масаланинг қўйилиши:** Тингловчи берилган топшириқ бўйича маданиятлараро компетенциядаражаларини аниқлаши лозим.

1. L'importance de la compétence interculturelle

L'importance de la compétence interculturelle dans les affaires internationales est largement reconnue, mais il n'existe pas de commun accord quant à la définition du concept et à son évaluation. Cet article tente de dresser l'état de l'art sur ces questions. L'analyse des travaux existants permet de proposer une conception de la compétence interculturelle englobant un volet spécifique à certaines cultures ainsi qu'un volet « général ». L'auteur réalise également une synthèse des modes d'évaluation de la compétence interculturelle, place ceux-ci dans un contexte d'analyse plus large, celui de l'évaluation des compétences en général, et montre leurs points forts et limites.

Dans le contexte d'une globalisation croissante, et dans des entreprises et organisations de plus en plus tournées vers l'international, l'interaction interculturelle ne concerne plus seulement quelques expatriés. Des personnes toujours plus nombreuses sont en contact avec des clients, fournisseurs, collègues, partenaires, étudiants, enseignants... porteurs d'autres cultures que la leur. Pour réussir ces interactions interculturelles, la compétence interculturelle est indispensable.

Le besoin perçu de compétence interculturelle trouve son origine dans le constat que les différences culturelles créent une distorsion dans le modèle classique de la communication interpersonnelle : le message envoyé par l'émetteur est interprété par le récepteur selon ses propres codes culturels, ce qui modifie le sens du message. Bref, le message reçu ne correspond pas à ce que l'émetteur avait pour objectif de dire. La compétence interculturelle est donc requise dès lors qu'il y a interaction entre personnes de cultures différentes, que ce soit dans le pays d'origine de l'individu ou à l'étranger, et que ce soit dans des contacts inter-organisationnel (comme la négociation d'un contrat avec un client) ou au sein même de l'entreprise. Chercheurs et managers soulignent l'importance de la compétence interculturelle pour les entreprises internationales. « La compétence interculturelle des individus et des

organisations a un impact économique non négligeable et se traduit sous des formes multiples ». Au départ, c'est notamment en Gestion des Ressources Humaines et dans le contexte de l'expatriation que la compétence interculturelle a été abordée. Elle y est conçue comme un critère important pour l'adaptation du cadre international ou expatrié (Black et al., 1991). Dans le champ de la stratégie, la compétence interculturelle est considérée comme liée au succès à l'export (Holzmüller et Kaspar, 1989) ou à la réussite des fusions-acquisitions internationales. Ralston et al. (1995) soulignent que la compétence interculturelle est également nécessaire pour des interactions réussies au sein d'une même entreprise. Le marketing a abordé plus tardivement le thème de la compétence interculturelle. La diversité culturelle dans les relations de vendeur – acheteur a été reconnue comme étant un thème important et insuffisamment connu (Bush et al., 2001). La compétence interculturelle serait ainsi utile, selon Bender (1996), pour identifier de nouveaux marchés potentiels, entrer et se développer sur de nouveaux marchés étrangers, créer des politiques de marketing, de vente et de publicité adaptées à la culture étrangère, négocier avec plus de succès avec des « porteurs » de cultures différentes, et nouer et développer des relations d'affaires internationales. Evidemment, pour créer une politique marketing globale ou négocier avec des partenaires étrangers, la compétence interculturelle n'est pas le seul savoir-faire requis. La connaissance des contextes étrangers, la compréhension des systèmes socio-politiques, la prise en compte de contraintes matérielles, les compétences linguistiques ne sont qu'une partie des autres éléments spécifiques à l'international qui en expliquent la réussite ou l'échec. Autrement dit, la compétence interculturelle est considérée comme une condition nécessaire, mais pas suffisante, d'action et de développement à l'international.

Malgré le vif intérêt porté à ce concept et son rôle important dans les entreprises et organisations internationales, il n'existe pas de commun accord quant à la définition de la compétence interculturelle. Il est encore moins clair comment il convient d'évaluer celle-ci. Cet article propose un « état de l'art » sur la compétence interculturelle et de nouvelles perspectives relatives à la manière de l'appréhender. Le propos de cet article est volontairement restreint à la dimension individuelle de la compétence interculturelle. L'envisager comme une compétence collective ou organisationnelle est également intéressant, mais dépasse le cadre de ce papier, car cela fait appel à des fondements théoriques et des dynamiques organisationnelles différentes, et les enjeux et conséquences pour les entreprises sont également plus larges. L'objectif, ici, est d'aider chercheurs et managers à voir plus clair, afin d'adapter la manière de concevoir

et de mesurer la compétence interculturelle individuelle en fonction du contexte et des objectifs. Ceci devrait également permettre d'adapter les actions et décisions relatives à la gestion internationale des ressources humaines. L'article sera structuré en deux parties : la première sera consacrée à la définition du concept et à l'identification de ses composantes, la seconde s'intéressera à la mesure et à l'évaluation de la compétence interculturelle. Pour chacun de ces thèmes, « l'état de l'art » sera complété par la proposition de perspectives. Afin de rendre les propos plus concrets et tangibles, ils seront illustrés à plusieurs reprises par l'exemple du recrutement d'un jeune manager fictif, appelé Tom, pour un poste d'expatrié dans la filiale française de son entreprise, un grand groupe industriel US-américain.

