

ЎзДЖТУ хузуридаги
РИАИМ

Ўқув-услубий
мажмуа

Француз тили
йўналиши
тингловчилари учун

Ўқув-услубий
мажмуа

2019

Филология ва тилларни ўқитиш:
Француз тили

Тилшунослик назариясининг тил амалиётига интеграцияси

Модулнинг ўқув-услубий мажмуаси Олий ва ўрта махсус, касб-хунар таълими ўқув-методик бирлашмалари фаолиятини Мувофиқлаштирувчи кенгашининг 2019 йил 18 октябрдаги 5 – сонли баённомаси билан маъқулланган ўқув дастури ва ўқув режасига мувофиқ ишлаб чиқилган.

Тузувчи:

С.С. Умарова – Ўзбекистон Миллий Университети, Хорижий Филология факультети, Француз филологияси кафедраси катта ўқитувчиси

Такризчи:

Ж.А. Якубов – ЎзДЖТУ, филология фанлари доктори, профессор

Ўқув -услубий мажмуа ЎзДЖТУ ҳузуридаги РИАИМ Кенгашининг 2019 йил 27 сентябрдаги 9 - сонли қарори билан тасдиққа тавсия қилинган.

МУНДАРИЖА

I.	ИШЧИ ДАСТУРИ.....	4
II.	МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТЕРФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ.....	11
III.	НАЗАРИЙ МАШҒУЛОТ УЧУН МАТЕРИАЛЛАР.....	19
IV.	АМАЛИЙ МАШҒУЛОТ УЧУН МАТЕРИАЛЛАР.....	44
V.	КЕЙСЛАР БАНКИ.....	72
VI.	ГЛОССАРИЙ.....	75
VII.	АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ.....	77

I. ИШЧИ ДАСТУР

Кириш

Дастур Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2015 йил 12 июндаги “Олий таълим муассасаларининг раҳбар ва педагог кадрларини қайта тайёрлаш ва малакасини ошириш тизимини янада такомиллаштириш чоратадбирлари тўғрисида”ги ПФ-4732-сонли, 2017 йил 7 февралдаги “Ўзбекистон Республикасини янада ривожлантириш бўйича Ҳаракатлар стратегияси тўғрисида”ги ПФ-4947-сонли, 2019 йил 27 августдаги “Олий таълим муассасалари раҳбар ва педагог кадрларининг узлуксиз малакасини ошириш тизимини жорий этиш тўғрисида”ги ПФ-5789-сонли Фармонлари, шунингдек 2017 йил 20 апрелдаги “Олий таълим тизимини янада ривожлантириш чоратадбирлари тўғрисида”ги ПҚ–2909-сонли қарорида белгиланган устувор вазифалар мазмунидан келиб чиққан ҳолда тузилган бўлиб, у олий таълим муассасалари педагог кадрларининг касб маҳорати ҳамда инновацион компетентлигини ривожлантириш, соҳага оид илғор хорижий тажрибалар, янги билим ва малакаларни ўзлаштириш, шунингдек амалиётга жорий этиш кўникмаларини такомиллаштиришни мақсад қилади.

Дастур доирасида берилаётган мавзулар таълим соҳаси бўйича педагог кадрларни қайта тайёрлаш ва малакасини ошириш мазмуни, сифати ва уларнинг тайёргарлигига қўйиладиган умумий малака талаблари ва ўқув режалари асосида шакллантирилган бўлиб, унинг мазмуни жамият ривожини ва таълим–тарбия жараёнининг инновацион масалалари, олий таълимнинг норматив-ҳуқуқий асослари ва қонунчилик ҳужжатлари, 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, ўқув жараёнини ташкил этишнинг замонавий услублари бўйича сўнгги ютуқлар, педагогнинг креатив компетентлигини ривожлантириш, глобал Интернет тармоғи, мультимедиа тизимларидан фойдаланиш ва масофавий ўқитишнинг замонавий шакллари қўллаш бўйича тегишли билим, кўникма, малака ва компетенцияларни ривожлантиришга йўналтирилган.

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

Модулнинг долзарблиги ва олий касбий таълимдаги ўрни

Тилшунослик назариясининг тил амалиётига интеграцияси курси назарий- амалий фан бўлиб, барча тил кўникмаларини интеграллашган ҳолда ўқитишни назарда тутди. Ушбу фан тингловчиларни чет тили ўқитишнинг услублари билан батафсил таништиради ҳамда касбий фаолиятларида дарсни шу усулда ташкил этишга йўналтиради. Фан аудиторияда ўргатилаётган чет тилидан асосий алоқа воситаси сифатида самарали фойдаланишга ва тингловчиларнинг касбий ихтисослашувини ривожлантиришга хизмат қилади.

Модулнинг мақсади ва вазифалари

Фанни ўқитишдан мақсад тингловчиларнинг тилшунослик назарияси бўйича эгаллаган билим, кўникма, малакаларини касбий ва илмий фаолиятда эркин қўллай олишларини таъминлаш, тингловчиларни тил бўйича эгалланган билимларни баҳолаш назарияси ва амалиёти билан таништириш ҳамда баҳолаш мезонларининг мақсад ва вазифаларини тўғри белгилай олишга ўргатиш ҳисобланади. Шунингдек, чет тилини турли ёш гуруҳларида ўқитиш усуллари ва методларини ҳамда ўқитиш жараёнида юзага келиши мумкин бўлган ёш билан боғлиқ муаммоларни бартараф этиш, таълим йўналиши ва касбий ихтисослашув хусусиятларини эътиборга олган ҳолда ҳар хил гуруҳларда чет тили самарали ўқитилишини ташкил этишга ўргатишдир.

Фаннинг асосий вазифаси умумэътироф этилган халқаро меъёрларга кўра талабаларнинг ўрганилаётган чет тилини С1 даражада эгаллашлари учун зарурий билимларни интеграллашган тарзда ўргатиш ва мулоқот малакаларини ривожлантиришдир.

Фан бўйича тингловчиларнинг билим, кўникма ва малакаларига куйидаги талаблар қўйилади.

Тингловчи :

- чет тилини ўрганиш борасидаги муҳим масалалар ва илмий изланишлар натижалари;
- тил ўқитишнинг замонавий, илғор ва самарали методлари;
- интеграллашган тил кўникмаларини амалда қўллаш (маъно-мазмун асосида ўрганиш, топшириқлар асосида ўрганиш, лойиҳалар билан ишлаши);
- мулоқотга йўналтирилган услуб орқали ўқиш, тинглаш, ёзиш ва гапириш кўникмаларини ривожлантириш;

- ўқиш, тинглаш, ёзиш ва гапириш кўникмаларини интеграллашган тарзда ўқитиш услуб ва предметлари ҳақида *тасаввурга эга бўлиши*;
- чет тили ўқитувчисига хос тил кўникмаларини амалий тарзда қўллашни;
- чет тилида кўрсатмалар бериш, маълумот олиш ва дарсни бошқаришни;
- чет тилида дарс олиб боришнинг зарур ижтимоий, шахсий ва ташкилий масалаларини;
- ўқув дастурини ўрганиб, таҳлил қилиш ва дарсни режалаштиришда унга асосланишни;
- дарсни режалаштиришга таъсир кўрсатувчи омиллар (ўқувчилар билим даражаси ва ёши, эҳтиёжлари, вақт, ўқувчилар сони ва ҳ.к.) ни баҳолай олишни;
- дарслар кетма-кетлиги, мақсад, вазифалари ва кутилаётган натижаларини тўғри белгилашни;
- таълим мақсадларига биноан дарснинг тегишли тузулмасини танлай олишни *билиши ва улардан фойдалана олиши*;
- дарснинг турли босқичлари (дарс бошланиши, асосий ва якуний қисми) учун тегишли вазифаларни танлай олиш ва уларни бир -бирига боғлаш, изчилликни таъминлаш;
- турли ёрдамчи ўқув материаллари ва ресурсларни (масалан, техник воситалар, кўргазмали қуроллар) танлаш;
- интернетдаги тайёр дарс режаларини танқидий таҳлил қилиш;
- ўқув адабиётларни танқидий таҳлил қилиш ва уларни тил ўрганаётганлар эҳтиёжига (билим даражаси ва ёши ва ҳоказо) мослаш;
- турли аутентик материалларни (газета, журналлар, телевидение ва радио материалларидан ва ҳ.к.) танлаш ва улар асосида тегишли вазифалар ишлаб чиқа олиш;
- ўқув адабиётлари жумладан, дарсликларга эҳтиёж сезилган вақтда турли ёрдамчи ўқув материаллари ва ресурслардан унумли фойдалана билиш;
- ўқув материалларини ёш тафовутларини эътиборга олган ҳолда ўзгартириш, мослаштириш ва янгиларини яратиш;
- йўналиш хусусиятларидан келиб чиқиб чет тили дастурларини тузиш;
- турли соҳа вакилларига чет тилини ўқитиш *малака ва кўникмаларига эга бўлиши керак*.

Модулнинг ўқув режадаги бошқа модуллар билан боғлиқлиги ва узвийлиги

“Тилшунослик назариясининг тил амалиётига инеграцияси” модули мазмуни олий таълим тизимининг бакалаврият ҳамда магистратура босқичлари доирасида ўрганилган фанларга таянилган ва ўқув режадаги

“Олий таълимда замонавий ёндашувлар” ўқув модули билан узвий боғланган ҳолда педагогларнинг меъёрий - ҳуқуқий ҳужжатлар бўйича касбий педагогик тайёргарлик даражасини орттиришга хизмат қилади.

Модулни ўзлаштириш орқали тингловчилар таълим ва тарбия жараёнларини меъёрий-ҳуқуқий асосларини ўрганиш, уларни таҳлил этиш, амалда қўллаш ва баҳолашга доир касбий компетентликка эга бўладилар.

Модулнинг олий таълимдаги ўрни

Модулни ўзлаштириш орқали тингловчилар мультимедиа воситаларидан фойдаланишни, видео, аудио, график, гиперматнли маълумотлар билан ишлаш кўникмасига эга бўлиши, мультимедиа технологияларидан фойдаланган ҳолда мультимедиа махсулотларни ишлаб чиқа олиш каби касбий компетентликка эга бўладилар.

Асосий амалий қисм (назарий ва амалий машғулотлар)

- Чет тилларни ўқитиш услублари ўртасидаги фарқлар;
- Чет тилини ўргатишда хорижий тажрибалар: грамматик-таржима услуби;
- Чет тилини ўргатишда хорижий тажрибалар: дарсни тўлиқ чет тилида ўтиш услуби;
- Чет тилини ўргатишда хорижий тажрибалар: аудио-лингвистик услуб (эшитиб гапириш);
- Коммуникатив услуб. Коммуникатив машқлар ёрдамида тил ўрганиш;
- Чет тилларни ўқитишда замонавий педтехнологиялардан фойдаланиш;

Тилшунослик назариясининг тил амалиётига интеграцияси модули бўйича соатлар тақсимооти

№	Thèmes	Cours théoriques	Cours pratiques	Heures
1.	La différence des méthodes de l'enseignement des langues étrangères.	2		2
2.	Les expériences étrangères de l'enseignement des langues étrangères : les méthodes de grammaire-traduction et audio-linguistique.		2	2
3.	La méthode communicative. L'enseignement des langues étrangères à l'aide des exercices communicatifs.		2	2

4.	Utiliser les technologies pédagogiques dans l'apprentissage des langues étrangères.	2	2	4
	Total :	4	6	10

CONTENU DES COURS THEORIQUES

1- Thème: La différence des méthodes de l'enseignement des langues étrangères. (2heures)

Les professeurs jouent un rôle très important (parfois même un rôle décisif) au cas quand la personne a décidé de maîtriser une langue étrangère. Les livres, les films, la musique aussi dans une certaine mesure, peuvent vous aider dans cette affaire, mais le plus souvent, cela est insuffisant. Certainement, il est possible d'apprendre facilement une langue, en plongeant dans un environnement de ses locuteurs, mais pas tout le monde a une telle possibilité.

L'enseignement avec un répétiteur ne doit pas se montrer comme un processus chaotique sans lien; tous les professeurs se laissent guider par des programmes et des matériaux éducatifs spéciaux dont base de la création est une telle ou telle méthode. En fait, une méthode – c'est une recette ou un algorithme qui va vous aider à atteindre un but posé.

4- Thème: Utiliser les technologies pédagogiques dans l'apprentissage des langues étrangères. (2heures)

L'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) est une forme de prolongement de l'enseignement programmé qui s'était essentiellement développé dans les années 50 et 60, mais dont l'origine avérée est 1925 avec la machine à enseigner de Pressey.

L'enseignement programmé était basé sur les théories béhavioristes dont les représentants les plus connus, Skinner et Crowder, ont défini les grands principes : découpage des connaissances en unités minimales, évitement de l'erreur par le guidage de la réflexion de l'apprenant, adaptation du cheminement pédagogique en fonction des réponses de l'apprenant. L'EAO reprendra ces grands principes

dans un dialogue homme-machine facilité par le développement des technologies et, une fois de plus, comme dans le cas des exercices structuraux et du laboratoire, on verra la jonction parfaite d'une théorie: le béhaviorisme, et d'une technique : l'ordinateur.

CONTENU DES COURS PRATIQUES

2- Thème: Les expériences étrangères de l'enseignement des langues étrangères : les méthodes de grammaire-traduction et audio-linguistique. (2heures)

La didactique des langues étrangères n'est pas une discipline figée et encore moins une science exacte. Dans un domaine en constante réflexion et en rapide évolution, les enseignants doivent se positionner comme des praticiens réflexifs cherchant à concilier principes méthodologiques et pragmatisme réfléchi afin de proposer un enseignement à la fois moderne, efficace et réaliste, mais également adapté aux élèves, à leurs attentes, leurs besoins et leurs habitudes d'apprentissage.

3- Thème: La méthode communicative. L'enseignement des langues étrangères à l'aide des exercices communicatifs. (2heures)

Il est incontestable que l'approche communicative s'inscrit dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes, audio-orales et structuro-globale audiovisuelles.

C'est dans les années 1970 que les notions de "communication" et de "compétence de communication" sont introduites en didactique des langues.

Partant de l'expression « *Il est impossible de ne pas communiquer* » et selon Le Dictionnaire Français LAROUSSE : communiquer vient du latin "*communicare* " qui signifie "*être en relation avec*" ou "*mettre en commun*". Donc, la communication est *l'action de communiquer, d'établir un rapport avec autrui, de transmettre quelle que chose à quelqu'un.*

4- Thème: Utiliser les technologies pédagogiques dans l'apprentissage des langues étrangères. (2heures)

L'équipement des écoles en vidéo-projecteurs devient de plus en plus important. Cet outil, couplé à un ordinateur, peut devenir peu à peu un élément-clé de nos séances.

Un vidéo-projecteur en classe... Pour projeter donc, comme un appareil à diapositives ou un rétro-projecteur en quelque sorte. Et si ce nouvel outil permettait plus que ces deux anciens appareils réunis ?

Pour utiliser un vidéo-projecteur, il est nécessaire d'avoir un ordinateur et une surface de projection. L'ordinateur portable est préférable mais n'est pas indispensable, on pourra ainsi changer facilement de lieu de projection.

La surface de projection pose souvent problème : pas d'écran, pas de mur clair assez grand, un tableau blanc brillant qui renvoie un halo de lumière forte... Qu'à cela ne tienne : un drap blanc tendu ou une nappe en papier aimantée sur le tableau de la classe feront l'affaire, en gardant néanmoins à l'esprit qu'il faut au maximum éviter les plis qui déforment l'image.

ЎҚИТИШ ШАКЛЛАРИ

Мазкур модуль бўйича қуйидаги ўқитиш шаклларида фойдаланилади:

- ноанъанавий ўқитиш (интерактив, конференция, дебат);
- давра суҳбатлари (муҳокама этилаётган муаммо ва унинг ечими бўйича мантиқий хулосалар чиқариш);
- баҳс ва мунозаралар (лойиҳалар ечими бўйича далиллар ва асосли рақамлар тақдим қилиш, эшитиш ва муаммолар ечимини топиш қобилиятини ривожлантириш).

II. МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТЕРФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ

1. La méthode : Brainstorming. Brise glace

Activités brise-glace

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

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

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

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

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

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

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

Il a été rappelé que dans une perspective de type actionnelle, on « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Cadre européen commun de référence pour les langues, p. 15).

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

1. Faciliter la mémorisation des prénoms.
2. Permettre aux apprenants de faire connaissance.
3. Rendre les apprenants actifs.
4. Provoquer l'enthousiasme des participants.
5. Favoriser l'interaction entre les apprenants.
6. Permettre à l'enseignant de se faire une idée des différentes personnalités du groupe.

7. Permettre d'exposer les apprenants aux modalités spécifiques du travail de groupe.
8. Permettre de faire prendre conscience aux apprenants de l'intérêt du travail de groupe.
9. Permettre aux apprenants de s'appropriier l'espace-classe.
10. Permettre d'instaurer un climat de confiance.

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

Public : Adolescents – Adultes

Niveaux CECR : A1-B2

Thèmes principaux : Activités brise-glace

Objectifs : Apprendre à se présenter et à faire connaissance

Activités proposées:

• **Qui est qui?**

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

• **Le jeu du post-it.**

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

2. Remue-méninges

Le remue-méninges est une activité individuelle, en petit groupe ou en grand groupe qui encourage les apprenants à se concentrer sur un sujet et à formuler toutes sortes d'idées en vue de déterminer ce qu'ils savent ou ce qu'ils désirent savoir sur le sujet en question. L'enseignant ou l'élève peut poser des questions sur un sujet ou se servir d'autres moyens comme des photos, des vidéos ou des histoires pour piquer la curiosité des participants. Les apprenants se concentrent sur les réponses en formulant des idées ou en faisant des observations ou des suggestions. Toutes les idées exprimées sont acceptables et il n'est pas question de les critiquer ni de juger de leur validité ou de leur caractère approprié. Le remue-méninges individuel permet à l'élève de se concentrer sur ce qu'il sait sur un sujet et sur toutes sortes de solutions

possibles à un problème. Le remue-méninges de groupe permet également aux apprenants de se concentrer sur ce qu'ils savent sur un sujet mais, en plus, il les expose aux idées et aux connaissances des autres. Cela permet à chacun d'intégrer ces idées aux siennes, de les étoffer, de les réviser et d'incorporer de nouvelles idées dans leur raisonnement. Les comportements essentiels associés au remue-méninges sont notamment les suivants : écoute active, acceptation de la contribution des autres, suspension temporaire de toute forme de jugement et ouverture aux idées nouvelles.

Buts

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

Démarche

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

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

Étape 2 — À tour de rôle, les apprenants partagent des idées ou des réponses possibles. Encouragez la participation et prenez note des contributions de chacun. Montrez la technique de l'*interrogation* pour pousser les apprenants à la réflexion si le groupe bloque ou si les idées sont trop limitées.

Étape 3 — Encouragez les apprenants à contribuer au remue-méninges, félicitez-les

lorsqu'ils le font et montrez l'exemple en adoptant une attitude non critique.

Évaluation

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

Exemple de commentaires anecdotiques

Date : le 9 nov. 2004	Activité : remue-méninges	Élève : David
A souvent participé et est resté dans le sujet la plupart du temps. A encore de la difficulté à accepter les idées des autres. Commence à s'exprimer de façon plus recherchée lorsqu'il intervient.		

Exemple d'observation structurée		
	Apporte des idées	Reste dans le sujet
David	xxxxx	xxxxx
Claudia	xxxxx	xx
Joël	x	x
Marie	xxxxxxxxxxxx	xxxxxxxxxxxx

Conseils pour l'enseignant

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

Adaptations et applications

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

3. Discussion

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

Les enseignants doivent mettre l'accent sur l'écoute active et enseigner directement à la fois les habiletés affectives et cognitives dont les apprenants ont besoin pour

participer activement à des discussions faisant appel à des processus mentaux d'ordre supérieur.

Le modèle suivant indique la progression des habiletés en matière de discussion, à la fois sur les plans affectifs et cognitifs.

Étapes menant à une discussion efficace

Habiletés cognitives :

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

Habiletés affectives :

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

Buts

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

Procédure

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

Étape 1 — Faites une démonstration à l'aide d'un jeu de rôle dans lequel vous avez une conversation avec une autre personne adulte ou avec un élève. Vous

pouvez aussi prévoir une discussion entre deux apprenants pour expliquer les comportements appropriés. (REMARQUE : il faudra probablement prévoir des répétitions avant la présentation du jeu de rôle.)

Les apprenants regardent des vidéoclips de discussions. Demandez-leur de faire des

observations sur les techniques utilisées et inscrivez-les sur un tableau.

Servez de modèle et adoptez les comportements recommandés pour une discussion efficace chaque fois que vous organisez des séances de remueménages et d'interrogation dirigées par l'enseignant.

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

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

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

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

Évaluation

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

Conseils pour l'enseignant

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

Adaptations et applications

- La discussion devrait faire partie de tous les programmes d'études.
- Elle peut être intégrée dans de nombreuses stratégies. Exemples:
 - cercles littéraires
 - rencontre avec l'auteur

- processus de l'écrit
- processus de recherche
- causeries littéraires
- réactions des apprenants
- entretiens
- lecture et réflexion dirigées
- classement par catégories

4. Analyse sémantique

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

Démarche

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

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

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

Étape 4 — Les apprenants donnent un code à chaque mot à l'aide d'un signe (+) si le terme possède la caractéristique et d'un signe (-) s'il ne la possède pas. Ils peuvent utiliser le point d'interrogation en cas de doute.

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

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

5. Diagramme en pyramide

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

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

Buts

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

Démarche

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

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

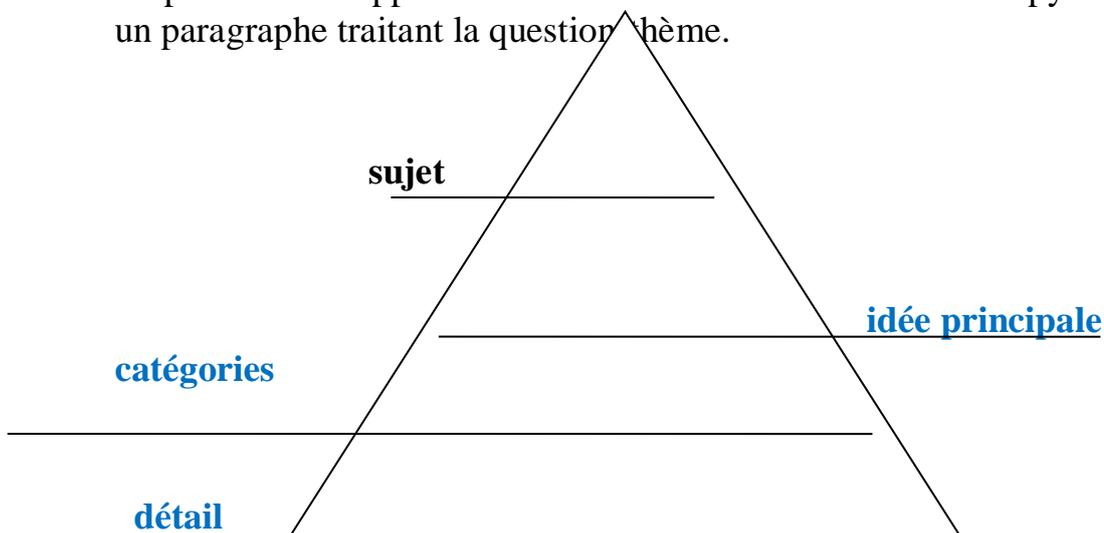
Étape 3 — Montrez-leur comment classer les renseignements par catégorie.

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

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

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

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



III. MATERIAUX THEORIQUES.

1- Thème: La différence des méthodes de l'enseignement des langues étrangères.

1.1. L'introduction : la langue, la culture et les méthodes d'enseignement.

1.2. Les facteurs cognitifs dans l'apprentissage d'une langue étrangère : le transfert, l'interférence et les faits de généralisation.

1.3. Les méthodes de l'enseignement des langues étrangères.

Mots clés : *des méthodes d'enseignement, le transfert, l'interférence, les faits de généralisation, inductif et déductif.*

L'introduction : la langue, la culture et les méthodes d'enseignement.

Ce cours traite des méthodes d'enseignement, bref des techniques, des exercices, des activités et des tâches pratiquées en classe, avec comme point de départ les recherches et les théories autour des différents objets du FLE.

Defays & Deltour disent que ces objets sont *la langue, la culture et la communication*, et ils expliquent la situation actuelle : « Comme c'est le cas dans la vie quotidienne et dans l'apprentissage d'une langue maternelle, l'enseignement des langues étrangères cherche désormais à les associer étroitement : la langue est dans la culture comme la culture est dans la langue, et toutes deux sont plongées dans la communication » (2003 : 21).

Les différentes objets seraient donc intégrés l'un avec l'autre le plus possible. Le terme *la langue*, veut dire la forme de la langue, comme par exemple la grammaire, la traduction et le vocabulaire. Ceux-ci ont traditionnellement eu une grande place dans l'enseignement lorsque ces concepts étaient traités séparément, alors la forme de la langue avait une place spécifique. Aujourd'hui, ils sont vus comme des outils d'intervention hiérarchiquement inférieurs aux compétences communicatives. (Cuq et Gruca 2005 : 383). Celles-ci sont les quatre savoir-faire langagières – la compréhension écrite et orale, et l'expression écrite et orale – et la didactique des langues favorise l'intégration maximale d'entre eux (Cuq et Gruca 2005 : 178).

Les objets traités dans ce cours sont dans des catégories différentes: ce sont « Compréhension écrite et orale » ; « Expression écrite et orale » ; « Grammaire et traduction » et « Vocabulaire ».

Même si les deux derniers sont plutôt des outils d'intervention à l'heure actuelle, ils sont quand même traités séparément ici puisqu'elle ont eu une grande place traditionnellement dans l'enseignement. Plusieurs chercheurs une telle catégorisation (Tornberg, Defays et Deltour, ainsi que Cuq et Grunca par exemple). Il faut donc prendre en considération cela :

« Comme il arrive souvent en sciences humaines, tout classement est discutable car, dans ce domaine, les composantes sont multiples et complexes » (Cuq et Grunca 2005 : 445).

Le CECR place l'enseignement/ apprentissage dans une perspective de type actionnel. Le néologisme français « actionnel » traduit peut être imparfaitement l'anglais « action oriented approach » mais a le mérite de renforcer le caractère novateur de l'approche dans la tradition méthodologique française. La perspective actionnelle est explicitée de la manière suivante. La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

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

L'utilisateur de la langue est considéré comme un acteur social qui va agir dans les grands domaines de la vie sociale (personnel, éducationnel, professionnel, public). Dans chacun de ces secteurs il sera confronté à différents contextes. Par

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

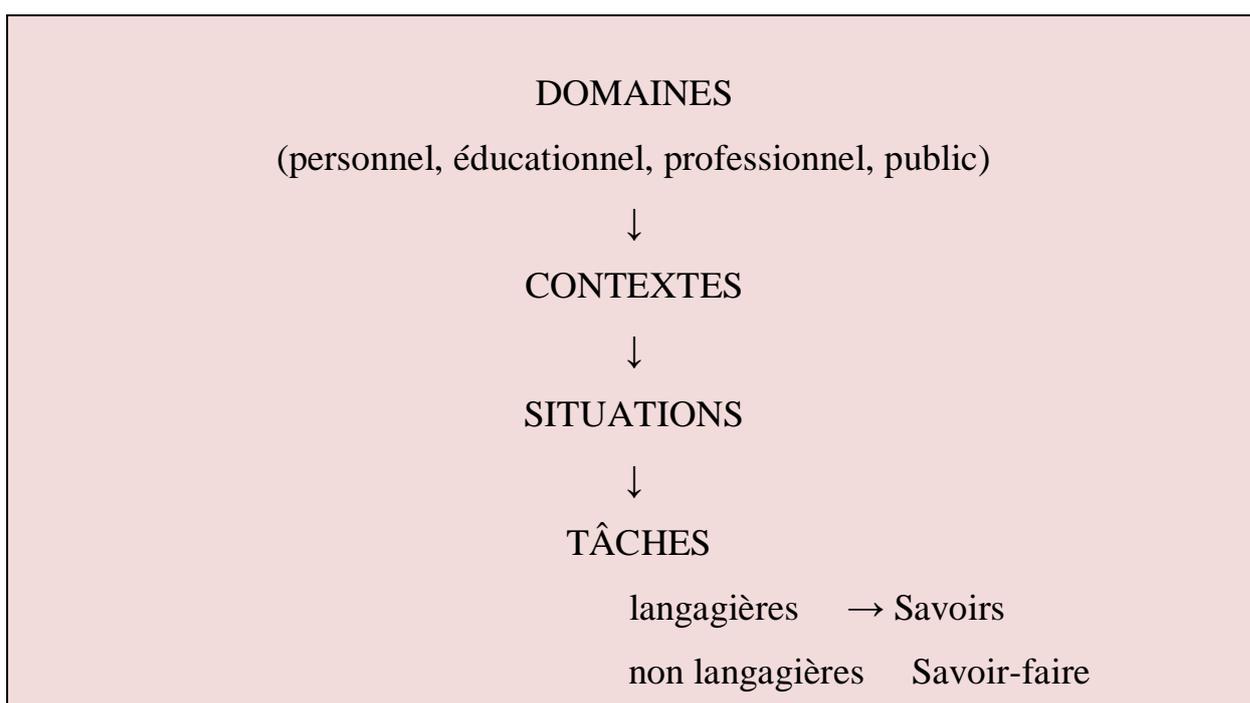
exemple, dans sa vie personnelle et relationnelle: assister a un mariage; dans sa vie professionnelle : faire un stage de formation.

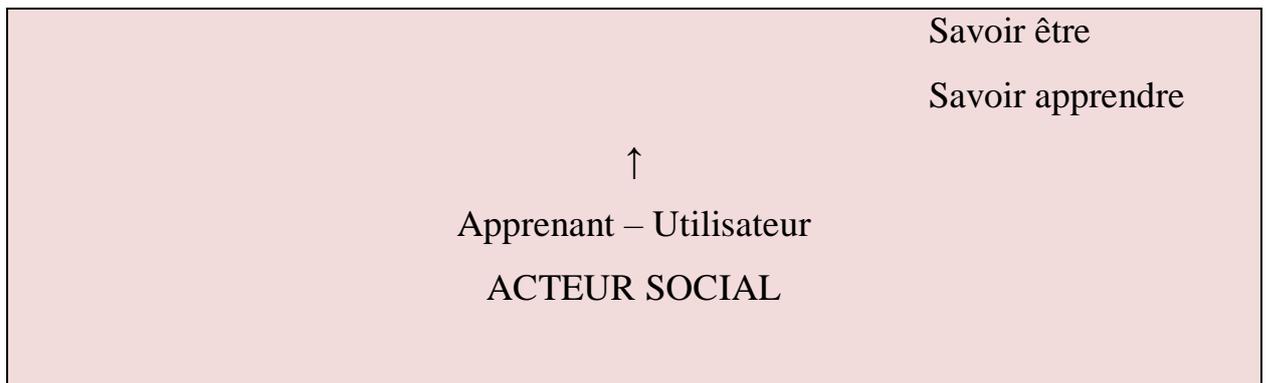
Ces contextes détermineront un certain nombre de situations. Par exemple, assister a un mariage suppose qu'on réponde a une invitation, qu'on fasse un cadeau, qu'on s'habille, qu'on félicite les mariés ...

De ces situations découleront des taches : rédiger un mot d'acceptation ou téléphoner pour remercier.

