

ЎзДЖТУ хузуридаги
РИАИМ

Ўқув-услубий
мажмуа

Француз тили
йўналиши
Тингловчилари учун

Ўқув-услубий
мажмуа

2019

Филология ва тилларни ўқитиш:
Француз тили

Комуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари

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: Ж.Ёкубов - ЎзДЖТУ Француз тили назарияси ва амалиёти кафедраси мудири, доцент, ф.ф.д.

Тақризчилар: Р.Ширинова, ф.ф.д., профессор ЎзМУ француз филологияси кафедраси профессори

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

М У Н Д А Р И Ж А

I.	ИШЧИ ДАСТУРИ.....	4
II.	МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТЕРФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ.....	10
III.	НАЗАРИЙ МАШҒУЛОТ УЧУН МАТЕРИАЛЛАР.....	22
IV.	АМАЛИЙ МАШҒУЛОТ УЧУН МАТЕРИАЛЛАР.....	40
V.	КЕЙСЛАР БАНКИ.....	85
VI.	ГЛОССАРИЙ.....	88
VII.	АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ.....	92

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 чора-тадбирлари тўғрисида”ги ПФ-4732-сонли, 2017 йил 7 февралдаги “Ўзбекистон Республикасини янада ривожлантириш бўйича Ҳаракатлар стратегияси тўғрисида”ги ПФ-4947-сонли Фармонлари, шунингдек 2017 йил 20 апрелдаги “Олий таълим тизимини янада ривожлантириш чора-тадбирлари тўғрисида”ги ПҚ–2909-сонли қарори ҳамдаида 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.

Ушбу дастур Коммуникатив лингвистикаси курси Коммуникатив тилшунослик, лингвопрагматика, когнитив тилшунослик, Коммуникатив тилшунослик лингвокультурология каби тилшуносликнинг замонавий йўналишларини ҳисобга олган ҳолда тузилган. Коммуникатив ёндашув Коммуникативни мулоқотнинг асосий бирлиги деб қарашни назарда тутади. Коммуникатив вербал мулоқотнинг энг мураккаб бирлиги сифатида талқин этилади. Ушбу замонавий йўналишлари нуқтаи назаридан, Коммуникатив – кўпоғонали, мураккаб характерга эга тил бирлиги, мулоқотнинг асосий бирлиги ва ижтимоий таъсир этиш асбоби сифатида талқин этилади. Коммуникатив лингвистикасида тил ва маданият муносабатлари муҳим аҳамият касб этганлиги сабабли, Коммуникативда тил ва маданиятнинг ўзаро ақс эттирилиши масаласига катта эътибор қаратилади. Бунда ижтимоий-маданий омил ва миллий дунё тасвири алоҳида ўрин эгаллайди, чунки маданий контекстни назарда тутмаган ҳолда Коммуникатив моҳиятини мукамал тушуниб бўлмайди, баъзи ҳолларда эса бунинг иложи ҳам бўлмайди.

Дастур доирасида берилган 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 сўнги 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 мақсади ва вазифалари

Олий таълим муасасалари педагог кадрларни қайта тайёрлаш ва малакасини ошириш доирасидан жой олган “Хорижий тилларни Европа стандартлари талабларида ўқитишнинг лингвистик аспекти” **модулининг мақсади:** - тингловчиларда Коммуникатив лингвистикаси методологик принциплари, тамойиллари, базавий муаммолари ва асосий тушунчалари бўйича мутахассислик профилига мос илмий билим, кўникма ва малакаларни шакллантириш ва такомиллаштириш, ҳамда магистрларда Коммуникатив билан ишлаш малакаларини шакллантириш ва Коммуникативни таҳлил қилиш кўникмаларини ривожлантириш;

- тингловчиларнинг ўқув-тарбиявий жараёнларни юксак илмий-методик даражада таъминлашлари учун зарур бўладиган касбий билим, кўникма ва малакаларларини мунтазам янгилаш, малака талаблари, ўқув режа ва дастурлари асосида уларнинг касбий компетентлиги ва педагогик маҳоратини доимий ривожланишини таъминлашдан иборат.