2. Une compétence individuelle particulière

La compétence individuelle est un concept décrit et analysé dans de multiples disciplines (Aubret et al., 1993) qui ont toutes apporté des éléments de compréhension. En linguistique, la compétence est définie comme la capacité à produire un langage, et opposée à la performance qui consiste en l'usage effectif de la langue dans les situations concrètes (Chomsky, 1965). En psychologie, la notion de compétence est plutôt récente. Elle est souvent utilisée comme un synonyme du terme, plus courant, d'aptitude (Amadiou et Cadin, 1996). L'ergonomie aborde la compétence en termes « d'intelligence de la pratique » comme des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en oeuvre sans apprentissage nouveau (De Montmollin, 1984 : 122). La compétence se composerait ainsi de connaissances, de savoir-faire et de méta-connaissances. Les Sciences de l'Éducation conçoivent également la compétence comme « un savoir en usage » (Malglaive, 1990). Les sociologues soulignent que la compétence doit être reconnue par autrui.

En Sciences de Gestion, l'approche américaine (McClelland, 1973) distingue les compétences « essentielles » à l'activité de travail (« hard competencies » : savoirs et savoir-faire) des compétences « différentielles » qui permettent de distinguer les performances supérieures (« soft competencies » : conceptions de soi, traits de personnalité, motivations). L'approche française décompose la compétence en trois volets, le savoir, le savoir-faire et le savoir-être (Durand, 2000). Dans le champ de la Gestion des Ressources Humaines règne aujourd'hui un assez large accord sur le fait que la compétence est opératoire, finalisée, relative à une situation de travail précise et circonstanciée, le résultat d'un

apprentissage ainsi qu'une notion abstraite et hypothétique, car on ne peut en observer que les manifestations (Aubret et al., 1993; de Montmollin, 1984; Zarifian, 1999). Dit plus simplement, le consensus porte sur l'idée que la compétence est une combinaison de ressources en situation (Defélix et al., 2006). Elle ne peut donc être envisagée que dans le contexte dans lequel elle agit, et elle est liée à des activités précises.

La compétence interculturelle est une compétence particulière, et s'insère donc dans le cadre tracé ci-dessus. Il s'agit d'une « soft competence », d'une compétence différentielle qui n'est pas liée à un métier particulier. Certains auteurs ont tenté de situer la compétence interculturelle par rapport aux autres compétences. Kiechl (1997 : 13) distingue ainsi trois types de compétences : la compétence de « métier », la compétence méthodologique et la compétence sociale. Cette dernière inclut la capacité de mener à bien des tâches en interaction avec d'autres personnes, en prenant des responsabilités. Selon Kiechl, la compétence interculturelle s'ajouterait en tant que catégorie supplémentaire à cette liste – elle serait distincte de la compétence sociale. D'autres considèrent la compétence interculturelle comme une compétence sociale dans un contexte interculturel (Eder, 1996).

3. Les définitions de la compétence interculturelle

La liste de définitions de la compétence interculturelle proposée dans le tableau 1 montre la variété des approches de cette notion.

Plusieurs dimensions transcendent les définitions listées dans le tableau 1. D'abord, la compétence interculturelle est un construit cognitif, comportemental et affectif (Dirks, 1995; Kiechl, 1997; Iles, 1995). Certains auteurs mettent davantage en avant le volet cognitif. La compétence interculturelle équivaut alors à une compréhension ou une connaissance (Bender, 1996; Bolten, 1998; Funke, 1995). Cette compréhension correspond souvent à une prise de conscience ou un niveau de conscience plus élevé (Bender, 1996; Cui et Van den Berg, 1991; Hofstede, 1994), voire de planification de l'action (Thomas, 1996). C'est cette compréhension qui est au début du processus d'apprentissage (Hofstede, 1994; Kiechl, 1997), car les changements de comportement ne peuvent s'établir que s'ils s'ancrent dans le cadre de référence de l'individu (Gauthey, 1998 : 14). Cette compréhension concerne, sur un premier niveau, une autre culture et l'interaction avec elle (Bender, 1996; Dirks, 1995; Funke, 1995; Thomas, 1996). Puis, s'y ajoute un « méta-niveau » (Funke, 1995), une compréhension de l'interaction interculturelle « en général ».