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

- des savoirs (connaissance des rites du mariage, du milieu social dans lequel on va évoluer) ;
- des savoir-faire (faire un petit discours) ;
- des savoir être (il y a des mariages où tout le monde s'embrasse, d'autres où l'on n'embrasse que les gens que l'on connaît, certains où les deux familles sont séparées, d'autres où femmes et hommes sont séparés, etc.) ;
- des savoir apprendre, autrement dit, la capacité à s'adapter à ces différentes situations.





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

Il y a une différence entre la langue comprise (input) et celle qui peut être utilisée dans l'expression (output). Bref, le fait que l'on peut comprendre un certain vocabulaire et certaines structures grammaticales ne connote pas que l'on peut les utiliser dans sa propre langue exprimée. Il faut apprendre à s'exprimer.

Il y a nombreuses activités en classe qui favorisent l'expression. Ce que l'on peut se demander comme professeur est l'encadrement : avec ou sans l'aide de grammaire et des lexiques ? Avec ou sans une limite de temps ? Pour quelles raisons ? Dans la vie quotidienne nous communiquons avec plusieurs sortes de textes, questions suivantes : Quoi ? Qui ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

1.2. Les facteurs cognitifs dans l'apprentissage d'une langue étrangère : le transfert, l'interférence et les faits de généralisation.

L'individu, la société et les langues entrent en jeu dans une relation de communication humaine. L'enseignement des langues étrangères ne peut, en effet, être examiné que comme une forme d'échange communicationnel : enseigner c'est mettre en contact, par le fait même, des systèmes linguistiques et les variables de la

situation touchent tant à la psychologie de l'individu parlant qu'à un fonctionnement social en général. On se met à apprendre une langue, on l'acquiert et on la pratique dans un contexte biologique, biographique et historique.

Dans une situation d'acquisition d'une langue étrangère, en milieu scolaire, l'influence de la langue maternelle de l'apprenant sur la langue apprise est très forte; tout au contraire, elle est d'une importance primordiale en ce sens qu'elle joue un rôle important sur les problèmes de sémantique, de syntaxe et de pragmatique. L'apprenant, durant cette phase d'apprentissage de la langue étrangère se livre à des stratégies et des opérations linguistiques et applique les ressources de son raisonnement.

Selon Henriette Walter (in Martinet, 1974), Si l'on admet qu'une langue est un instrument de communication servant à différents utilisateurs, il n'est guère surprenant que ses utilisateurs, l'emploient de manières différentes.

Les contacts de langues peuvent provoquer différents phénomènes parmi lesquels on relève principalement : les emprunts, les alternances codiques ou mélange de langues, et finalement les interférences linguistiques.

The image shows a screenshot of a website with the main heading "DÉCOUVRIR DES STÉRÉOTYPES" in a purple banner. Below the banner is a navigation menu on the left with categories like "La Région", "Belges et Français", "Langues et jeûtes", "Vie et coutumes", "Les vacances", "Les jeux", "La fête", "Le carnaval", "L'été", "Festivals", "Traditions", "Musique", "Cuisine", "Bouffe", "Dance", "Sports", "Les sites de la région", "Les musées", "Vie pratique du quotidien", "Mobilier", "Tourisme", "Administration", "Shopping", "Société", "Restauration", "Spectacles", "Santé", "Divers", "Pour du site", "Informations sur le site", "Liens", and "Contact". The main content area features a cartoon illustration of two children sitting on the floor, one pointing at something on the floor. A speech bubble from the child says "LA BP ELLE EST ARRIVÉE!". To the right is a character carrying a large stack of books. The text "Frontièreland" is written in a red, cursive font above the children, and "Site frontalier" is written below them. At the bottom, there is a red banner with the text "La bande dessinée HALTE DOUANE ! : Les premières pages - cliquez ici". Below this, there is a paragraph of text: "Créatrice du site : Sylvie, naturaliste - française - résidente - en Belgique - professeuse fonctionnaire en France. Philosophie du site : Belges et Français, nos différences qui nous rapprochent... Ce site a une ambition : vous faire partager le bonheur de vivre dans une région frontalière riche de ses différences, de ses cultures, de ses coutumes... Nous espérons donner envie aux gens qui ne connaissent pas cette région de venir la découvrir à ceux qui la connaissent un peu de la découvrir mieux à ceux qui la connaissent de nous envoyer leur contribution".

Les Emprunts

Au contraire de l'interférence, l'emprunt est un phénomène collectif. Toutes les langues ont emprunté à des langues voisines. On a par exemple ces deux mots anglais *football*, *week-end*, qui sont utilisés en français.

Les lacunes, dans la langue cible, le français, obligent les apprenants capverdiens à emprunter des mots, des tours syntaxiques, des formes grammaticales, des manières de prononcer à leur langue maternelle et seconde et aussi de l'anglais. Cette stratégie de communication est très courante dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Les Interférences

L'interférence est définie par Hamers & Blanc comme « *des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible* » (Hamers & Blanc, 1983). Chez les apprenants, le fait d'employer dans la langue cible des éléments appartenant à leur langue maternelle et / ou leur langue seconde se traduit par l'apparition d'expressions, de tournures, de création d'hybrides lexicaux, de transfert et d'emprunt. Ces interférences sont attribuées à l'influence de leur langue maternelle et de leur langue seconde.

Pour Weinreich, « *le mot interférence désigne un remaniement de structures qui résultent de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, come l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire (parentés, couleur, temps, etc.)* ». Cette définition sera, selon ce linguiste, utilisée seulement en référence à l'individu bilingue.

Comme le préconisent Besse et Porquier, l'analyse des interférences a un double objectif, l'un théorique : « *mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère* » ; l'autre pratique : « *améliorer l'enseignement* » (Besse et Porquier, 1991).

C'est pour cela que Bernard Py affirme que « *D'une certaine manière, tout apprenant est un bilingue, en ce sens qu'il utilise régulièrement deux langues – même si sa compétence dans l'une d'entre elles est parfois beaucoup moins développée que dans l'autre, et même si l'utilisation qu'il en fait est de nature surtout scolaire.* » (Py, 1992). Ainsi, les élèves dans leur production commettent des «erreurs» syntaxiques, morphologiques, sémantiques, grammaticales, entre autres.

Les élèves, pendant l'apprentissage du français, sont influencés, surtout, par leur langue maternelle et par leur langue seconde. Alors, l'interférence et l'influence de la langue maternelle pendant l'apprentissage de la langue étrangère ont un impact important sur l'enseignement / apprentissage, l'objet de notre travail.

Les phénomènes d'interférences attribuées à l'influence de la langue maternelle dans l'utilisation du français ont des conséquences dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Pour s'en rendre compte, il suffit d'analyser les nombreux cas de traductions littérales (mots, expressions, tournures, etc.) de la langue maternelle dans les productions des élèves. Ces interférences vont sont à l'origine d'autres stratégies d'acquisition de la langue étrangère tel que le transfert de compétences, de connaissances, d'un élément de la langue source, etc. et l'emprunt dans le français.

Cependant, on peut remarquer qu'il y a des interférences linguistiques chez les personnes qui n'ont pas une grande connaissance de la langue qu'elles utilisent. C'est plus fréquent dans la langue seconde que dans la langue maternelle. Le sociolinguiste, Louis-Jean Calvet (1993), dit dans son livre *La Sociolinguistique*, que pour aborder les différents aspects de la sociolinguistique, il est fondamental montrer qu'on est dans un monde plurilingue, où les langues sont constamment en contact, un des objets d'étude de la sociolinguistique.

Il faut rappeler qu'un élève qui apprend une langue étrangère, possède, souvent par transferts, des éléments de sa langue maternelle qu'il va employer quand il utilise la langue étrangère. Mais, il peut aussi avoir des éléments d'une autre langue étrangère (l'anglais dans ce cas) qu'il peut utiliser.

1.3. Les méthodes de l'enseignement des langues étrangères.

Les professeurs jouent un rôle très important (parfois même un rôle décisif) au cas quand la personne a décidé de maîtriser une langue étrangère. Les livres, les films, la musique aussi dans une certaine mesure, peuvent vous aider dans cette affaire, mais le plus souvent, cela est insuffisant. Certainement, il est possible d'apprendre facilement une langue, en plongeant dans un environnement de ses locuteurs, mais pas tout le monde a une telle possibilité.

L'enseignement avec un répétiteur ne doit pas se montrer comme un processus chaotique sans lien; tous les professeurs se laissent guider par des programmes et des matériaux éducatifs spéciaux dont base de la création est une telle ou telle méthode. En fait, une méthode – c'est une recette ou un algorithme qui va vous aider à atteindre un but posé.

Au présent nous savons une grande variété de méthodes d'enseignement ou d'apprentissage d'une langue étrangère, parmi eux nous pouvons mettre l'accent sur quelques catégories principales et, chacune de ces catégories dans une certaine façon est utilisée par la plupart des spécialistes.



- **Une méthode fondamentale** est la plus ancienne de tous et implique l'étude approfondie de la phonétique, de la syntaxe, du vocabulaire, etc. L'idée maîtresse est ce qu'un élève doit savoir expliquer les règles de la construction ou les conditions de l'apparition de n'importe quel tour ou construction du langage. Une méthode fondamentale est en règle générale, employée dans les universités de lettres, et suppose la maîtrise d'une langue en haut niveau au cours de 3 ans.



- **Une méthode classique** présume le développement harmonieux des principaux composants de la langue: expression orale, expression écrite, compréhension à l'audition. Il est recommandé de choisir le professeur le locuteur de même langue que vous afin que vous puissiez, premièrement, comparer les deux systèmes linguistiques, et, deuxièmement, assimiler mieux la grammaire.

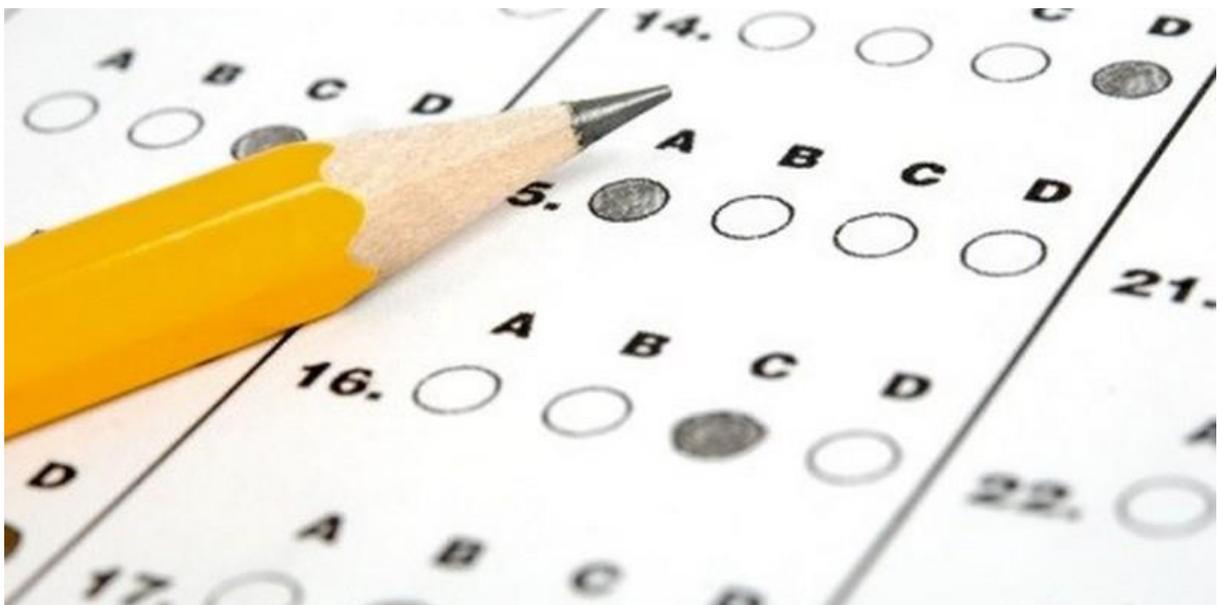


- **Une méthode communicative** occupe depuis nombreuses années la première place en termes de popularité. Elle vise à ce qu'une personne soit capable de parler en langue étrangère et de comprendre ce que les autres parlent (tout simplement, de communiquer). La particularité de cette méthode est la nécessité d'éliminer la peur

de la communication et de renforcer la confiance d'un élève en ses capacités. C'est pourquoi l'instituteur dans ce cas-là doit être encore en certaine sorte et le psychologue.



- **Une technique intense** est employée d'une année à autre par une grande quantité de professeurs et d'étudiants, qui savent compter leur propre temps. Un étudiant peut apprendre un langage (plus exactement, son variant plus simple) depuis quelques mois, mais, bien sûr, sans parler de la lecture de Shakespeare/Goethe/Cervantes en texte original.



- **La préparation aux tests/examens** agit également comme la forme spécifique de l'apprentissage de la langue. Dans ce cas, il s'agit des tests: IELTS, TOEFL pour les apprenants de l'anglais, la DaF pour les apprenants de l'allemand et ainsi de suite. Dans le cadre de la préparation à ce type d'examens, l'étudiant améliore non seulement la connaissance de la langue, mais apprend aussi à exprimer sa créativité, à mettre en relief l'information essentielle, à naviguer rapidement dans le matériel sur n'importe quel sujet. Naturellement, si vous voulez de vous servir de cette méthode, il est souhaitable qu'au moment du commencement de ces cours vous sachiez la langue au moins à un niveau moyen.

En conclusion, il faut dire, que le professeur et l'étudiant doivent régler et choisir ensemble une méthode, en fonction de ce qu'une personne souhaite, par exemple, de devenir un linguiste qualifié, ou même tout simplement d'apprendre les noms des jours de la semaine et les modes de transport pour aller à l'étranger pour quelques semaines. Choisissez votre objectif, recherchez un bon spécialiste (ce qui dans les conditions actuelles n'est pas si simplement) – et vous n'aurez pas besoin de vous inquiéter de la justesse de votre enseignement.

Questionnaire:

1. Comment vous comprenez la langue, la culture et les méthodes d'enseignement?
2. Dites ce que vous comprenez de la notion de l'emprunt?
3. Parlez de l'interférence dans l'apprentissage des langues étrangères.
4. Qu'est-ce qu'une méthode inductive?
5. Qu'est-ce qu'une méthode déductive?

Bibliographie:

1. BOURGUIGNON, C. & PUREN, C. (2007) Evaluer dans une perspective actionnelle: l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue, Le Havre, Editions Delbopur.
2. BOURGUIGNON Claire (2006), *De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, in Synergie Europe La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures.
3. Numéros spéciaux *Le français dans le monde (recherches et applications)* : La didactique au quotidien (1988), Méthodes et méthodologies (1995)
4. BEACCO, J-C. (2007) L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Paris, Editions Didier.

5. CHAUVET, A. (2008) Référentiel de programmes élaboré à partir du Cadre Européen , Paris, Commun, CLE International
Pour aller plus loin
6. Lire: Définition de méthode déductive - Concept et Sens <http://lesdefinitions.fr/methode-deductive#ixzz5EjOE7ey6>
7. Quelle démarche pédagogique ? Formation stagiaires 2015 N. JORET- V. PRADET- L. REBIH

4- Thème: Utiliser les technologies pédagogiques dans l'apprentissage des langues étrangères. (2heures)

4.1. Ordinateurs et FLE. Une notion de TICE.

4.2. Les exercices : définition.

4.3. Les technologies et l'enseignement des langues.

4.1. Ordinateurs et FLE. Une notion de TICE.

La vague de création de centres de langues dans les années soixante a coïncidé avec les travaux du CREDIF et la parution des méthodes *Voix et Images de France*, puis *De Vive Voix* qui étaient fondées sur l'usage du magnétophone et du film fixe.