Модулининг вазифалари: Коммуникатив тилшунослик тушунчаси. Коммуникатив компетенция тамойиллари. CEFR ва унинг доирасида 4 компетенция: лингвистик, социолингвистик, дискурсив ва стратегик компетенциялар. Сўзлашув орқали коммуникатив компетенцияни ўргатиш. Тинглаш орқали коммуникатив компетенцияни ўргатиш. Ёзиш орқали коммуникатив компетенция ўргатиш. Ўқиш орқали коммуникатив компетенцияни ўргатиш.

Коммуникатив грамматика ва коммуникатив лексика. Тилни дискурсив ёндашувда ўқитиш. Ўқитишда конструктивистик ёндашув. Сўз ва концепт. Концептларини интерпретация қилиш ва ўқитиш.

Модулни ўзлаштиришга қўйиладиган талаблар
“Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари” курсини ўзлаштириш жараёнида амалга ошириладиган масалалар доирасида:

Тингловчи:

- Коммуникатив лингвистикасининг ва бошқа фанлар ўртасидаги алоқалар;
- Коммуникатив лингвистикаси фанининг назарий ва амалий ютуқлари;
- Коммуникатив лингвистикасидаги турли назарий қарашлар ва етакчи концепциялар;
- лингвопрагматика тил белгилари ва улардан фойдаланувчилар ўртасидаги алоқалари;
- Коммуникатив лингвистикасининг когнитив тилшунослик билан боғлиқлиги, Коммуникатив объектив борлиқ ҳақидаги билимларни акс эттирувчи тил бирлигини;
- Коммуникатив маданиятни акс этувчи восита эканлиги; маданий концептлар, лингвокультурема, маънонинг маданият билан боғлиқ бўлаги, маданий муҳим ахборот, лингвокультурологик майдон (поле), лингвокультурологик ҳолат, миллий дунё тасвири;
- Коммуникативнинг Коммуникатив моҳияти;
- Коммуникатив лингвистикаси соҳасида амалга ошириладиган илмий-тадқиқотларга қўйилган талаблар;
- тилнинг синтагматик муносабатариди, хусусан семантика, фразеология, маданиятлараро мулоқат, когнитив ва гендерлингвистика каби қатор лингвистик тармоқлар ҳақида **билимларга** эга бўлиши лозим.

Тингловчи:

- Коммуникатив лингвистикасининг методологик принциплар ва тамойиллар, Коммуникатив назариясига турли ёндашувларни;
- ўрганилаётган фанларнинг терминологик аппарати, қонуниятлари ва асосий тушунчаларини;
- Коммуникатив лингвистикасининг асосий йўналишлари ва уларнинг хусусиятларини;

- Коммуникатив категориялари: информативлик, модаллик категориялари, Коммуникатив яхлитлиги ва тугалланганлиги категориялари, Коммуникативда ўрин-пайт категорияларини;
- Коммуникатив турлари ва уларнинг хусусиятларини;
- бадий Коммуникатив ва унинг асосий категориялари. Коммуникатив образлилиги, эмотивлиги, имплицитлиги, интертекстуаллиги категориялари;
- бадий Коммуникативда прагматик вазифалар турлари: "диққатни жалб этиш" вазифаси, "қизиқишни уйғатиш" вазифаси, "эмоционал таъсир кўрсатиш" вазифаси, "билимлар тузилмасини актуаллаштириш" вазифаси, "концептуал дунёқарашни акс эттириш" вазифаларини;
- ахборотни Коммуникативда тақсимлаш когнитив принциплари ва уларнинг турлари;

Коммуникатив лингвистикаси бўйича мавзуларни билиш ва эгаллаган ахборотни амалиётда қўллашни **кўникма ва малакаларини эгаллаши лозим.**

Тингловчи:

- чет тилини ўқитишнинг хорижий методикаси тажрибасини таҳлилий ўрганиш, умумлаштириш, уларнинг ютуқларидан таълим жараёнида фойдаланиш;
- CEFR талабларидан келиб чиққан ҳолда баҳолаш турлари, усуллари ва методларини танлаш ва қўллаш;
- коммуникатив компетенцияни аниқлаш хусусиятларига мос назорат методини танлаш;
- тестларнинг коммуникатив компетенция даражасини аниқлаш, тест тузиш, унинг сифат ва самарадорлигини аниқлаш мезонлари билиш;
- тест натижаларини аниқлаш ва баҳолаш мезонларини ишлаб чиқиш ва таълимга жорий этиш;
- тингловчи кўнима малакаларини эгаллаш;
- турли лингвистик йўналишларни яхши тушуниши ва уларни илмий таҳлил қила олиш;
- мантик ва тилнинг ўзаро муносабатини англаш;
- илмий назарияларни ва ҳозирги кундаги лингвистикадаги янги йўналишларни тушуниши ва улар ҳақида эркин, мустақил фикрлай олиши ва ўзининг муносабатини айта олиш;