D'autres auteurs insistent plutôt sur les aspects comportementaux (Cui et Van den Berg, 1991; Knapp, 1995, Opitz, 1997; Thomas, 1996). Dans cette optique, on peut considérer que la compétence interculturelle suppose l'existence, chez l'individu, de certains traits de personnalité (Bolten, 1998; Cui et Van den Berg, 1991) qui se traduisent dans le comportement.

L'aspect affectif transcende, en partie, les domaines cognitif et comportemental, mais il mérite une attention particulière. Acquérir et développer la compétence interculturelle demande de la motivation (Dirks, 1995; Thomas, 1996) et du respect face à l'autre et à sa culture (Ruben, 1985). Une personne qui connaît bien une culture et qui sait s'y adapter, mais qui considère cette culture comme inférieure (comme cela a été souvent le cas à l'époque coloniale), ne peut pas être considéré comme possédant une compétence interculturelle.

Enfin, la compétence interculturelle est considérée comme nécessaire pour l'interaction réussie. Seules les personnes qui « réussissent » leurs contacts interculturels seraient donc compétentes (Bittner et Reisch, 1994; Knapp, 1995; Opitz, 1997).

La compétence interculturelle est parfois réduite à une adaptation à une autre culture. Or, cette vision est trop simpliste et correspond à une vision réductrice et stéréotypée de la culture. Il s'agit plutôt de simultanément comprendre la culture d'autrui et de garder une cohérence avec sa propre culture. Friedman et Berthoin Antal (2005) proposent le concept de « negotiating reality » (négocier la réalité) qui se base sur l'idée que « la principale compétence interculturelle requise aujourd'hui est la capacité de reconnaître et utiliser les différences culturelles comme une ressource pour apprendre et concevoir une action efficace dans des contextes spécifiques » (2005 : 70). « Ceux qui voudraient à la fois être l'autre et être soi-même (...) confondent ainsi identification et empathie. [Il s'agit plutôt] d'être humble, de sentir très rapidement en quoi son propre comportement peut faire problème, de s'adapter 'relativement' en tenant compte des codes culturels sans renoncer à sa propre identité » (Amado, 1998 : 88). La compétence interculturelle est donc une adaptation à la spécificité de la situation d'interaction interculturelle, mais pas une simple adaptation à la culture de l'autre.

4. Comment mesurer la compétence interculturelle ?

Comment évaluer la capacité d'une personne à s'adapter aux spécificités de situations d'interaction interculturelle ? Les instruments et modes de mesure de la compétence interculturelle sont multiples et variés, mais aucun ne s'est

imposé. L'objectif, ici, n'est pas de dresser la liste exhaustive de l'existant, mais plutôt de mettre ces instruments en perspective et de jeter un regard critique, afin d'aider chercheurs et praticiens de la GRH à comprendre les enjeux et donner des repères. Cette mise en perspective implique également de positionner ces instruments par rapport à la distinction introduite plus haut entre compétence culturelle et compétence multiculturelle.

Ces outils ne peuvent être envisagés séparément du contexte et des objectifs de leur utilisation, que j'aborderai en premier. Puis, je mettrai l'évaluation de la compétence interculturelle en parallèle de l'évaluation de la compétence individuelle en général. Les deux types d'outils formalisés les plus courants, l'assimilateur de culture et les échelles de mesure, seront ensuite discutés. Je proposerai enfin un tableau de synthèse, voulu comme une aide au choix d'outils de mesure de la compétence interculturelle en fonction du contexte.

Qui évalue la compétence interculturelle et pour quelles raisons ?

Pour pouvoir évaluer des instruments de mesure de la compétence, il faut au préalable s'interroger sur leurs raisons d'existence, et les objectifs de leur utilisation. Dans quels contextes et à quelles fins cherche-t-on à évaluer la compétence interculturelle ? Dans le contexte du management, trois configurations principales coexistent.

La première utilisation des instruments de mesure de la compétence interculturelle a lieu dans les entreprises et organisations. Dans une logique de GRH et dans des contextes de recrutement ou de promotion interne, on cherche à évaluer si une personne possède une compétence interculturelle considérée comme requise pour le poste en question. Ceci est notamment le cas pour les postes d'expatriés, de commerciaux export, au sein d'une équipe internationale ou pour des cadres supérieurs dans des entreprises internationales. L'enjeu est très important : une étude basée sur 270 entreprises (Eco International, 2006) indique que des faiblesses dans le recrutement du candidat pèsent à hauteur de 31 % sur les échecs d'expatriations. Malgré ces constats, les principaux critères de sélection d'un expatrié restent les compétences métier (critère le plus important pour 65 % des entreprises) et l'efficacité au travail (25 % des entreprises; ORC Worldwide, 2004, basée sur 864 entreprises). Dans seulement 26 % des entreprises, le service GRH intervient systématiquement dans la sélection, et 75 % des sociétés n'évaluent pas les compétences en langues étrangères ou la capacité à s'intégrer dans une nouvelle équipe d'un candidat (ORC Worldwide, 2004). Il semble en être de même pour la compétence interculturelle. La marge de progrès devrait donc être importante...