Ces mêmes années ont vu la prolifération des laboratoires de langues dont l'usage a été intégré dans les pratiques des enseignants de FLE dès cette époque. Mais, en dépit de l'idée qui prévalait alors et selon laquelle, le magnétophone, au centre de la classe en forme de U, changeait le rapport enseignant-enseignés, en constituant la référence commune aux protagonistes, il s'agissait en réalité de technologies entièrement entre les mains des professeurs. Le laboratoire avait le même statut : c'était soit l'institution, soit l'enseignant qui décidait de la fréquence possible et des modalités de son utilisation. Tous ces auxiliaires techniques avaient un rôle d'aide qui ajoutait au prestige de l'enseignant mais qui, en aucun cas, ne lui faisait de l'ombre.

Alors que les centres créés dans les années soixante étaient tous liés à une situation locale particulière (présence de linguistes intéressés à l'enseignement des

langues, comme à Besançon, villes thermales ou balnéaires moins fréquentées et à la recherche d'un nouveau public, à Vichy et Royan), Eurocentre, créé en 1973, concept de centre de langues décliné dans un certain nombre de villes en Europe comme en France, ne s'inscrivait pas dans cette histoire et s'est montré plus technique et pragmatique. Dès les années quatre-vingt, les Eurocentres se sont orientés vers l'utilisation de salles d'accès à divers médias et ont développé des exercices en EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) pour le FLE, comme pour de nombreuses autres langues.

Les exercices sur ordinateur des Eurocentres, pas plus que ceux que développait le CIEP, n'ont trouvé un écho massif chez les enseignants de français langue étrangère, et la majorité d'entre eux a continué son travail essentiellement axé sur le groupe-classe, l'interaction verticale et horizontale ainsi que sur une approche de plus en plus affinée des contenus. Parallèlement, le CRAPEL, dès les années 70, développait l'apprentissage auto-dirigé avec utilisation d'un centre de ressources, comportant au départ des magazines, livres, cassettes, vidéo, ensuite des ordinateurs, et lui non plus n'entraînait pas beaucoup d'enseignants à sa suite (nous verrons ultérieurement diverses raisons à cela).

Ainsi, on peut dire que les technologies des années quatre-vingt-dix n'ont jamais été vraiment utilisées dans les cours de langue. Autant le laboratoire de langue et l'audiovisuel (y compris le magnétoscope) ont fait partie intégrante de la réalité des centres de langues (jusqu'à apparaître dans leur nom même, ce qui gêne certains aujourd'hui que l'audiovisuel n'est plus à la pointe de la technologie ni de la pédagogie), autant l'ordinateur est resté marginal, seulement mis à disposition des apprenants dans le cadre de centres de ressources devenus incontournables. Cette organisation extérieure à la classe a ainsi dédouané les enseignants qui ont continué à s'occuper du groupe-classe en ignorant ce qui pouvait se passer en dehors ou considérant que c'était un apport supplémentaire éventuel géré par l'apprenant lui-même.

Il faudrait ajouter que la professionnalisation des enseignants de FLE en France dans leur cadre quasi idyllique (adultes motivés, en situation d'immersion,

servis par des enseignants efficaces) ne les poussait guère à se tourner vers la technique pour pallier les éventuelles carences du système. Cela ne signifie évidemment pas que certains apprenants ne rencontraient pas de difficultés, mais globalement, l'organisation classique fonctionnait plutôt bien.

On peut légitimement s'étonner de cette situation car les années soixante-dix ont vu le développement d'une réflexion sur l'apprentissage (et non plus simplement comme auparavant sur l'enseignement) et sur la nécessaire autonomisation des apprenants. L'ordinateur, outil d'autonomisation s'il en est, n'a pas été intégré au travail proposé par les enseignants de langues. Il continue d'exister en parallèle, dans une autre vie que celle de la classe. On peut évoquer les limitations des logiciels proposés, mais ce n'est pas le problème puisque les outils existants n'étaient pas répandus et souvent, pas même connus des enseignants de FLE.

Il existe sans doute d'autres raisons à cela, liées à ce qui précède, comme l'âge et le sexe des enseignants, en plus des fantasmes que développent les technologies nouvelles. Les enseignants de FLE sont majoritairement des femmes qui, pour beaucoup d'entre elles, ont commencé leur carrière dans les années soixante-dix et le début des années quatre-vingt (époque de développement exponentiel des centres) et si un certain nombre emploie les technologies pour un usage personnel, très peu les a intégrées dans une pratique de classe. Dans les centres les plus professionnels où l'on a misé sur un personnel pérennisé dans ses fonctions (et non comme dans les centres à tendance essentiellement commerciale où la logique de fonctionnement est un renouvellement permanent autorisant des salaires peu élevés), il existe un phénomène de vieillissement des cadres. Le côté positif en est une certaine sophistication des pratiques et une efficacité renforcée, le côté négatif pouvant être un moindre investissement dans des technologies dites nouvelles dont ces enseignants peuvent assez légitimement penser qu'elles ne sauraient leur être supérieures en efficacité. Cependant, même si c'est plausible, nul ne saurait aujourd'hui faire l'impasse sur les possibilités de ces technologies : on ne peut pas, actuellement, faire comme si les ordinateurs et Internet n'existaient pas.

Par ailleurs, un fantasme récurrent dans toutes les professions touche le

développement de nouvelles technologies censées prendre la place des travailleurs. Ce qui peut être vrai dans des domaines techniques reste largement à prouver dans l'enseignement / apprentissage, car si tout le monde arrivait à apprendre seul, cela se saurait depuis longtemps. Mais cette crainte diffuse a sans doute joué un rôle dans le fait que, soit l'ordinateur est resté extérieur à la classe, soit il a été réinvesti par les enseignants dans le cadre du laboratoire multimédia, frère sophistiqué du laboratoire classique. En effet, il est frappant de voir à quel point les laboratoires multimédias reproduisent les potentialités et surtout les limitations du laboratoire classique dans lequel l'enseignant avait la haute main sur l'activité de l'élève: nécessité de le "libérer" pour qu'il travaille de façon individuelle, possibilité d'écoute discrète et d'intervention directe du professeur. Ces contraintes restaient par ailleurs assez largement illusoires, car nul n'a jamais pu empêcher quelqu'un (et encore moins 20 personnes) de ne pas travailler au laboratoire, ce qui peut expliquer le peu de succès de ce dernier dans le cadre scolaire.

Toutes ces raisons, en s'accumulant, ont contribué au fait que ni l'EAO, ni l'ALAO n'aient fait florès dans le monde de l'enseignement / apprentissage du FLE.

Notion de TICE.

TICE est l'abréviation de **Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation** (TICE) recouvrent les outils et produits numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et de l'enseignement (TICE = TIC + Éducation).

Les TICE regroupent un ensemble d'outils conçus et utilisés pour produire, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire des documents numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage.

L'enseignement programmé était basé sur les théories béhavioristes dont les représentants les plus connus, Skinner et Crowder, ont défini les grands principes : découpage des connaissances en unités minimales, évitement de l'erreur par le guidage de la réflexion de l'apprenant, adaptation du cheminement pédagogique en fonction des réponses de l'apprenant. L'EAO reprendra ces grands principes dans un dialogue homme-machine facilité par le développement des technologies et, une fois

de plus, comme dans le cas des exercices structuraux et du laboratoire, on verra la jonction parfaite d'une théorie: le béhaviorisme, et d'une technique : l'ordinateur.

L'EAO, avec ses tutoriels destinés à enseigner des contenus précis (connaissances déclaratives) et ses exercices qui, comme leur nom l'indique, voulaient fixer et automatiser des savoir-faire (connaissances procédurales) a donné naissance à des produits extrêmement contrastés allant de l'exercice le plus béhavioriste (au sens le plus restreint) jusqu'à des didacticiels prenant en compte la progression de l'apprenant et lui apportant l'aide nécessaire.

L'EAO, terme très général portant sur tous les types de connaissances, a parfois été décliné en ELAO (Enseignement des Langues Assisté par Ordinateur). Il est intéressant de noter que les acronymes anglais CAL (Computer Assisted Learning) et CALL (Computer Assisted Language Learning) parlaient bien, eux, d'apprentissage et non d'enseignement. C'est l'une des raisons pour laquelle Thierry Chanier (1993) proposait, au colloque SCIAL (Sciences Cognitives Informatique et Apprentissage des Langues) organisé sous sa responsabilité à Clermont 2, le terme et le concept d'ALAO : Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur. Un des arguments invoqué était l'élargissement des objectifs du concepteur qui ne visait pas uniquement à enseigner, mais à proposer des environnements diversifiés incluant simulations, apprentissage collaboratif, etc. On pourrait s'interroger sur l'effectivité de la différence entre ELAO et ALAO, et se demander si le second n'est pas simplement l'évolution naturelle et l'élargissement du premier (en lien avec l'évolution du concept d'apprenant et le développement du paradigme de l'apprentissage), si l'usage n'avait imposé deux termes plus généraux et beaucoup plus vastes que ceux qui ne s'appliquaient qu'aux langues : TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) et multimédia. On peut remarquer que, dans les deux cas, ce sont beaucoup plus les aspects techniques qui sont pris en compte que l'utilisation pédagogique des dites techniques. Le développement de TIC en TICE qui ajoute "pour l'Education" ou "pour l'Enseignement" remet les choses en perspective.

TICE et aide aux apprentissages. Pourquoi ?

- ✓ Varier les supports et les situations d'apprentissage.
- ✓ Individualiser les parcours d'apprentissage
- ✓ Limiter les effets de la fracture numérique
- ✓ *Maîtriser des techniques usuelles de l'information et de la communication*

4.2. Les exercices : définition.

Si la plupart des élèves découvrent aujourd'hui l'ordinateur et l'internet dans le cadre familial, l'école ne saurait pour autant se désintéresser des nouvelles technologies. En effet, elle se doit de transmettre aux élèves les instruments d'analyse et les réflexes nécessaires à un bon usage des technologies de l'information et de la communication « éducation numérique ».

Un exerciceur est un didacticiel (logiciel visant l'apprentissage) comprenant essentiellement des directives, des énoncés ou questions, des réponses attendues, un mécanisme de correction ou d'évaluation.

- Par exercices, on entend des logiciels qui vont générer automatiquement toute une batterie d'exercices à partir de données que l'on va mettre dedans
- Exercices qui seront effectués par l'apprenant via une application fonctionnant sur un ordinateur. Nous sommes donc en présence de logiciels que l'on peut ranger dans la catégorie des logiciels éducatifs.

Exemples d'exerciseurs :

- **Hot potatoes** : Générateur d'exercices permettant de créer des QCM, Quizz, Retrouver l'ordre des mots d'une phrase ou l'ordre des lettres d'un mot, des mots croisés, des exercices à trous
- **JCLIC** : Générateur d'exercices permettant de créer : des associations simples ou complexes, activité d'exploration, QCM, puzzles divers, textes à

trous, mise en ordre d'éléments dans un texte, questions/réponses, mots croisés.

Intérêts des exercices :

- ✓ L'utilisation d'un exerciceur permet à chaque élève de travailler à son rythme, d'individualiser les parcours.
- ✓ Les exercices fournissent des occasions de varier les supports d'apprentissage, pour aborder une notion différemment, avec un autre outil, selon une approche complémentaire.
- ✓ Ils modifient le statut de l'erreur, provoquant ainsi un effet positif sur certains élèves.
- ✓ Par la motivation et la concentration qu'ils suscitent, ils facilitent la mémorisation.
- ✓ Ils augmentent le nombre d'exercices réalisés en un temps donné, favorisant ainsi l'acquisition de connaissances qui passent par la mémorisation brute, ou qui doivent devenir des automatismes.
- ✓ Des animations (mise en scène / démonstration ou expérimentation) peuvent faciliter la compréhension d'une notion.
- ✓ Certains logiciels enregistrent le travail et le temps de travail, puis analysent les résultats.
- ✓ Le travail possible en binôme sur ordinateur multiplie les confrontations.

4.3. Les technologies et l'enseignement des langues.

On peut facilement constater un certain hiatus entre les recherches développées dans le domaine des technologies, et l'usage concret qui en est fait dans

la grande majorité des classes de langue. Qu'est-ce qui peut expliquer ce décalage et comment en sortir ?

Le développement de la didactique à l'ère linguistique n'a pas cessé d'être accompagné par les diverses technologies qui se sont multipliées tout au long du vingtième siècle : tout d'abord et de façon primordiale, le magnétophone (le phonographe et la radio n'ayant jamais eu la même utilisation, ni le même intérêt pédagogique) et sa multiplication dans les laboratoires de langues, puis la télévision et surtout le magnétoscope, ce dernier présentant les mêmes avantages par rapport à la télévision que le magnétophone par rapport à la radio. En effet, l'emploi de la radio ou de la télévision implique deux contraintes majeures : ne choisir ni le contenu, ni le moment de l'utilisation.

Dès les années quatre-vingt, l'ordinateur a commencé à intervenir, avec les tutoriels, et l'emploi du traitement de texte, puis dans les années quatre-vingt-dix, la télématique (courrier électronique et Internet). D'autres outils sont apparus, comme l'hypertexte, le multimédia, notamment sous forme de cédéroms, et les concordanceurs. Si l'usage de ces technologies s'est rapidement développé sur le continent américain (cf. Desmarais, 1998) il n'en a pas été de même en Europe et, en particulier, en France.

Le cas particulier du FLE

La didactique du FLE, comme on l'a vu, s'est développé en France dans des milieux relativement marginaux et, en tout cas, extérieurs à l'Education Nationale et à son public scolaire, ce qui a été déterminant à tous égards, dans les formes de ses manifestations et de son expansion.

Le public

Le premier public visé était un public étranger adulte, souvent déjà engagé professionnellement et souhaitant se perfectionner grâce à des formations spécialisées dans son domaine (médecine, ingénierie, notamment). Une connaissance minimale de la langue française était la condition nécessaire à la réussite de ces formations et le manuel du CREDIF *Voix et images de France* fut conçu pour apporter les rudiments nécessaires à ce type de public.

Des adultes, ayant, pour certains d'entre eux, des responsabilités importantes dans leur profession et qui se retrouvent sur les bancs (même métaphoriques) de l'école, dans un pays étranger, pour apprendre une langue inconnue, sont déstabilisés, voire sérieusement remis en question, car les facilités ou non d'apprentissage d'une langue étrangère sont relativement indépendantes du niveau d'études ou des capacités intellectuelles développés dans d'autres domaines. Cela peut avoir diverses conséquences, mais sur un plan individuel et langagier, cela oblige l'étranger à se surpasser pour ne pas déchoir à ses propres yeux et cette motivation renforce encore celle qu'il pouvait avoir au départ. Le fait d'être au sein d'un groupe de pairs à également un effet stimulant et créateur d'émulation : il ne faut pas être distancé par les autres pour des raisons évidentes de ménagement des faces, mais aussi pour ne pas se retrouver dans un autre groupe, plus faible linguistiquement, car le groupe-classe joue un rôle extrêmement important dans ce contexte : il constitue le rapport social et affectif central pour la majorité des stagiaires, momentanément séparés de leur famille, et souvent, peu intégrés dans la société française.

Par ailleurs, des adultes mis en situation d'élèves peuvent parfois réactiver des comportements un peu infantiles ou appliquer, dans la classe de langue, leur culture d'apprentissage qui, chez certains, tend à mettre l'enseignant sur un piédestal ; cependant, de façon générale, les rapports entre enseignants et enseignés sont des rapports d'adultes, assez égalitaires pour ce qui concerne les personnes. A l'égard des savoirs, l'inégalité règne, le professeur possédant à la fois la langue-cible, les moyens de la faire acquérir progressivement et efficacement aux apprenants et les clés linguistiques et culturelles qui leur font défaut (ou qu'ils ne peuvent pas ou ne veulent pas chercher et surtout trouver par eux-mêmes).