- тилда модаллик категориясининг мантиқ ва тилдаги муносабатини тушунтира олиш;
- функционал грамматиканинг тилдаги ролини аниқлаш;
- когнитив, коммуникатив лингвистика ва лингвомаданий илмий йўналишларга ўз муносабати ва муаммолари ҳақида мулоҳаза юрита олиш **компетенцияларини эгаллаши лозим.**

Модулни ташкил этиш ва ўтказиш бўйича тавсиялар

“Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари” курси назарий ва амалий машғулотлар шаклида олиб борилади. Амалий машғулотларда тингловчилар ўқув модуллари доирасидаги ижодий топшириқлар, кейслар, ўқув лойиҳалари, технологик жараёнлар билан боғлиқ вазиятли масалалар асосида амалий ишларни бажарадилар.

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

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

- лингвистика соҳасида кейинги йиллар мобайнида эришилган маҳаллий ва хорижий ютуқлардан,
- соҳага оид тадқиқотларнинг лингвистик таҳлилидан,
- амалий дарсларида замонавий компьютер технологиялари ёрдамида презентацион ва электрон-дидактик технологиялардан,
- фан ва ишлаб чиқариш эҳтиёжидан келиб чиқиб турли соҳа луғатлари тузиш ва таржималар амалга ошириш,
- интерфаол ёндошув доирасида давра суҳбатлари, кичик гуруҳларга бўлиниш, интервью иш усуллардан фойдаланиш назарда тутилади.

Модулнинг ўқув режадаги бошқа модуллар билан боғлиқлиги ва узвийлиги

“Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари” модули мазмуни олий таълим тизимининг бакалаврият ҳамда магистратура bosқичлари доирасида ўрганилган фанларга таянилган ва ўқув режадаги “Олий таълимда замонавий ёндашувлар” ўқув модули билан узвий боғланган ҳолда педагогларнинг меъёрий - ҳуқуқий хужжатлар 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 хорижий тилларни эгаллашга оид мультимедиа воситаларидан фойдаланишни, видео, аудио, график, гиперматнли маълумотлар билан ишлаш кўникмасига эга бўлиши, мультимедиа технологияларидан фойдаланган ҳолда тил ўқитишни йўлга қўйиш, электрон луғатлар тузиш ва таржималар амалга ошириш каби касбий компетентликка эга бўладилар.

Модул бўйича соатлар тақсимоти

№	Модул мавзулари	Тингловчининг ўқув юклараси, соат				Мустақил таълим
		Ҳаммаси	Аудитория ўқув юклараси			
			Жами	жумладан		
				Назарий	Амалий машғулот	
1.	La presse francaise : analyse discursive	2	2	2		
2	L'utilisation des corpus dans l'analyse linguistique et dans l'apprentissage du FLE	2	2		2	
3	La competence communicative en tant que concept methodologique	2	2		2	
4	Les principes de formation competence communicative	2	2		2	
5.	La notion des concepts "competence" et "strategie"	2	2		2	
6.	Les principes de formation competence sociale et culturelle des bachelors instructions linguistiques de preparation	2	2		2	
7.	La notion et la structure du concept de «strategie». La competence dans la methodologie de l'enseignement des	2	2		2	

	langues étrangères.					
8	La compétence stratégique dans la maîtrise d'une langue étrangère. classification des stratégies. Le mot et concept. L'interprétation du concept.	2	2		2	
	ЖАМИ	16	16	2	14	

II. МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТРЕФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ.

Écoute active

L'écoute active fait partie intégrante de tout apprentissage. Les élèves s'en servent dans toutes sortes d'activités comme le remue-méninges, la discussion, les activités de groupe, l'écoute d'instructions et d'exposés ainsi que le visionnement de films. Pour acquérir des habiletés en écoute active, ils doivent apprendre à la fois les comportements physiques et les habiletés cognitives qui leur permettront de

devenir des apprenants efficaces. Il leur faut également savoir que l'attitude peut influencer sur la capacité d'écouter activement et de comprendre l'information.