Назорат учун саволлар

1. Qu'est-ce qu'une compétence interculturelles ?
2. Quelles sont les critères d'évaluation des compétences interculturelles ?
3. Quels sont les enjeux pour la mise en oeuvre d'évaluation par compétence en Ouzbékistan ?
4. Comment mesurer la compétence interculturelle ?

Фойдаланилган адабиётлар рўйхати

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. – Т.: Молия, 2003. – 192 б.
2. Perriault J. Éducation et nouvelles technologies. Théorie et pratiques. Paris, Nathan, 2002.
3. Bourguignon C. Pour préparer au Diplôme de compétence en langue : clés et conseils. Paris : Editions Delagrave, 2011.
4. Bourguignon C. Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils, Paris : Editions Delagrave.
5. www.bonjourdefrance.com
6. www.eduscol.education.fr

Thème-9. Le système de feedback et son rôle dans l'enseignement

1. **Ишдан мақсад:** FEEDBACK тизими, унинг таълимдаги ўрни ҳақида билимларга эга бўлади.
2. **Масаланинг қўйилиши:** FEEDBACK тизими, ундан фойдаланиш, унинг вазифаларини билиши лозим.

1. La définition du système de feedback

On peut traduire le mot "feedback" par une information sur le résultat d'un ensemble d'actions dans le but d'apporter des modifications si nécessaire. Dans le cas de l'enseignement, donner un feedback à un étudiant c'est lui fournir une liste détaillée des erreurs qu'il a commises dans un travail (généralement un test) et lui indiquer quelles sont ses difficultés d'apprentissage et ce dont il a encore besoin de travailler pour maîtriser la notion étudiée.

En apprentissage moteur, on considère le feed-back comme un élément déterminant de la relation pédagogique et par conséquent il devrait constituer l'un des soucis majeurs des enseignants lorsqu'ils se centrent sur les habiletés motrices à faire apprendre. Piéron (1986) admet que : «Un progrès continu n'est réalisable que grâce à une connaissance régulière des résultats de la pratique» (p.

97). Dans le même ordre d'idée, les travaux de Bilodeau (1969) stipulent clairement qu'une performance ne peut s'améliorer si le feed-back est supprimé. D'autres auteurs (Brunelle, 1980 ; Piéron, 1976 ; 1980 ; Siedentop, 1976) considèrent le feed-back comme une habileté d'enseignement très importante. Tous ces éléments font de l'aptitude à fournir aux élèves des informations appropriées sur leurs prestations, une habileté pédagogique fondamentale que l'enseignant doit posséder. Cependant, l'élève recueille l'information de plusieurs sources :

- d'abord, il apprend de la tâche elle-même. Dans un lancer de basket-ball raté, par exemple, la trajectoire du ballon peut être interprétée par le lanceur lui-même en vue d'améliorer un nouvel essai. Il s'agit là d'un feed-back intrinsèque.
- ensuite, l'élève s'informe auprès de l'enseignant en vue d'améliorer qualitativement son mouvement. Il s'agit là d'un feed-back extrinsèque. Ce sont les dimensions de ce feed-back qui feront l'objet de cette étude.

Dans ce cas, l'information (feed-back) communiquée par l'enseignant peut viser une évaluation de la prestation de l'élève par un «c'est bien» ou un «mauvais», ou une description de celle-ci en tout ou en partie, ou une prescription des critères de réussite d'un mouvement ou les erreurs à éviter, ou encore elle peut être une interrogation à l'élève en vue de l'engager à rechercher ses erreurs et les moyens à mettre en oeuvre pour se corriger. Puis, cette information peut être perçue par l'élève auditivement, visuellement, tactilement, auditivement et tactilement simultanément. Ensuite, l'information peut être adressée à un seul élève, à un groupe d'élèves ou à une classe

toute entière. Enfin, toute information peut comprendre aussi bien un message affectif à caractère approubatif ou positif, pouvant favoriser les conditions d'apprentissage, qu'un message affectif à caractère désapproubatif ou négatif pouvant engendrer des conditions d'apprentissage moins favorables (Piéron, 1986). Le feedback pour favoriser l'apprentissage

9 août 2009 par Amaury Daele

J'avais annoncé en mai dernier que je travaillais avec deux collègues de Fribourg sur un document de quelques pages à propos du feedback aux étudiant-e-s. Ce document est à présent terminé et est en ligne sur le site du Centre de Soutien à l'Enseignement (PDF, 118Ko).