Il ne faut pas oublier un autre aspect qui a été bien mis en lumière par les spécialistes de l'analyse de discours (Cicurel, 1984, 1998) : l'enseignant (et encore plus l'enseignant natif) reste pour l'apprenant étranger la référence pour toutes les questions linguistiques et aussi culturelles. En témoignent le phénomène de la double énonciation (le fait qu'étant censé s'adresser à un pair, l'apprenant qui parle,

regarde l'enseignant et guette ses réactions) et, également, la prise en compte d'une correction seulement lorsqu'elle est confirmée par le professeur. Si la compétence professionnelle (et pas seulement linguistique) de ce dernier est reconnue par le groupe-classe et par chacun des individus qui la composent, il est alors doté d'un statut parfaitement gratifiant (s'apparentant à l'infaillibilité papale, s'il est possible d'oser cette comparaison peu canonique !).

Si l'enseignant sait intelligemment exploiter ces facteurs en créant une atmosphère détendue, positive et chaleureuse, et si, de plus, il encourage la coopération et l'interaction entre les apprenants, il peut obtenir le maximum sur le plan linguistique, relationnel, ainsi que sur le plan des échanges intellectuels entre les personnes. Il est ainsi facile de se situer dans une communication authentique (Weiss, 1984 : p. 48) c'est-à-dire impliquant les personnes dans leur être individuel et social, ce qui n'exclut évidemment pas les autres formes de communication (didactique, simulée, imitée) mais les relativise et les fait apparaître comme moyens et non comme fins de l'apprentissage.

Les enseignants

Les professeurs engagés dans les grands centres de langue universitaires ou privés qui se sont créés, pour beaucoup d'entre eux, dans les années soixante (Coste, 1984), venaient pour la plupart de filières littéraires (licences ou maîtrises de lettres modernes et de langues diverses) et n'avaient pas de formation particulière puisqu'il n'en existait pas avant 1983-84. Ils se formèrent sur le tas et se créèrent de toutes pièces une culture professionnelle, opérationnelle et évolutive. Cette culture "d'entreprise" relayée par des revues comme *Le Français dans le monde (FDLM)* et les *Etudes de Linguistique Appliquée (ELA)* possède sans doute des caractéristiques différentes suivant les centres, mais ne manque pas d'unité, ainsi que l'ont montré concrètement les coopérations pour la formation d'enseignants étrangers de FLE réalisées un peu partout dans le monde, à la demande du ministère des Affaires Etrangères.

Dans leur cadre institutionnel, les enseignants de FLE jouissaient d'une liberté quasi totale pour le choix des contenus, des méthodes ou des manuels. Ni

Instructions officielles, ni programme imposé dans la plupart des cas ; si des objectifs étaient donnés, les moyens pour les atteindre restaient du ressort de chaque enseignant, en négociation, pour un certain nombre d'entre eux, avec les apprenants concernés ; cette liberté et cette responsabilité ont constitué un facteur important de créativité didactique.

Le public adulte est assez paradoxal : d'une part, il a un esprit critique ou un regard plus affûté sur l'enseignant et l'enseignement prodigué, mais, en même temps, par les effets évoqués ci-dessus, il est souvent inconditionnellement acquis, surtout lorsqu'il débute l'apprentissage de la langue. Il a alors l'impression de devoir ses succès à la méthode de l'enseignant et à son efficacité professionnelle. Une telle valorisation ou survalorisation n'est pas sans conséquence sur l'enseignant car l'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1971), dans ses aspects positifs, ne fonctionne pas qu'en direction de l'élève : un enseignant idéalisé se doit de justifier sa réputation et l'image positive renvoyée aux enseignants de FLE les oblige à se dépasser, à suivre ou à précéder l'évolution des apprenants et à se renouveler constamment. Il n'y a que peu de rapports entre ce que faisaient les enseignants des années soixante-dix dans leur classe et ce qu'ils y font aujourd'hui.

Tous ces éléments : liberté, responsabilité, rapports humains chaleureux, riches et gratifiants ont fait que les enseignants de FLE, bien que souvent sans statut, ou avec un statut précaire, ont préféré continuer dans cette filière plutôt que de tenter d'intégrer l'Education Nationale (ou alors pour intégrer l'enseignement supérieur en faisant des thèses en linguistique ou didactique, surtout après la création de la maîtrise FLE en 1984) et qu'ils ont fortement investi sur le groupe-classe comme centre nerveux de l'apprentissage. En effet, bien avant que l'interaction ne soit théorisée et ne devienne un mot-clef de la didactique, elle a été le pivot du travail de classe et le ciment qui créait, chez les apprenants, une cohésion et une envie d'échanger fortement favorisantes pour l'apprentissage et l'usage de la langue. Mais cette fixation sur le groupe-classe n'a sans doute pas été sans impact sur les rapports du FLE avec les technologies (ainsi d'ailleurs que sur le manque de théorisation de la didactique).

Les TICE à l'école, pour quoi faire ?

✓ *Produire, publier Les TIC ouvrent des possibilités très riches en matière de travail sur les textes, sur les sons, sur les images et sur leurs combinaisons. Elles encouragent la créativité et favorisent l'expression des élèves.*

✓ *Communiquer, collaborer, échanger, coopérer De nouveaux outils sont disponibles afin de permettre aux classes d'échanger entre elles ou de travailler avec des partenaires extérieurs au monde scolaire. L'usage des réseaux favorise le travail coopératif et la mutualisation*

✓ *Rechercher, se documenter, s'informer, se former Les possibilités de recherche documentaire connaissent une formidable extension. Chaque élève doit être à même d'en tirer partie tout en exerçant son sens critique. Ces possibilités peuvent également contribuer à une différenciation des apprentissages à l'intérieur de la classe*

✓ *Accompagner les apprentissages disciplinaires Les TICE constituent un moyen souple et efficace d'entrer en relation avec d'autres classes, d'autres disciplines ; d'engager des activités de production qui pourront être facilement diffusées et donner lieu à des échanges et à des collaborations*

Avec quel d'outils ?

✓ *Travail en ligne (connecté à Internet) ou hors ligne*

✓ *Usage régulier ou ponctuel*

✓ *Mode de diffusion*

✓ *Type de logiciel adapté aux besoins identifiés / Cas de l'exerciceur*

Comment ?

✓ *Équipement en matériels à usage pédagogique.*

✓ *Dispositifs pédagogiques*

✓Compétences de l'enseignant

✓Programmation d'écoles

Où trouver des ressources ?

1. Portails Web pour les élèves -On peut publier sur le web : page web personnelle, blogue, wiki, etc.
2. Portails Web pour les enseignants On peut communiquer par courriel : courriel avec les pairs, l'enseignant, les parents On peut faire des documents de présentations (PowerPoint) : présentations, bandes dessinées, etc.
3. Sites de logiciels à télécharger les exercices et autres, Win zip ,,,
4. Ressources pour les enseignants -On peut utiliser des logiciels de traitement de texte (Word) : textes à compléter, documents, fiches, etc.
5. Autres outils monter des vidéos par rapport au contenu enseigné, faire des courts métrages, des clips, etc.
-On peut faire des enregistrements sonores (audio) : , des consignes,
-On peut numériser des images à l'aide d'une caméra numérique :
histoires en photo, albums,

Questionnaire:

1. Comment vous comprenez TICE?
2. Pourquoi on a besoin d'utilisation de TICE dans les classes de FLE?
3. Où on peut trouver les ressources ?
4. Comment on peut utiliser le TICE dans les classes de FLE ?

Bibliographie:

1. Mangenot F. 1998. « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », *Alsic* [En ligne], Vol. 1, n° 2 | 1998, document alsic_n02-pra1, mis en ligne le 15 décembre 1998, Consulté le 15 mars 2014. URL : <http://alsic.revues.org/1515> ; DOI : 10.4000/alsic.1515
2. Mangenot F. et Potolia, A. 2001. « Ressources en ligne pour l'enseignement / apprentissage du français et d'autres langues européennes : étude typologique et comparative », Consulté le 18 mars 2014. URL : <http://www.infotheque.info/ressource/7593.html>

3. Moirand, S. 1982. « Enseigner à communiquer en langue étrangère », Paris : Hachette.
4. Ollivier, C. « Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en oeuvre de tâches sur le web social », *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n°1 | 2012, mis en ligne le 30 mars 2012, Consulté le 18 mars 2014. URL: <http://alsic.revues.org/2402> ; DOI : 10.4000/alsic.2402
5. Pluies, J.-L. 2004. « Jeu, tic et apprentissage », Consulté le 20 mars 2014, URL : http://didatic.net/IMG/pdf/Memoire_de_DEA_de_Jean-Laurent_Pluies.pdf
6. Zourou, K. 2012. « De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art », *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n°1 | 2012, mis en ligne le 30 mars 2012, consulté le 16 mars 2014. URL : <http://alsic.revues.org/2485> ; DOI : 10.4000/alsic.2485

IV. MATERIAUX DES COURS PRATIQUES

2- Thème : Les expériences étrangères de l'enseignement des langues étrangères : les méthodes de grammaire-traduction et audio-linguistique.

2.1. La méthode et la méthodologie.

2.2. La méthodologie traditionnelle : grammaire-traduction

2.3. La méthodologie audio-orale et structuro-globale audiovisuelle

Mots clés : *didactique, l'enseignement, la méthodologie traditionnelle, grammaire-traduction, audio-orale, structuro-globale audiovisuelle.*

1.1. La méthode et la méthodologie.

La méthode: Selon J.P.CUQ , le terme méthode représente deux acceptions :

- a). soit le matériel d'enseignement comportant le manuel ou livre + cassette audio ou vidéo ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux. Par exemple, "*Espaces*" ou "*café-crème*" (méthodes pour l'enseignement du FLE;
- b). soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques.

La méthodologie: D'après J.P.CUQ, le terme méthodologie renvoie généralement:

- a) soit à l'étude des méthodes et de leurs applications;
- b) soit à un ensemble construit de procédés ,de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théorique d'origine diverse qui le sous-tendent. Comme le fait remarquer à juste titre Christian PUREN (cité par CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle), dans l'introduction générale, de son ouvrage (Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues), les méthodologies mettent en oeuvre des éléments variables, à la fois nouveaux et

anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voient naître ou qui conditionnent leur naissance.

Il y a eu plusieurs méthodologies développées historiquement, mais dans ce module seulement celles qui sont les plus larges et conventionnelles sont expliquées. Celles-ci sont « la méthodologie traditionnelle : grammaire-traduction » ; « la méthodologie audio-orale ».



Activité 1. Une revue a publié ce portrait chinois. A votre avis, de qui s'agit-il ?

CONCOURS

LE PERSONNAGE MYSTÉRIEUX

Comme chaque année, nous vous proposons de participer à un concours qui vous permet de gagner un abonnement d'un an à notre magazine. Vous devez seulement nous dire laquelle de ces personnalités a répondu à ce portrait chinois. Bonne chance !

Si j'étais une saison, je serais... **le printemps.**



Si j'étais un fruit, je serais... **le fruit de la passion.**



Si j'étais une ville, je serais... **Paris.**



Si j'étais un vêtement, je serais... **un kilt ou un T-shirt rayé.**



Si j'étais un roman, je serais... **Du côté de chez Swann de Marcel Proust.**



Si j'étais une musique, je serais... **la techno.**



Si j'étais une heure, je serais... **4 heures du matin.**



Si j'étais des couleurs, je serais... **le blanc et le bleu.**



Si j'étais un objet, je serais... **un flacon de parfum.**



Si j'étais une boisson, je serais... **du champagne.**

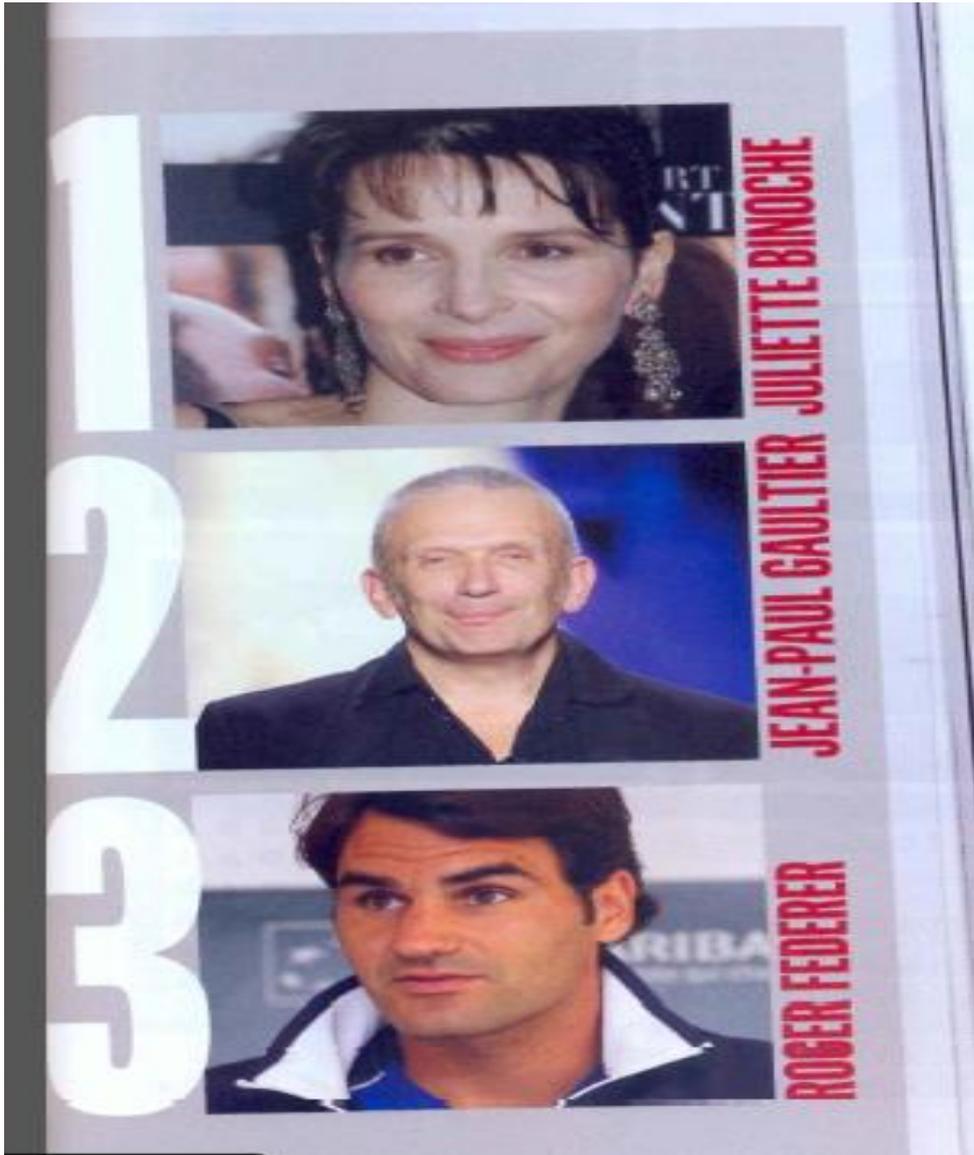


cinquante

Activité 2. A. Relisez le portrait de la revue : êtes-vous d'accord avec la description de la star en question ? Si vous ne la connaissez pas, cherchez des renseignements sur elle (sur Internet, par exemple).

B. Quelles autres caractéristiques proposez-vous pour décrire cette personne ? Par deux, écrivez trois autres phrases dans le style du même portrait chinois.

- *Si j'étais un personnage de fiction, je serais ...*



Activité 3. A). A vous. Ecrivez votre portrait chinois.

- Si j'étais un fruit, je serais ...
- Si j'étais des couleurs, je serais ...
- Si j'étais un vêtement, je serais ...
- Si j'étais un objet, je serais ...
- Si j'étais une boisson, je serais ...
- Si j'étais une musique, je serais ...
- Si j'étais une saison, je serais ...
- Si j'étais une ville, je serais ...
- Si j'étais un roman, je serais ...
- Si j'étais une heure, je serais ...
- Si j'étais ...

B). Ramassez tous les portraits de la classe. Mélangez-les et redistribuez-les. Chacun devine à qui correspond le portrait qu'il a reçu.

Activité 4. Lisez ce sujet et dites de quoi il s'agit. Travail en binôme. Chaque binôme propose leur projet pour éviter les difficultés linguistique et motiver les apprenants.