But

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

Premier mot - dernier mot

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

But

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

Remue-méninges

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

raisonnement. Les comportements essentiels associés au remue-méninges sont notamment les suivants : écoute active, acceptation de la contribution des autres, suspension temporaire de toute forme de jugement et ouverture aux idées nouvelles.

Buts

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

LIEN (Liste- Interroge-Écris- Note bien)

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

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

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

Buts

- encourager la réflexion et l'écoute active;

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

Ensemble, vérifions

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

Cercle communautaire

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

Co-op Co-op

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

Les quatre coins

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

Face à face

La stratégie *Face à face* encourage la discussion au sein d'un grand groupe. Les élèves forment deux cercles : ceux du cercle intérieur font face à l'extérieur et ceux

du cercle extérieur font face à l'intérieur. Posez une question. Les élèves qui se trouvent l'un en face de l'autre discutent de la question et s'entendent sur une réponse. Demandez une réponse à un groupe d'élèves. Les cercles d'élèves tournent pour avoir un nouveau partenaire. Posez une autre question.

Jigsaw

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

Discussion

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

Buts

- aider les élèves à comprendre le sens des sujets, des thèmes et des expériences au moyen de la communication orale;
- inciter au raisonnement, à l'explication, au rappel de l'information et à la réflexion;
- donner aux élèves des occasions de partager des idées, de préciser et de développer leurs idées personnelles et celles des autres;
- promouvoir les interactions positives au sein du groupe;

- apprendre l'art de la discussion;
- inciter les élèves à poser des questions et à raisonner de façon critique pour préparer des arguments persuasifs;
- les encourager à approfondir le sujet pour mieux le comprendre;
- les encourager à écouter activement, à collaborer, à négocier, à faire des suggestions et à interroger;
- les inciter à exprimer leur individualité.

Tableaux récapitulatifs

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

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

Jetons d'orateur

La stratégie *Jetons d'orateur* est une stratégie d'apprentissage coopératif qui peut être efficace dans une discussion de groupe. Elle convient bien aux élèves des niveaux primaire et présecondaire. Chaque élève se sert d'un jeton. Lorsqu'un élève a envie de parler, il pose son jeton au milieu du cercle formé par le groupe. Aucun

élève ne peut reprendre la parole avant que tout le monde dans le groupe ait posé son jeton au milieu. Lorsque chaque membre a eu l'occasion de parler, tout le monde reprend son jeton et n'importe qui peut reprendre la parole en procédant comme au début. Cette stratégie donne à tout le monde des chances égales de s'exprimer.

Cercles de la parole et bâtons d'orateur

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

SVA et SVA Plus

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

Nouvelles du jour

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

Buts

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

Message matinal

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

Buts

- apprendre qu'un mot exprimé peut être écrit et lu;
- apprendre à composer un texte écrit;
- apprendre le concept du mot - c'est-à-dire qu'il est formé de lettres de l'alphabet qui ont des noms précis et qui sont de taille et de forme différentes - majuscules (grandes) et minuscules (petites);
- apprendre que les mots forment des phrases et que des espaces séparent les mots et les phrases;
- apprendre que les lettres majuscules indiquent le premier mot d'une phrase ou le nom d'une personne, d'un endroit, d'un animal, d'une organisation, d'une marque, d'un produit ou d'un lieu spécial;
- apprendre qu'une phrase peut se terminer par divers signes de ponctuation selon le sens qu'on veut donner - point, point d'interrogation et point d'exclamation;
- apprendre les signes de ponctuation à l'intérieur des phrases - virgule, guillemets, apostrophe - et leur signification.

Cercle de partage

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

Buts

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

Exposé vécu

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

Buts

- accroître la confiance en soi en partageant une expérience ou un objet avec les autres;
- apprendre à écouter;
- réagir de façon appropriée par rapport aux expériences et aux objets des autres élèves;
- apprendre des techniques d'interrogation pour obtenir des renseignements supplémentaires;
- apprendre à attendre son tour.

Prise de note

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

Buts

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

Méthode Cornell

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

prévoit une grande marge pour inscrire les mots clés ou questions connexes ainsi que de l'espace au bas de la page pour consigner les réflexions et établir des liens.