Voici ses objectifs:

Le feedback en enseignement désigne habituellement l'information qui est donnée par un-e enseignant-e à un-e étudiant-e suite à l'évaluation d'un travail écrit ou oral. Il s'inscrit ainsi dans le cadre de la relation pédagogique qui se construit entre enseignant-e et étudiant-e. Il peut se produire à différents

moments de l'apprentissage et dans des situations très variées : la préparation d'un exposé oral ou écrit par l'étudiant-e, l'encadrement d'un travail de mémoire ou de thèse, une présentation orale, un examen blanc, l'apprentissage de manipulations en laboratoire, etc. [...]

Ce document s'adresse aux enseignant-e-s de l'enseignement supérieur, qu'ils/elles soient en charge de cours, TP, séminaires, etc. Son objectif est double : proposer une réflexion sur la pratique du feedback aux étudiant-e-s dans diverses situations d'interactions pédagogiques et suggérer des pistes d'action pour développer des pratiques de feedback centrées sur l'apprentissage. Par « feedback centré sur l'apprentissage », nous entendons un feedback :

- qui vise à donner l'occasion à l'étudiant-e de prendre du recul par rapport à un travail qu'il/elle a réalisé dans le but de l'améliorer.
- qui aide à préparer une évaluation finale (ou sommative).
- qui donne des clés à l'étudiant-e pour progresser par la suite de façon plus autonome.

Nous avons produit aussi une version longue de ce document. Cette version contient une section spéciale à propos de l'utilisation de grilles d'évaluation critériées pour fournir des feedbacks aux étudiant-e-s.

Cette collaboration avec le Centre de didactique universitaire de l'Université de Fribourg en amènera très certainement d'autres, sur d'autres sujets.

Quand un étudiant travaille de manière individuelle avec un bon tuteur, celui-ci lui montre immédiatement ses erreurs (feedback), puis lui donne des explications et des clarifications supplémentaires (corrective), l'étudiant peut alors continuer son apprentissage avec des bases solides.

2. L'utilisation du feedback

Le "feedback" est un des éléments essentiels de la pédagogie de maîtrise. Comme l'enseignement scolaire est un enseignement collectif, les erreurs ou les difficultés ne peuvent pas être détectées pour chaque élève immédiatement comme lors d'un enseignement tutoriel. C'est pourquoi, Bloom préconise de découper une notion complexe, en petites unités d'enseignement et de faire un diagnostic à la fin de chacune d'elle à partir de petit test. Il est évident que donner un "feedback" ne suffit pas, il faut accompagner ce "feedback" de dispositifs de remédiation individualisés permettant à chaque étudiant de surmonter ses difficultés.

Outre la pédagogie de maîtrise, de nombreux logiciels d'EAO appliquent ce type de procédures, l'utilisateur reçoit immédiatement un "feedback" à chaque

réponse donnée, celui-ci consiste le plus souvent à dire si la réponse est juste ou fautive et à donner la bonne réponse. Des logiciels plus élaborés tentent maintenant à fournir des feedback plus complets en donnant des informations en fonction du type d'erreurs détectées dans la réponse.

Relation à d'autres outils

- Evaluation formative.
- Remédiation.
- Pédagogie de maîtrise

3. Les différentes fonctions du feedback

Le feedback exerce deux fonctions essentielles:

– **d'information :**

Le feedback porte un message relatif à l'efficacité de la performance, aux erreurs que l'on a commises et aux moyens de les éviter ou de les corriger. Toutes les théories actuelles sur l'apprentissage moteur supposent en effet un mécanisme de comparaison qui suggère que l'apprenant puisse tirer de l'exécution de chaque essai les informations lui permettant de modifier l'essai suivant.

L'apprentissage et le progrès se réalisent donc sur la base de l'évaluation de l'écart au but, et sur la base de la prise en compte des erreurs.

L'information véhiculée par l'enseignant peut porter sur deux éléments:

- renseigner sur l'atteinte du but (connaissance des résultats) : définie par R.A Schmidt,

comme « une information extrinsèque, souvent verbale, qui concerne le succès d'une action par rapport au but environnemental ». Cette catégorie de feedback est souvent considérée par les psychologues de l'apprentissage comme la variable essentielle de l'apprentissage, surtout si les élèves ne détectent pas eux-mêmes leurs propres erreurs. La connaissance des résultats, en informant l'élève sur la satisfaction ou non du critère de réussite, est la forme la plus simple de réaction à la prestation de l'élève. Mais elle ne fournit qu'un minimum d'informations à l'élève, et ne permet pas de savoir directement comment modifier son comportement pour réussir la tâche.