CAS DES ELEVES « MUETS »

Activité 5. Vous connaissez-vous ? Répondez à ce test, puis, avec un camarade, comparez vos réponses. Lequel d'entre vous est le plus sociable ? A quoi le voit-on ?

Sociable ou misanthrope ?

Contraints de vivre en société, nous le supportons plus ou moins bien : entre amour et haine d'autrui, où vous situez-vous ? Êtes-vous conscients de votre degré de sociabilité ? Ce test vous aidera à vous connaître un peu mieux et à découvrir votre rapport aux autres.

- 1. Vous bloquez la rue avec votre voiture et un automobiliste klaxonne...**
 - A. Vous lui souriez sans bouger.
 - B. Vous vous excusez et vous partez immédiatement.
 - C. Vous l'ignorez complètement.
- 2. Quel animal aimeriez-vous être ?**
 - A. Un chimpanzé.
 - B. Un ours.
 - C. Un agneau.
- 3. Un ami vous a appelé mais vous étiez absent.**
 - A. Vous attendez qu'il rappelle.
 - B. Vous l'appellerez après dîner.
 - C. Vous l'appellez immédiatement.
- 4. Si vous deviez partir vivre ailleurs, vous iriez à...**
 - A. New York.
 - B. Oulan-Bator.
 - C. Bombay.
- 5. Un touriste étranger vous demande son chemin...**
 - A. Vous répondez : « Sorry, I don't speak English ».
 - B. Si vous avez le temps, vous l'accompagnez jusqu'à sa destination.
 - C. Vous lui recommandez de prendre un taxi.
- 6. Si vous ne deviez pas travailler, qu'est-ce que vous feriez ?**
 - A. Vous iriez tous les soirs en boîte.
 - B. Vous iriez vivre dans un petit village perdu.
 - C. Vous feriez du bénévolat dans une ONG.
- 7. Si vous vous inscriviez à une activité de loisir, ce serait...**
 - A. du basket-ball.
 - B. de la natation.
 - C. de la salsa.
- 8. Si vous pouviez vivre la vie d'un personnage de fiction, qui aimeriez-vous être ?**
 - A. Robinson Crusoé.
 - B. Spiderman.
 - C. Arsène Lupin.
- 9. Si vous invitiez cinq personnes à dîner ce soir et qu'il vous manquait trois chaises, qu'est-ce que vous feriez ?**
 - A. Vous iriez demander trois chaises à un voisin.
 - B. Vous organiseriez un buffet froid.
 - C. Vous annuleriez le repas et passeriez la soirée tout seul.
- 10. Si vous voyiez un aveugle sur le point de traverser un carrefour dangereux, qu'est-ce que vous feriez ?**
 - A. Vous l'observeriez pour intervenir si c'était nécessaire.
 - B. Vous le prendriez par la main pour l'aider à traverser.
 - C. Vous penseriez qu'il doit être habitué à traverser ce carrefour et vous continueriez votre chemin.

	A	B	C
1.	■	●	▲
2.	■	▲	●
3.	▲	■	●
4.	■	▲	●
5.	▲	●	■
6.	■	▲	●
7.	●	▲	■
8.	▲	●	■
9.	●	■	▲
10.	▲	●	■

Vous avez une majorité de ●

Sociable et généreux !

Vous êtes quelqu'un de très sociable. Vous êtes toujours attentif aux besoins des autres et vous avez bon caractère. Mais attention à ne pas laisser certaines personnes abuser de votre confiance !

Vous avez une majorité de ■

La société représente pour vous le confort !

Vous êtes sociable par intérêt : vous préférez les avantages que vous offre la vie en société et vous êtes quelqu'un de fondamentalement urbain. Pas question pour vous de vous exiler au fond de la forêt amazonienne, car vous pensez que vous n'avez rien à y faire.

Vous avez une majorité de ▲

Vous manquez de confiance en la société !

Vous avez une tendance misanthrope. Vous avez besoin d'être seul pour vous détendre réellement et être capable d'affronter le stress de la vie en société. Vous vous sentez parfois attiré par les expériences mystiques.

- *Moi, je pense que tu es plus sociable que moi, parce que tu as choisis ...*

Activité 6. A. Faites ce test de personnalité.

Test de personnalité		Oui	Non
1	Si vous gagniez beaucoup d'argent au loto, continueriez-vous à travailler ?		
2	Si vous étiez propriétaire d'une grande société, iriez-vous au bureau tous les jours ?		
3	Si vous étiez responsable d'un projet très important en retard, sacrifieriez-vous votre unique semaine de vacances pour le terminer ?		
4	Si votre société était en difficulté financière, accepteriez-vous de renoncer à quelques mois de salaire ?		
5	Si on vous proposait d'avoir plus de responsabilités avec le même salaire, accepteriez-vous ?		
6	Si vous acceptiez de remplacer un collègue sur un projet, lui demanderiez-vous de vous rendre le même service plus tard ?		
7	Si votre société organisait une fête que vous savez particulièrement ennuyeuse, y assisteriez-vous malgré tout ?		
8	Si vous aviez la possibilité de ne pas aller travailler sans que personne ne le sache, iriez-vous malgré tout ?		
9	...		

B. Ajoutez d'autres questions pertinentes à ce test et soumettez-les à un camarade. Que pouvez-vous dire de lui ?

1.2. La méthodologie traditionnelle : grammaire-traduction

La méthode directe apparaît en Allemagne et en France vers la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle. En France, l'expression "méthode directe" apparaît pour la première fois dans la Circulaire du 15 Novembre 1901, qui l'opposait systématiquement à la méthode traditionnelle de grammaire-traduction en raison de son principe direct.

La méthode directe est considérée historiquement par C. Puren comme la première méthode spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle résulte d'une évolution interne de la méthode traditionnelle, et de la méthode naturelle qui a anticipé certains de ses principes.

On trouve que le mot "direct" indique que l'on souhaite éliminer la méthode "indirecte" qu'est la traduction et il vaut mieux présenter directement la langue sous sa forme orale. En effet, l'enseignant utilise, dès la première leçon, la seule langue étrangère en s'interdisant d'avoir recours à la langue maternelle. On enseigne directement la langue étrangère en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la langue étrangère elle-même. Cette méthode constitue une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant.

La méthode traditionnelle, appelée également méthode grammaire-traduction était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Puis elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes qui ont par conséquent été considérées comme des langues mortes.

La méthode traditionnelle apparaît en Europe pour la langue vivante dès la fin du XVI^e siècle. Cette méthode a continué à être utilisée pendant une bonne partie du 20^e siècle. Son but est de faire comprendre aux apprenants des textes littéraires, de développer la capacité de raisonnement et d'analyse dans la langue

cible. Il est donc normal que l'on ait calqué l'enseignement des langues vivantes sur le seul modèle existant. Ici, la compréhension écrite est considérée comme la compréhension des mots, des phrases, des structures... L'activité d'enseignement-apprentissage porte sur la lecture du document, sur l'explication du sens des mots, sur la présentation des règles grammaticales et enfin sur la traduction du texte. C'est l'enseignant qui domine entièrement la classe et qui détient le savoir et l'autorité, il choisit les textes et prépare les exercices, pose les questions et corrige les réponses. La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. Avec cette méthode, on travaille essentiellement avec des morceaux choisis, des textes littéraires.

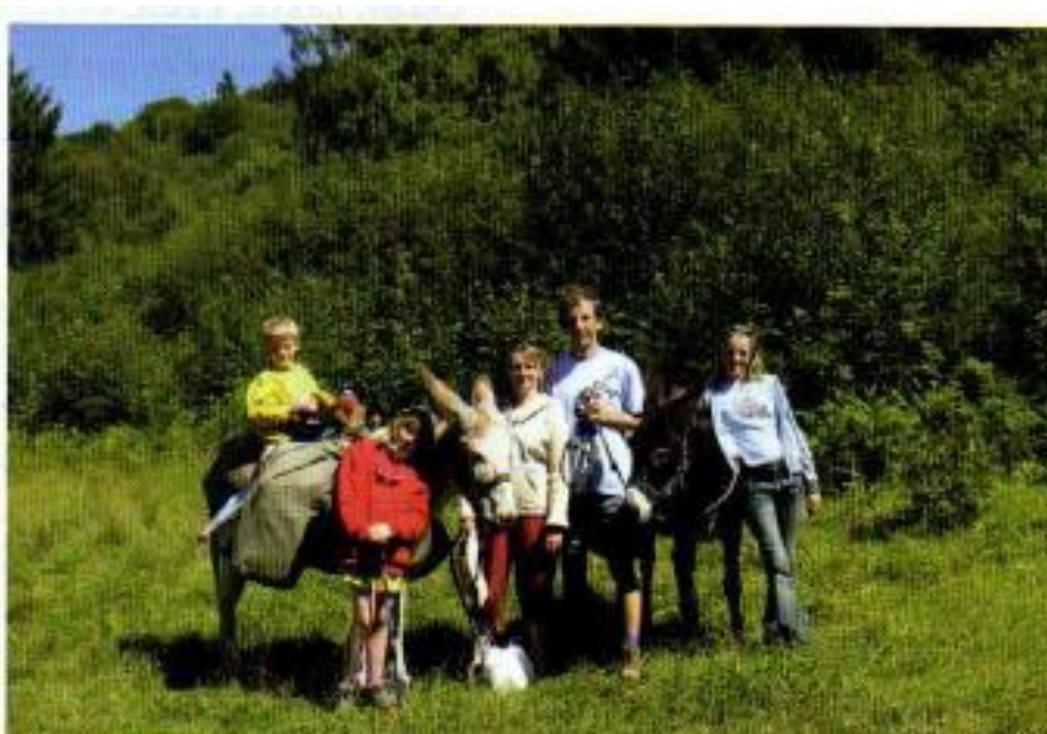
On constate que cette forme d'enseignement développe la compréhension des textes écrits une connaissance passive de ces textes. Il s'agit tout au plus d'un entraînement à la traduction et à l'analyse du texte, le vocabulaire est enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et l'apprenant doit connaître par coeur. Elle ne développe que la capacité langagière des élèves: c'est-à-dire la grammaire et le lexique. De plus, on ne s'intéresse pas à la structure de texte, aux autres éléments d'une situation écrite. Alors, cette méthode n'aide pas des apprenants à comprendre le sens global du texte, à développer la capacité de la compréhension écrite.

L'enseignement grammaticale et la traduction ont existé depuis le commencement de l'enseignement de la langue historiquement, mais ce n'est qu'au XVIIIe siècle que la méthodologie systématique de grammaire- et traduction est développée. Avec la loi de 1856, cette methodologie est réellement introduite dans l'éducation. Elle consiste en l'enseignement en langue maternelle ; en cours où le professeur fait de longue explications sur les règles grammaticales qui sont d'abord apprises et ensuite appliquées en traduisant de la langue maternelle à la langue cible (déduction) ; en l'apprentissage du vocabulaire étudié hors contexte et mémorisé sous la forme des listes ; en la traduction mot par mot des phrases isolées ; et en l'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit où la

littérature est le matériel principal (Cuq et Grunca 2005 :255 ; Defays et Deltour 2003 : 225 ; Tomberg 2000 : 27-28).

Activité 1.

- a) Regardez la photo et imaginez la situation (où ? qui ? quoi ? à quel moment ?)*
- b) Ecouter l'enregistrement et vérifiez vos hypothèses.*



Activité 2.

- a) Réécoutez l'enregistrement et trouvez quel programme les personnes choisi.*
- b) Réécoutez et relevez les phrases qui vous ont aidé(e)) choisir.*



Activité 3. Lisez la page du site Internet et répondez.

1. Quel est le point commun entre ce document et la photo ?
2. A qui s'adresse ce site ?
3. Que propose-t-il ?
4. Pourquoi le document est-il en deux parties ?

www.fermedemarance.fr

Ferme de Marance
Gîte rural en Cevennes
Randonnées

Partez sur les sentiers cèvenols pour vivre une aventure insolite et agréable : faites une randonnée avec un âne.

Pour la randonnée pédestre

Location d'ânes
32 euros par âne et par jour

Accompagnement

- par jour : 95 euros par personne, avec demi-pension (petit déjeuner et déjeuner ou petit déjeuner et dîner).
- Possibilité de pension complète
- réduction à partir de 5 personnes
- possibilités de circuits sur plusieurs jours. Vous marchez entre 18 et 24 km par jour.
- Pour les randonnées itinérantes, l'hébergement se fait dans des gîtes ruraux, chez l'habitant ou en camping.

Le gîte

Gîte rural à louer
Ce gîte tout confort est prévu pour 4 personnes.

Prix de la location par semaine :

- 255 euros hors saison
- 290 euros en moyenne saison (mai, juin, septembre, et petites vacances scolaires)
- 320 euros en haute saison (juillet et août)

Pour nous contacter :
Jean-Christophe et Jocelyne Palmier
Ferme de Marance
48370 St Étienne - Vallée Française
Tél. 33 (0) 4 66 44 70 30

Activité 4. Relisez le document.

- a) Trouvez dans la rubrique « Pour la randonnée pédestre », les informations sur : le logement – le programme proposé – la nourriture
- b) Trouvez le prix pour chaque prestation lorsqu'il est précisé.

Point Langue

› LES INFORMATIONS SUR LES PRESTATIONS TOURISTIQUES

a) Relisez la page du site internet et reliez les éléments.

Le type d'hébergement •	<ul style="list-style-type: none">• en pension complète• chez l'habitant• à l'hôtel• en basse saison/hors saison
Le type de séjour •	<ul style="list-style-type: none">• en gîte rural• en demi-pension• en haute saison• en camping
Les prix •	<ul style="list-style-type: none">• nuit + petit déjeuner• en moyenne saison• en location

b) Pour chaque série, dites pour quelle proposition le prix sera plus élevé.

à l'hôtel/en camping – en demi-pension/en pension complète
– hors saison/en haute saison

Exercice. Trouvez le mot ou l'expression correspondant à chaque définition.

- Période de l'année où les prix pour les touristes sont plus élevés.
- Hébergement avec petit déjeuner et dîner inclus dans le prix.
- Hébergement en tent, sur un terrain aménagé.
- Maison à la campagne qu'on peut louer pour les vacances.
- Période de l'année où il y a moins de touristes.
- Une chambre dans la maison d'une famille.
- Séjour avec 3 repas par jour inclus dans le prix.

1.3. La méthodologie audio-orale et structuro-globale audiovisuelle.

Après les méthodes traditionnelles et directe, dans lesquelles la traduction et la grammaire se présentaient comme axes centraux autour desquels se développait l'apprentissage d'une langue, la méthode audio-orale voit le jour pendant les années 1940 à cause de Seconde Guerre Mondiale et grâce aux apports de la pédagogie béhaviouriste. Cette nouvelle méthode introduit un degré de progression dans le processus d'enseignement/apprentissage inexistant dans les approches antérieures, ce qui donne une certaine originalité. Mais ce qui est le plus important dans cette méthode, c'est l'apparition de nouvelles typologies d'exercices qui tâchent de répondre aux besoins identifiés lors de la conception de

cette approche : pendant la Seconde Guerre Mondiale, les soldats américains devaient « apprendre par cœur » des dialogues en langue étrangère afin de cacher son identité américaine. C'est pourquoi toute une gamme d'exercices est conçue. Il faut que la place du vocabulaire est secondaire par rapport aux structures, qu'il est aussi acontextuel et qu'il n'a donc pas un traitement exclusif. La plupart des exercices sont structuraux, de substitution ou de transformation et après de mémorisation de la structure modèle. Le problème de cette méthode se trouve dans l'incohérence d'une dynamique pédagogique très inflexible qui vise pourtant à une communication réelle et en situation. Néanmoins, ce genre d'exercices continue à être employé dans l'actualité et l'on ne peut nier qu'ils sont de grande efficacité dans l'acquisition de certains aspects des langues.