- décrire la performance (connaissance de la performance) : selon P. Simonet

, la

connaissance de la performance est « une information relative à la nature

des opérations mises en œuvre».

Alors que la connaissance des résultats est une information concernant les résultats, la connaissance de la performance est une information concernant la production du mouvement. La référence n'est plus à un critère de réussite, mais à un critère de réalisation de l'action motrice.

En rester à la réussite ou à l'échec ne suffit généralement pas car l'élève ne perçoit pas quelles sont

les raisons qui expliquent cette réussite ou cet échec. Il est généralement nécessaire de fournir à

l'élève des indications lui permettant de comprendre ce qu'il fait en l'aidant à comparer sa prestation du moment à celle qu'on attend de lui

– de renforcement:

Un feedback qui renforce une réponse motrice augmente la probabilité qu'elle se répète à

l'avenir lorsqu'on se trouve dans des conditions similaires.

Le feedback agit donc sur la motivation car en incitant les élèves à persévérer, en leur indiquant

qu'ils sont sur la bonne voie, il fait sentir aux élèves que leur travail a de l'importance, qu'ils sont en

EPS pour apprendre et pour progresser.

Le feedback est de nature à valoriser l'élève.

Les feedbacks de l'enseignant renvoient l'élève à ce que Deci appelle le « le sentiment de compétence».

Celui-ci est un processus psychologique qui détermine l'activité de la personne en fonction de la représentation qu'il a de sa capacité à réaliser une tâche.

Ainsi, en montrant à l'élève de quoi il est capable, en montrant ses progrès, l'enseignant crée un climat de confiance et un climat motivationnel qui encourage l'élève à persévérer, à progresser.

Cette intervention prend deux formes principales: des félicitations en cas de réussite, des encouragements en cas d'erreur.

Назорат учун саволлар

1. Qu'est-ce que c'est le système de feedback ?
2. Quelles sont les critères d'évaluation selon feedback ?
3. Quels sont les enjeux pour la mise en oeuvre de feedback en Ouzbékistan ?
4. Comment mesurer la compétence interculturelle selon feedback ?

Фойдаланилган адабиётлар рўйхати

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. – Т.: Молия, 2003. – 192 б.
2. Perriault J. Éducation et nouvelles technologies. Théorie et pratiques. Paris, Nathan, 2002.
3. Bourguignon C. Pour préparer au Diplôme de compétence en langue : clés et conseils. Paris : Editions Delagrave, 2011.
4. Bourguignon C. Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils, Paris : Editions Delagrave.
5. www.bonjourdefrance.com
6. www.eduscol.education.fr

IV.КЕЙСЛАР БАНКИ

1- Keys

1. Fallanalyse: Misshandlung

Max ist 14. Er geht gerne aus und trinkt in seiner Clique Alkohol. Letztes Mal, als Max verspätet und

betrunken heimkam, war es seinen Eltern wieder einmal zu viel! Sein Vater schlug auf ihn ein. Dein Freund Max erzählt dir von diesem Vorfall ziemlich empört und aufgebracht. Er spricht sogar von Misshandlung. Zugleich bittet er dich, niemandem davon zu erzählen!

Wie reagierst du als seine Vertraute bzw. sein Vertrauter darauf? Was rätst du ihm?

2- Keys

2. Fallanalyse: Suizid

Du gehst am Wochenende in ein Lokal und lernst eine gleichaltrige Schülerin bzw. einen gleichaltrigen Schüler kennen. Im Laufe des Gesprächs klagt sie bzw. er darüber, dass ihr bzw. sein Leben keinen Sinn mehr hätte und dass es besser wäre zu sterben. Sie bzw. er deutet an, dass sie bzw. er Suizid begehen möchte.

Welche Möglichkeiten siehst du, auf die Suizidandrohung zu reagieren?

Welche Hilfe könntest du organisieren?

Bist du nach dem Gespräch für die Schülerin bzw. den Schüler verantwortlich?