La méthode SGAV s'est développée approximativement à la même époque avec la méthode audio-orale à partir des années 50 et avec les travaux de Pétrar Gubérina, le professeur de l'Institut de phonétique de l'Université de Zagreb et de Paul Rivence au centre de recherches et d'études pour la diffusion du français (CREDIF) de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud à Paris. Cette méthode donne la priorité à la langue parlée, laquelle est présentée au moyen de dialogues élaborés en fonction d'une progression décidée à l'avance et non à travers le dialogue enseignant-apprenant comme en méthode directe.

Normalement, l'objectif visé de cette méthode est la communication orale dans la situation de la vie courante. Elle accorde la priorité à l'oral, l'écrit est appris ensuite lorsque les apprenants possèdent une connaissance suffisante de la langue orale. Autrement dit, l'écrit est considérée comme dérivé de l'oral et son objectif est de faire entendre, faire comprendre, faire produire et faire reproduire. Cette méthode est vraiment une révolution méthodologique.

L'accès au sens selon la méthode ne se fait pas par la traduction du maître mais à partir de la situation visualisée en s'appuyant sur les interactions des personnages, sur leurs gestes et mimiques, sur leurs éléments du décor qui jouent un rôle dans l'échange. Il s'agit d'insérer dans ces dialogues des mots, des constructions les plus fréquents, les plus visuels et utiles à la communication. Dans

cette méthode, on cherche à faire réemployer par les apprenants les éléments des dialogues de départ dans des situations différentes, on souligne l'importance de la langue parlée en remplaçant les textes littéraires par les dialogues fabriqués en contrôlant les compétences de la compréhension orale et de l'expression orale

En somme, cette méthode permet d'apprendre à communiquer oralement avec des natifs de la langue étrangère. La compréhension écrite se limite à faire saisir la compréhension globale de textes fabriqués et puis on la réutilise dans l'expression écrite.

Questionnaire :

1. Parlez de la méthode
2. Quel est la différence entre la méthode et la méthodologie ?
3. En quoi consiste la méthodologie traditionnelle : grammaire-traduction ?
4. Qu'est-ce que la méthodologie audio-orale et son historique?
4. Qu'est-ce que la méthodologie SGAV et son historique?

Bibliographie:

1. Barbé G. & Courtilon J. – *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. 4. Parcours et stratégies de formation. – PDE, Bruxelles : De Boeck, 2005.
2. Chauvel D. et Mace S. : *Des scénarios et des jeux pour développer l'expression orale*, Paris : Retz, coll. Pédagogie Pratique, 1996.
3. Rezeau J. (2001). *Évolution des approches et méthodologies en DLE depuis un demi-siècle*. (page consultée le 30-06-2014). http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/theseNet/theseNet-2_-2.html

3- Thème : La méthode communicative. L'enseignement des langues étrangères à l'aide des exercices communicatifs.

3.1. La méthode ou l'approche communicative.

3.2. L'approche actionnelle.

3.3. Former la compétence communicative à l'aide des exercices.

3.1. La méthode ou l'approche communicative.

Il est incontestable que l'approche communicative s'inscrit dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes, audio-orales et structuro-globale audiovisuelles.

C'est dans les années 1970 que les notions de "communication" et de "compétence de communication" sont introduites en didactique des langues.

Partant de l'expression « *Il est impossible de ne pas communiquer* » et selon Le Dictionnaire Français LAROUSSE : communiquer vient du latin "*communicare* " qui signifie "*être en relation avec*" ou "*mettre en commun*". Donc, la communication est *l'action de communiquer, d'établir un rapport avec autrui, de transmettre quelle que chose à quelqu'un.*

J.P.CUQ définit la compétence: « *Ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportemental: compétences linguistique, communicative et socioculturelle* ».

L'expression « compétence de communication » à été introduite par HYMES en 1971:

«Toute théorie d'une langue spécifique doit viser à expliciter les capacités et les savoir-faire qui entrent en jeu dans la performance linguistique d'un locuteur natif parlant couramment».

Cette adoption de l'expression « **compétence de communication** » par HYMES vient en réaction à la définition que donne CHOMSKY au terme "**compétence**" par rapport à celui de performance. HYMES considère que cette définition est réductrice du fait qu'elle rejette une grande partie de ce que le sujet parlant met en branle. Il affirme en effet que la compétence linguistique n'est qu'un sous ensemble de la compétence communicative dans la mesure où cette dernière renferme les connaissances et les aptitudes que possède le locuteur pour utiliser la langues dans sa totalité à des fins communicatives dans une communauté socioculturelle déterminée.

Ainsi l'acquisition d'une compétence de communication qui, malgré sa complexité, peut être abordée par la combinaison de plusieurs facteurs qui fonctionnent simultanément.

Selon Jean-Pierre CUQ & Isabelle GRUCA:

En règle générale, on peut distinguer quatre composantes essentielles;

a- Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc.

Cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère;

b- Une composante sociolinguistique qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication;

c- Une composante discursive qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent;

d- Une composante stratégique constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les " ratés " de la communication. Ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique.

Ces quatre composantes, qui mettent en valeur les conditions pragmatiques de l'usage de la langue, vont constituer le noyau dur de toutes les unités didactiques du matériel pédagogique: que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit, on apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.). Dans cette perspective, le sens réside davantage dans l'interaction des interlocuteurs que dans un simple message transmis par un locuteur. Dans tous les cas, savoir communiquer ne se réduit en aucun cas à

la simple connaissance de la langue, mais implique d'une manière ou d'une autre la connaissance des règles d'emploi de cette langue mises en valeur par les quatre composantes qui forment la compétence de communication.

L'approche communicative se base sur les principes suivants:

- Considérer la langue comme instrument de communication;
- L'oral occupe une place de choix dans cette approche;
- Réhabiliter l'écrit;
- Privilégier le sens;
- Acquérir un savoir faire;
- Faire acquérir à l'apprenant la langue dans la variété de ses registres et usages;
- Enseigner la langue dans sa dimension sociale;
- Les énoncés dépassent le cadre de la phrase et c'est la notion de discours qui est retenue;
- Large place faite à la grammaire explicite et à la conceptualisation.

3.2. L'approche actionnelle.

Après l'approche communicative des années 1980 et depuis le milieu des années 1990, nous sommes dans une nouvelle approche pédagogique appelée "**approche actionnelle**".

Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives. La perspective actionnelle est proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) rédigé par le Conseil de l'Europe en 2001. En effet, le cadre est un outil vise à fournir une base commune pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. L'approche actionnelle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Puisque les méthodologies traditionnelle, directe, audio-orale, structuro-globale audiovisuelle (SGAV) et communicative dominent le panorama nous allons voir la place de l'oral dans ces méthodologies via le tableau suivant:

Tableau N°1:La place de l'oral en méthodologies de l'enseignement des langues.

	Méthodologie traditionnelle	Méthodologie directe	Méthodologie Audio-orale	Méthodologie SGAV	Méthodologie communicative
Année	Du 17 ^{ème} siècle au début de 20 ^{ème} siècle.	1901 – 1960.	1940-1970.	1960-1970.	1970- à nos jours.
La place de l'oral	L'oral est classé au second plan.	L'oral est fréquent.	L'oral est prioritaire.	On accorde la priorité à l'oral sur l'écrit .	L'oral est beaucoup présent dans la classe.
Le traitement de l'oral dans la classe	L'oral est abordé après la lecture et la traduction des textes littéraires.	L'oral est présent dans la classe.	L'oral est le pont principal de la leçon, du cours.	On traite l'oral plus que l'écrit.	L'oral est fréquent dans la classe.
Le rôle de l'apprenant	Il est interdit de parler dans la classe. Il ne participe qu'avec la permission du professeur.	Les élèves répondent aux questions posées par le professeur.	L'élève s'efforce à apprendre par coeur les dialogues.	L'élève est répétiteur.	Il se transforme en " apprenant " prend en charge son propre apprentissage de manière autonome.
Le rôle de L'enseignant	C'est le seul détenteur du savoir et l'unique à parler en classe.	Le professeur est actif et mène les élèves à participer.	Le professeur est actif et dirige les travaux.	Il est transformé en technicien manipulateur.	Il devient un chef d'orchestre, limitant ses prises de parole et encourageant une participation orale spontanée.

3.3. Former la compétence communicative à l'aide des exercices.

Qu'est ce que l'activité en groupe?

Le travail en groupe est une activité d'interaction destinée aux groupes de 3 à 5 apprenants aux performances inégales. Un tel travail se caractérise par son aspect social et vise avant tout à améliorer des performances pragmatiques dans les cours du FLE.

Le but du travail en groupe est avant tout d'accéder à un apprentissage à caractère social. Ce qui peut aboutir également, en second lieu, à une amélioration des performances dans le FLE. Cette amélioration se fera probablement moins sentir chez les apprenants «forts», mais davantage d'apprenants atteignent les objectifs d'apprentissage du FLE fondé sur le travail de groupe interactif. La formation aléatoire des groupes et le travail en commun des apprenants au sein de ces groupes sont le meilleur moyen possible d'améliorer l'interaction sociale.

Les conditions du travail de groupe interactif sont les suivantes:

1. Un comportement pédagogique interactif;
2. Des contenus qui rendent possibles le travail en commun, la communication centrée sur l'apprenant, l'autonomie et l'interaction au sein du groupe;
3. L'apprentissage social par le travail «en tandem»
4. Arriver à un auto-apprentissage, autocorrection et une autoévaluation

Avant de commencer à travailler en groupe, on devrait s'entraîner au travail en commun sous la forme du «tandem de responsabilité», où deux apprenants sont étroitement associés dans le travail. Si cette dernière «formule» est une condition aussi importante du travail de groupe interactif, c'est parce que, grâce à elle, les apprenants apprennent, parallèlement, outre leur mission linguistique, à remplir une mission sociale. Cela oblige l'enseignant à les sensibiliser à ce phénomène et à leur fournir l'occasion de s'exercer à ladite mission sociale.

Grâce au travail de groupe interactif, les relations sociales positives qui ont été créées par les équipes de responsabilité peuvent alors être étendues à la totalité du groupe d'apprentissage.

Le travail de groupe est propre à favoriser le conflit sociocognitif à partir de la confrontation de points de vue, provoquant le déséquilibre duquel peut naître une structuration nouvelle des savoirs et des représentations. De cette manière, l'activité en groupe pourrait aboutir chez chaque apprenant à la prise de conscience des processus d'appropriation des apprentissages. Par le travail coopératif et l'interaction sociale qu'elle sous-tend, les compétences qui placent résolument l'individu au sein d'un collectif, se développent.

Il est certain que, les activités à conduire, l'ambiance de la classe, son vécu, la période de l'année scolaire sont autant de facteurs qui déterminent l'organisation en groupes de la classe. Mais inévitablement, le professeur est amené à se poser diverses questions:

- ✓ combien de groupes vais-je former?
- ✓ combien d'apprenants vais-je associer par groupe?
- ✓ quels apprenants peuvent être rassemblés?
- ✓ comment répartir les activités?
- ✓ quelle structuration pédagogique vais-je mettre en place?
- ✓ quels avantages puis-je en attendre?
- ✓ quels pièges éviter?
- ✓ quelle structuration géographique, matérielle, temporelle adopter?
- ✓ comment éviter que le travail de groupe devienne pour certains apprenants l'occasion de se distraire, voire de ne rien faire?

Pourquoi faire travailler en groupe ?

Pour répondre à l'hétérogénéité des classes

- ✓ La répartition des apprenants dans des classes, même si elle se fait globalement par classes d'âge, conduit inéluctablement à des regroupements hétérogènes d'apprenants. Les causes de cette hétérogénéité sont diverses: les différentes origines socioculturelles, socio-économiques et parfois ethniques; les différences de développement (physique ou psychique) et de rythmes ; les différences au niveau des processus d'apprentissage mis en oeuvre; les différents curricula scolaires; les écarts de niveaux de savoirs; les histoires de vie différentes, etc.

Pour favoriser l'apprentissage et la communication

- ✓ Après avoir fait des études et des recherches en Sciences Humaines, on s'aperçoit de l'importance de l'action et du travail en groupes pour l'apprentissage. Selon les approches socioconstructivistes, pour favoriser les apprentissages de la communication, le groupe est un moyen indispensable. Dans l'appropriation de la langue ainsi que dans l'apprentissage et le

perfectionnement de la communication, le groupe peut être considéré comme un moyen d'enrichissement: les forces attractives augmentent et les forces répulsives qui menacent la participation interactive s'affaiblissent.

Pour favoriser la socialisation

- ✓ En effet, le simple fait d'être parmi d'autres, semblables mais différents, d'agir avec eux, de "coopérer" ou d'être en compétition, induit des comportements particuliers. Le groupe permettra à chacun de se repérer, de se situer, de prendre conscience de ses similitudes et de ses différences, d'apprendre quels sont ses droits et ses devoirs. Il préparera l'apprenant à sa vie présente et future dans la société, dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté. Le travail en groupe présente donc bien des avantages dans le contexte éducatif actuel, toutefois, comme le précise P. MEIRIEU, pour que de telles pratiques soient réellement bénéfiques, les apprenants doivent y être suffisamment préparés tout en étant informés de leur finalité.

Avantages du travail de groupe:

- Il faut que l'apprenant se sente membre d'une communauté. Quand il est invité à travailler en commun avec un ou plusieurs partenaires, il pourrait avoir ce sentiment qu'il n'est pas isolé d'une façon toute particulière.
- Le travail en commun pourrait influencer la motivation de l'apprenant de façon déterminante quand celui-ci assume un rôle dans le groupe. Ainsi, il s'aperçoit qu'il peut favoriser le succès du travail de groupe.
- Certains apprenants sont toujours silencieux dans le cours non pas à cause de leur faiblesse, mais qu'ils sont très prudents et qu'ils ne lèvent la main qu'après une mure réflexion. Ainsi, ils deviennent actifs dans les petits groupes et contribuent pour une part importante au travail de groupe.
- Si les résultats que les apprenants obtiennent dans le travail de groupe s'avèrent corrects, cela crée un meilleur climat affectif et renforce les liens au sein du groupe.

- Les élèves apprennent le travail autonome, l'attitude autocritique, l'acceptation et l'exploitation de la critique venant d'autrui en coopérant avec leurs partenaires.
- Lorsque les apprenants font la correction eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils corrigent leurs camarades lors du travail de groupe, au lieu de l'enseignant, cela empêche les effets négatifs que la correction faite par l'enseignant pourrait exercer sur certains apprenants quant à la «motivation à produire». La correction faite par la camarade perturbe moins l'apprenant que celle qui est faite par l'enseignant au point de vue affectif.
- L'entretien avec un ou plusieurs partenaires sera une forme d'exercice nécessaire afin de former la compétence de communication. Le travail de groupe permet d'intensifier les occasions d'entraînement avec une finalité appropriée.
- Les idées que les apprenants font dans un petit groupe se concrétisent mieux que dans la classe toute entière pour stimuler la créativité langagière. De fait, l'apprenant découvre par lui-même de nouvelles variantes d'exercices ou de nouvelles situations.
- Dans l'enseignement basé sur l'activité en groupe, on a besoin de l'enseignant comme d'un «assistant». Mais dans l'enseignement frontal, l'enseignant est celui de qui proviennent tous les stimuli d'apprentissage qui, dans de nombreux cas, conduisent l'apprenant à des erreurs.
- Les apprenants forts qui sont souvent sous-employés en raison de leur supériorité prennent conscience de leur rôle social d'assistants grâce à une intégration dans des petits groupes. Ainsi, le travail de groupe leur permet de mettre en oeuvre leur supériorité de performances de telle manière que leurs camarades la considèrent comme un avantage pour eux-mêmes.

Inconvénients possibles du travail de groupe

Un inconvénient important du travail de groupe- et malheureusement déterminant quant à la pratique ou à la non-pratique du travail de groupe-est le fait qu'un bon travail de ce type nécessite généralement une préparation plus intensive que l'enseignement frontal. Il faut le plus souvent, pour le travail de groupe, mettre entre

les mains des apprenants un matériel particulier. Mais la plus grande difficulté semble résider en ceci: planifier et organiser le travail de groupe de manière à permettre aux apprenants dans le temps imparti:

- 1) l'élaboration autonome de la tâche;
- 2) le compte rendu des résultats du travail de groupe devant «l'assemblée plénière».

L'enseignant dépourvu de formation adéquate a, au début, beaucoup de mal à atteindre cet objectif. D'ailleurs, les enseignants aussi bien que les apprenants doivent s'exercer au travail de groupe.

Quand une classe y est habituée, l'évidence de l'auto-organisation et de l'apprentissage autonome au sein du groupe frappe d'étonnement l'observateur qui n'a pas l'expérience de cette pratique pédagogique.

Il peut arriver dans le groupe qu'un ou deux apprenants, par leur rôle pilote, fassent tout le travail du groupe et que les autres apprenants croupissent dans leur passivité.

Questionnaire :

1. Parlez de la méthode ou l'approche communicative.
2. Qu'est-ce qu'une composante linguistique ?
3. Qu'est-ce qu'une composante sociolinguistique?
4. Qu'est-ce qu'une composante discursive?
5. Qu'est-ce qu'une composante stratégique?
6. Qu'est ce que l'activité en groupe?
7. Pourquoi faire travailler en groupe ?
8. Parlez des avantages du travail de groupe.
9. Parlez des inconvénients possibles du travail de groupe.

Bibliographie:

1. Alain Baudrit. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, n° 153, octobre-novembre-décembre
2. BARLOW, M. (1993). Le travail en groupe des élèves. Paris : Armand Colin.
3. Barbot, M.J., et L. Bazin. (1996). Le droit à l'autonomie. *Le Français dans le monde* n° 285.
4. Beacco, Jean-Claude. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.

5. BERBAUM J. (1991). *Développer la capacité d'apprendre*. E.S.F.
6. Broché. (2010). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris: Maison des langues.
7. Bruneau, M., & Langevin, L. (2003). *L'enseignement aux grands groupes: quelques balises pour la pratique ou mieux les comprendre pour mieux les gérer*. Retrieved 09.06.09, from.
8. Cembalo, M., et H. Holec. (1973). L'apprentissage des langues par les adultes dans Autonomie et enseignement/ apprentissage des langues étrangères, André, B., (ed.), Didier-Hatier, 35-39.
9. Christine Comiti – Maxime Hunerblaes. (2013). *L'approche actionnelle en pratique*. EOI Valencia
10. CUQ, JEAN-PIERRE. Approche actionnelle et évaluation de la compétence grammaticale. Université

4- Thème. Utiliser les technologies pédagogiques dans l'apprentissage des langues étrangères.

- 4.1. Utiliser le vidéo-projecteur en classe.**
- 4.2. L'enseignement, art de la répétition**
- 4.3. Quelques usages possibles.**

4.1. Utiliser le vidéo-projecteur en classe.

L'équipement des écoles en vidéo-projecteurs devient de plus en plus important. Cet outil, couplé à un ordinateur, peut devenir peu à peu un élément-clé de nos séances.

Un vidéo-projecteur en classe... Pour projeter donc, comme un appareil à diapositives ou un rétro-projecteur en quelque sorte. Et si ce nouvel outil permettait plus que ces deux anciens appareils réunis ?

Partageons ici quelques pistes testées et exploitables pour tout niveau de classe.

Quelques préalables.

Pour utiliser un vidéo-projecteur, il est nécessaire d'avoir un ordinateur et une surface de projection. L'ordinateur portable est préférable mais n'est pas indispensable, on pourra ainsi changer facilement de lieu de projection.

La surface de projection pose souvent problème : pas d'écran, pas de mur clair assez grand, un tableau blanc brillant qui renvoient un halo de lumière forte... Qu'à

cela ne tienne : un drap blanc tendu ou une nappe en papier aimantée sur le tableau de la classe feront l'affaire, en gardant néanmoins à l'esprit qu'il faut au maximum éviter les plis qui déforment l'image.

Le vidéo-projecteur, tout d'abord un projecteur !

Son utilisation première : projeter tout ce qui peut être diffusé sur un ordinateur, texte, images, vidéos, etc.

Obtenir une image de plusieurs mètres carrés est confortable en classe pour pouvoir montrer à l'ensemble des élèves ce que nous ne pourrions pas montrer dans des conditions optimales sur un écran d'ordinateur ou via une photocopie. Les supports habituels qui illustrent nos séances deviennent attractifs : les documents retrouvent leurs couleurs et une taille qui permet d'appréhender les détails que nous pouvons montrer aisément à l'écran.

On peut également simplement projeter la lumière brute, sans documents. Profitons de l'attrait qu'exerce cette source de lumière sur nos élèves pour l'exploiter : ombres chinoises, agrandissement des contours d'une silhouette ou d'un objet pour pouvoir les tracer, etc.

L'utilisation du pointeur pour un début d'interactivité.

Projeter reste tout de même limité dans les utilisations que nous pouvons en faire au quotidien. Y ajouter de l'interactivité est assez facile avec le simple pointeur de la souris ! Faire le tour d'un détail, sélectionner un extrait de texte attire les regards des élèves, leur permet de se recentrer sur ce que nous voulons mettre en évidence.

La souris n'est bien entendu pas l'apanage de l'enseignant : les élèves peuvent très bien l'utiliser pour montrer en utilisant le pointeur. Nous restons malgré tout prisonniers du câble reliant la souris à l'ordinateur. La solution ? L'utilisation d'une souris sans fil ou d'une tablette graphique sans fil permettra à chaque élève des quatre coins de la classe de prendre la main sur le pointeur et ce depuis sa place.

4.2. L'enseignement, art de la répétition.

Certes... mais grâce au vidéo-projecteur, la répétition peut être tout de même

grandement réduite ! Beaucoup de questions d'un élève en particulier concernent la classe en général... Nos préparations de classe peuvent ainsi être projetées pour répondre aux questions qui concernent un exercice, une explication de consignes, une évaluation, une mise en page, etc. Toute la classe pourra alors profiter d'une explication qui auparavant aurait dû être répétée à plusieurs élèves.

La webcam ou la visionneuse

Projeter à l'ensemble de la classe un détail d'un livre, d'un objet, d'une production d'élève devient possible si l'on couple à l'ordinateur une simple webcam (les ordinateurs portables en sont désormais quasiment tous équipés) ou une visionneuse si l'on veut également pouvoir grossir ce que l'on projette.

Les aides pas à pas

La réalisation de telles aides et leur projection permettent aux élèves de suivre et de reprendre à l'envi une notice d'utilisation, un tutoriel d'aide à l'utilisation d'un logiciel, un protocole d'expérience, une série de consignes, etc. Ces aides peuvent être fabriquées avec du simple texte, des photographies, des images, des captures d'écran voire des vidéos.

Le diaporama

Pour projeter une série d'images qui va illustrer une séance, plusieurs solutions existent. La plus simple mais aussi la moins souple, est l'utilisation de la visionneuse : les images d'un dossier sont projetées via l'aperçu. Une utilisation plus souple, mais aussi nécessitant plus de préparation, réside dans la réalisation préalable d'un diaporama (avec l'outil de présentation d'Open Office par exemple) : les vignettes seront ainsi prêtes à être projetées dans l'ordre défini et éventuellement avec des interactions entre les objets (texte, image, vidéo, etc.) via les transitions et les ordres d'apparition.

Cette utilisation peut également être transférée aux exposés des élèves, préparés en classe ou à la maison, avec par exemple l'outil de présentation d'Open Office, puis projetés et commentés à la classe.

Projeter les opérations effectuées sur l'ordinateur

Le vidéo-projecteur est relié à l'ordinateur... Pourquoi ne pas en profiter pour montrer aux élèves l'utilisation d'un logiciel, pour les guider lorsqu'ils effectuent une tâche (ex : montrer que pour imprimer, on peut utiliser l'icône dédiée ou passer par fichier>imprimer). Les élèves peuvent également montrer à leurs pairs une procédure qu'ils utilisent.

Une recherche à faire sur internet ? Le courrier de la classe à relever ? Encore une fois, l'usage du vidéo-projecteur, grâce à son effet « loupe », permet à l'ensemble des élèves de profiter d'activités qui ne seraient que réservées à un petit nombre sur un simple écran.

D'une interactivité augmentée...

Les logiciels dédiés aux tableaux blancs interactifs permettent d'ajouter des fonctionnalités à l'utilisation du vidéo-projecteur et ce... même sans tableau blanc interactif.

Certaines de ces fonctionnalités simples, qui fonctionnent comme un calque transparent qui s'ajoute sur notre écran et sur lequel on peut agir, peuvent nous aider au quotidien, telles que le crayon, le surligneur, l'ajout de texte, le rideau ou encore le projecteur.

Ces fonctionnalités sont disponibles via l'installation de petits logiciels gratuits ou via l'installation complète d'un logiciel destiné au tableau blanc interactif.

... À une interactivité complète.

L'installation sur l'ordinateur d'un logiciel destiné aux tableaux blancs interactifs permet une interactivité complète et ce même sans TBI. Toutes les fonctions et toutes les applications qui leur sont dédiées sont alors à portée de main via une barre de lancement rapide. Nous pouvons alors avoir dans la classe un outil complet (seule la possibilité d'interagir sur la surface projetée avec un stylet n'est pas disponible). Les captures d'écran sont disponibles et les séances de toute une journée peuvent être préparées à l'avance.

L'utilisation d'une souris sans fil ou d'une tablette graphique sans fil permettra à chaque élève d'utiliser toutes ces applications depuis sa place.

4.4. Quelques usages possibles.

L'étape ultime de l'interactivité est l'utilisation du tableau blanc interactif (TBI ou TNI : Tableau Numérique Interactif)...

Toutes les étapes précédentes sont réalisées depuis le tableau, le vidéo projecteur étant le relai du TBI et de l'ordinateur. Cette solution a néanmoins un coût certain mais un tel achat peut réellement changer radicalement notre façon de faire classe.

- Projection d'un film (dont les droits ont été ouverts à une utilisation pédagogique...) : vidéoprojecteur et système d'enceintes transforment de la salle de classe une salle de cinéma.
- Présentation un document à toute la classe (photographie, manipulation scientifique, texte, consignes d'un exercice, travail d'élève...).
- Présentation d'un diaporama ou d'un logiciel interactif.
- Présentation d'une manipulation, soit pour en faire un modèle, soit pour l'analyser (sciences, EPS, TICE...).
- Mémorisation d'un tracé au tableau pour en permettre un usage ultérieur (via le logiciel de tableau blanc interactif).
- Recherche sur internet, activités interactives en ligne.
- Dessin d'après un modèle projeté. Lorsqu'on éteint la lampe, il reste le tracé.
- Analyse d'image, de paysage et dessin scientifique (on trace les zones remarquables à partir de la photographie projetée).
- Décor pour une scène de théâtre. L'idéal dans ce cas est peut-être d'utiliser la rétroprojection (projection par l'arrière, sur un calque, un voilage...).
- Agrandissement, contour d'image.
- Manipulation de Flash Cards en langue vivante.
- Textes à trous et mots à replacer.
- Retrouver la fin d'un vers, d'une phrase cachées avec l'outil rideau ou TBI cache.
- Analyse d'oeuvres en histoire des arts : utilisation des outils du logiciel de tableau blanc interactif, le crayon, le surligneur, le projecteur, le rideau, etc.
- Utilisation des petits logiciels interactifs fournis avec les logiciels de TBI :

manipulation des nombres, algorithmes, opérations, calcul mental, réglettes Cuisenaire, fractions, etc.

- Utilisation des outils de géométrie virtuels.

Questionnaire :

1. Parlez de l'utilisation de vidéo-projecteur en classe.
2. Comment comprenez-vous l'utilisation du pointeur pour un début d'interactivité?
3. Qu'est-ce qu'un diaporama?
4. Qu'est-ce qu'une webcam ou la visionneuse?
5. Parlez des usages possibles en classe.

Bibliographie:

1. Girard, Annie. **Le JT des bonnes nouvelles à l'école et ses outils nomades.** Les Dossiers de l'ingénierie éducative (Paris), 06/2008, 062, p.42-45.
2. Boucheix, Jean-Michel / Rouet, Jean-François. **Les animations interactives multimédias sont-elles efficaces pour l'apprentissage ?** Revue française de pédagogie (Paris), 07/2007, 160, p. 133-156.
3. Cohen, Yves. **Un tableau qui favorise et valorise les échanges.** Médialog, 06/2007, 062, p. 4-9.

Sitographie

1. **Archives de l'INA** 100 000 émissions radio télé en ligne.
<http://www.ina.fr/archivespourtous>
2. **Nouvelle Offre Educative Télévisuelle par Internet.**
Noé-tv est une plateforme de diffusion de vidéos à vocation pédagogique et culturelle conçue et réalisée par le CDDP du Doubs. Visionnez en ligne. Téléchargez. Séquencez en ligne vos vidéos et téléchargez les extraits créés.
<http://www.noe-tv.net>
3. **Base vidéos du CRDP d'Amiens**
Une base de 250 vidéos accessibles en ligne et classées par indice Dewey.
<http://crdp.ac-amiens.fr/crdp/ingedoc/videos-en-ligne.htm>

V. КЕЙСЛАР БАНКИ

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

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

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

Après la conversation avec le rédacteur en chef et les offres d'interviewer une étoile vous pensez qu'il s'intéresse en fait à d'autre journaliste.

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

Questions et tâches :

1. Comment agirez-vous dans une telle situation ?
2. Comment utilisez-vous des connaissances de langue et une connaissance reçue pendant les cours ?
3. Puisque vous êtes une jeune femme qu'appliquerez-vous le charme femelle persuadant le chef de permettre de vous interviewer ?
4. Comment motiverez-vous le défendeur sur la conversation avec vous ?
5. Comment éliminerez-vous des concurrents pas seulement de votre département, mais aussi d'autre magazine ?
6. Est-ce que les renseignements sur les préférences de célébrité vous aideront ?

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

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

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

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

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

- dans l'organisation de processus d'enseignement dans votre établissement.
- dans le contenu et buts de l'éducation.
- dans les activités des professeurs.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Utilisation d'une méthode Etude de cas (Case- study) pour organiser les recherches de changements dans l'activité pédagogique.

Les questions et tâches pour travailler avec des cas:

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

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

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

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

VI. ГЛОССАРИЙ

Термин	Ўзбек тилидаги шарҳи	Француз тилидаги шарҳи
Apprentissage	шахсинг маълум касбга яроқлилик, тайёрлик даражаси, шу касбда ишлай олиш учун зарурий билим, кўникмалар йиғиндиси.	Acquisition de connaissances, par le développement d'habiletés ou d'un savoir-faire, par l'adoption de nouvelles attitudes, de nouvelles valeurs, de nouvelles orientations cognitives, de nouveaux intérêts ou d'un savoir-être. * Basé sur le <i>Dictionnaire actuel de l'Éducation</i>
Approches pédagogiques (approches d'enseignement)	Ўқитиш ва ўрганишда қўлланиладиган умумий педагогик йўналишлар йиғиндиси.	Représentent des démarches pédagogiques globales pour la pratique de l'enseignement et l'apprentissage des apprenants.
Enseignement interactif	Таълим берувчи ва таълим олувчи ўзаро фаол иштирок этадиган машғулот.	Stratégie d'enseignement qui implique la discussion et le partage entre les participants; aide à développer chez les apprenants les habiletés interpersonnelles et les techniques d'observation et d'écoute; comprend des méthodes comme le renouveau des idées, le jeu de rôle, la discussion, etc.
Méthodes d'enseignement	Ўқитувчи томонидан яратиладиган педагогик муҳит учун қўлланиладиган методлар мажмуаси	Ensemble d'interventions dont l'enseignant ou l'enseignante se sert pour créer un environnement pédagogique. p. ex. l'enquête, la simulation,

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

VII. АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ

Махсус адабиётлар

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

Интернет ресурслари

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