3- Keys

Rollenspielkärtchen

„Pause“

Die vier Jungen Thomas (13), Emre (12), Alexander (14) und Stefan (12) gehen häufig in der Pause auf die Jungentoilette um zu rauchen. Thomas will da nicht mehr mitgehen, da er auch nicht mehr rauchen will, möchte aber gleichzeitig in der Clique bleiben. Am Dienstag in der ersten Pause geht die Clique wieder hinunter zum Rauchen. Thomas sagt: „Ich will nicht mit. Ich habe keine Lust zu rauchen“. Emre fragt: „Warum denn heute nicht? Du rauchst doch sonst auch.“ Die anderen gucken ihn groß an und Emre sagt: „Alles klar, du Muttersöhnchen, warum gehst du dann nicht gleich zu Mama und heulst ein bisschen. Hör zu, Thomas, wir wollen keine uncoolen Typen wie dich bei uns haben. Also was ist jetzt, willst du zu Mama, oder kommst du jetzt mit uns?“ „Rauch doch eine

mit!“ Eva (13 J.) und Katja (15 J.) sind Freundinnen. Katja hat kürzlich mit dem Rauchen angefangen und will, dass auch Eva damit anfängt. Die will nicht rauchen, aber mit Katja befreundet bleiben. Katja und Eva verbringen den Nachmittag zusammen bei Katja. Ihre Eltern kommen erst abends nach Hause. Während die beiden in Katjas Zimmer Viva gucken, holt Katja Zigaretten aus ihrem Schrank und sagt: „Ich glaub, ich muss erst mal eine rauchen. Los, Eva, nun Rauch endlich mal eine mit! Du bist doch wohl nicht feige, oder?“

Im Bus

Aylin fährt immer mit dem Bus von der Schule nach Hause. Meistens ist es sehr voll. Neuerdings steigt immer eine große Gruppe von Jugendlichen dazu, Jungen und Mädchen so um die 16 Jahre alt. Sie kennen sich alle untereinander, sind total cool und reißen einen Spruch nach dem anderen. Das wäre ja alles noch okay. Aber ein paar Jungen machen sich total breit. Aylin rückte in die letzte Ecke vom Bus. So kam sie kam neulich nicht an die rechtzeitig Ausgangstür. Sie versäumt ihre Station, wo sie aussteigen wollte, und musste den ganzen Weg zurück laufen.

Der besetzte Platz

Lena fährt allein mit dem Zug zu ihrer Oma. Das hat sie schon einige Male gemacht und eigentlich ist es auch kein Problem für sie. Die Fahrkarte und die Platzreservierung hat ihre Mutter ihr besorgt. Lena kennt sich gut aus und weiß, wie man den richtigen reservierten Platz findet. Aber heute sitzt eine Frau, nicht sehr alt, auf Lena reserviertem Platz und will diesen nicht verlassen. Sie sagt: „Du bist noch jung. Du kannst ruhig stehen.“ Der Zug ist sehr voll. Lena ist nach einem langen Schultag sehr müde. Sie hat eine schwere Tasche dabei und den reservierten Platz hat sie schließlich bezahlt.

Ein rauchender Vater

Nächste Woche findet ein Handballturnier statt, zu dem Thomas und einige Freunde unbedingt gehen wollen. Aber es ist weiter weg, öffentliche Verkehrsmittel sind total umständlich. Als sich der Vater eines Freundes bereit erklärt, die ganze Gruppe in seinem kleinen VW-Bus dorthin zu fahren, sind Thomas und seine Freunde begeistert. Kaum sind sie im Auto, steckt sich der Vater eine Zigarette an. Die Luft ist zum Schneiden. Der Vater raucht eine nach der anderen. Thomas ist schon total übel.

V.МУСТАҚИЛ ТАЪЛИМ МАВЗУЛАРИ

Мустақил ишни ташкил этишнинг шакли ва мазмуни

- Тингловчи мустақил ишни муайян модулни хусусиятларини ҳисобга олган ҳолда қуйидаги шакллардан фойдаланиб тайёрлаши тавсия этилади:
- меъёрий хужжатлардан, ўқув ва илмий адабиётлардан фойдаланиш асосида модул мавзуларини ўрганиш;
- тарқатма материаллар бўйича маърузалар қисмини ўзлаштириш;
- автоматлаштирилган ўргатувчи ва назорат қилувчи дастурлар билан ишлаш;
- махсус адабиётлар бўйича модул бўлимлари ёки мавзулари устида ишлаш;
- -амалий машғулотларда берилган топшириқларни бажариш.

Мустақил таълим мавзулари

1. Recherchieren Sie im Internet. Arbeiten Sie an Präsentation. Wählen Sie ein Thema aus unten gegebenen Themen.
2. Handlungsorientierter Fremdsprachenvermittlung: Nachteile
3. Die Rolle der Sozialformen bei der Fremdsprachenvermittlung.
4. Die Rolle der Visualisierung bei der Fremdsprachenvermittlung.
5. Die Rolle der visuellen Medien bei der Fremdsprachenvermittlung.
6. Fish-bowl – Aquarium Methode: Vorteile / Nachteile.
7. Mind mapping oder Brainstroming: Vorteile / Nachteile.
8. Feedback und Skizzen und ihre Gestaltung.
9. Die Unterrichtsplanung und ihre Durchfuerung.
10. Reflektion und Rueckdenken nach dem Unterricht.

VI. ГЛОССАР

Термин	Ўзбек тилидаги шарҳи	Немис тилидаги шарҳи
Die Bewertung	Таълим тизимида ўқувчиларнинг билимни ўзлаштириш ахлоқи ёки маълум ютуққа эришиш даражасига қараб қўйиладиган балл	die Punkte fuer die Auswertung von den Lernenden angeeigneten Kenntnissen
Das Wissen	Объектив борлиқнинг онгда акс эттиришнинг олий шакли, ҳуқуқий билимлар ҳосил қилиш жараёни	die Art und Weise, wie etwas gemacht wird = <i>Bildungsmethode</i>
Der Grad	Тажрижий ва нисбий тараққиёт, ривожланиш поғонаси	das (durch Erziehung) erworbene Wissen und Können auf verschiedenen Gebieten (auch was soziale Normen betrifft); der Prozess, bei dem ein Mensch (durch Erziehung und Ausbildung) Wissen und Können auf verschiedenen Gebieten erwirbt
Die Innovation	Янгиликларни, ўзгаришни амалга жорий қилиш, киритиш жараёни ва фаолияти	<i>geschr</i> ; etwas ganz Neues oder eine Reform
integriert	Чамбарчас боғлиқ, бутун, ягона, чексиз кичик қисмларнинг йиғиндиси	das Eingliedern; das Eingebundensein in eine Gemeinschaft
Der interaktive Unterricht	Таълим берувчи ва таълим олувчи ўзаро фаол иштирок этадиган машғулот	Handlungsorientierter Prozess während des Unterrichts
Die Kompetenz	Шахснинг маълум касбга яроқлилик, тайёрлик даражаси, шу	der Prozess der Wahrnehmung der

	касбда ишлай олиш учун зарурий билим, кўникмалар йиғиндиси.	objektiver Wirklichkeit
Die Kriterien	Таққослаш ёки баҳолаш учун ўлчов	Handlungsorientierter Prozess während des Unterrichts
Das Modul	Педагогик технологияни ташкил қилувчи таркибий бўлақларни ифодаловчи	die Wissenschaft von den Methoden, die in einem bestimmten Bereich angewandt werden
Hochschulbildung	Малакали мутахассислар тайёрлашни таъминлайдиган таълим	Handlungsorientierter Prozess während des Unterrichts
CEFR	Билимни баҳолашнинг Умумевропа тизими	Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) ist ein Instrument, mit dessen Hilfe Prüfungen, Lehrwerke und Curricula miteinander vergleichbar werden.
Der Standard	стандартлаштирилган объектга нисбатан қўлланиладиган меъёрлар, қоидалар, талаблар мажмуини белгиловчи расмий меъёрий– техник ҳужжат	ein Merkmal, nach dem man eine Frage entscheidet oder etwas beurteilt
Die Zertifizierung	Сифатни стандартида талаб этилган даражага мос келишини тасдиқлаш	Handlungsorientierter Prozess während des Unterrichts

VII. АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ

Махсус адабиётлар.

1. CEFR Guidebook at Common European Framework of Reference for Languages www.coe.int.
2. Albers, Hans- Georg (1994): „Sprachprüfungen für DaF außerhalb der Hochschulen“. In: Wolff, Armin/Gügold, Barbara (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache ohne Mauern. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 51- 84. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 35).
3. Altmeyer, Axel/Domisch, Rainer (Hrsg.) (1998): „Benoten und Bewerten“ [Themenheft]. In: Fremdsprache Deutsch 19. und Germanistik" des DIFF, GhK, GI). Berlin: Langenscheidt.
4. Doyé, Peter (1988): Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Frem dsprache r. Be lin: Langenscheidt.
5. Eggenesperger, Karl - Heinz (2000): „Kompetenzniveaus für das Lernen und Lehren von Frem dsprache n“. In: Fremdsprachen und Hochschule 58, 117-133.
6. Толипов Ў.К., М. Усмонбоева. Педагогик технологияларнинг назарий ва амалий асослари – Т.: “Фан ва технология”, 2006
7. Хошимова М.К. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. (Маърузалар матни). Т.:ТДИУ.- 2012.- 50 бет.
8. Хўжаев Н, Хасанбоев Ж, Мамажонов И, Мусахонова Г. Янги педагогик технологиялар. Ўқув қўлланма. Т, ТДИУ.-2007. 71-74

Интернет ресурслари

1. www.lexikon.freenet.de/Literaturdidaktik
2. www.allesgelingt.de
3. www.lehrer-online.de
4. www.leixilotte.de
5. www.paperball.de
6. www.teachsam.de