Résumés à l'aide de mots-aimants

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

Cou de giraffe

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

Notes structurées

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

— le sommaire;

— les notes en deux colonnes;

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

Lecture et réflexion dirigées (LRD)

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

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

Buts

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

Lecture dirigée pour lecteurs débutants

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

Buts

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

Avant, pendant et après la lecture (APA)

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

Buts

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

Entretien avec un autre élève

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

Buts

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

SQ3R

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

Buts

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

III. НАЗАРИЙ МАТЕРИАЛЛАР.

I. COMPAREZ LES SUJETS D'APRES LE PLAN LES MATERIELS DE COURS THEORIQUE

1. LA PRESSE FRANCAISE : ANALYSE DISCURSIVE

PLAN:

1. L'Utilisatuion l'école française d'analyse de discours.
2. Une compétence de communication, une "compétence de citoyenneté" .
3. Le communicative comme toute séquence discursive.

Lors des années 60 en France est apparue ce que l'on appelle aujourd'hui l'école française d'analyse de discours. En s'inspirant de divers courants scientifiques, elle tenta à l'aide du développement des recherches dans le domaine de la psychologie, de la linguistique et la sociologie entre autres, de s'affirmer en tant que discipline scientifique. Selon les termes d'Althusser à la recherche d'une nouvelle épistémologie, « ce qui était en jeu [était] la revendication de scientificité de l'analyse du discours¹ ». Dans le même temps se développait aux États-Unis l'école de Palo Alto, dont les travaux en psycho-sociologie ont eu une grande influence sur la philosophie du langage et en particulier dans le développement du courant le plus récent en linguistique appelé la pragmatique. Le concommunicative actuel voudrait que l'on essaie de décloisonner, d'effacer les frontières entre les disciplines tout en conservant la souveraineté de chacune. Trop longtemps peut-être a-t-on voulu classer l'analyse de discours comme une discipline des sciences sociales et la pragmatique au sein des sciences du langage, alors qu'il apparaît évident dans l'histoire de la linguistique que l'analyse de discours puise autant ses sources dans la linguistique structurale que la pragmatique est issue des sciences sociales. La tendance est donc aujourd'hui plutôt au rapprochement des disciplines dont les champs d'études s'entrecroisent du fait d'une plus grande mobilité des chercheurs. C'est peut-être le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication qui sont à l'origine de cette chute des murs que l'on s'est efforcé de construire depuis le début des années 60 entre les disciplines scientifiques, leur conférant ainsi une légitimité supposée.

La révolution informatique, doucement mais sûrement, a bouleversé à l'approche du troisième millénaire les concepts et les pratiques. Dans le domaine de la linguistique, on voit apparaître des disciplines comme le traitement automatique des langues qui utilise, sans complexe aucun et en toute légitimité, à la fois les apports théoriques de la grammaire générative chomskyenne et ceux de l'analyse de discours. On voit aussi en 1980 Daniel Coste oser signer un article dont le titre traite les deux expressions

comme complémentaires pour la didactique des langues². On a donc enfin l'impression d'entrer dans une phase de synthèse, après une longue lutte des deux écoles, et cela curieusement à l'époque de l'avènement des approches communicatives en didactique des langues. Il est aujourd'hui difficile de savoir dans quelle mesure le critère de cohérence, de logique ou même celui de pertinence³ est plus proche de la pragmatique contextuelle que des sémantiques du discours. Les catégories d'analyse de discours sont aujourd'hui ceux de la pragmatique. La linguistique suit donc l'évolution de la société et peut donc constituer un moyen de comprendre les tendances et les courants idéologiques de la vie sociale. Alors, comment la linguistique et en particulier l'étude de l'analyse du discours peuvent-elles renouveler et remettre en cause notre pratique de l'enseignement des langues et permettre de développer en cours de FLE, outre une compétence de communication, une "compétence de citoyenneté" ?

Pour répondre à cette problématique que nous venons d'éclairer, nous effectuerons quelques rappels théoriques linguistiques qui nous semblent pertinents pour présenter ensuite, dans le concommunicative, l'exemple d'un cours que nous avons pu mener avec les étudiants en langue de spécialité à Trnava lors de la campagne présidentielle française 2007 et qui nous a amenés à définir quelques principes du travail commun. Enfin, nous appliquerons ces quelques principes à d'autres documents authentiques portant cette fois sur l'Union Européenne et nous essaierons de répondre par notre approche à la question suivante : Comment un cours de langue peut-il former à la citoyenneté européenne ?

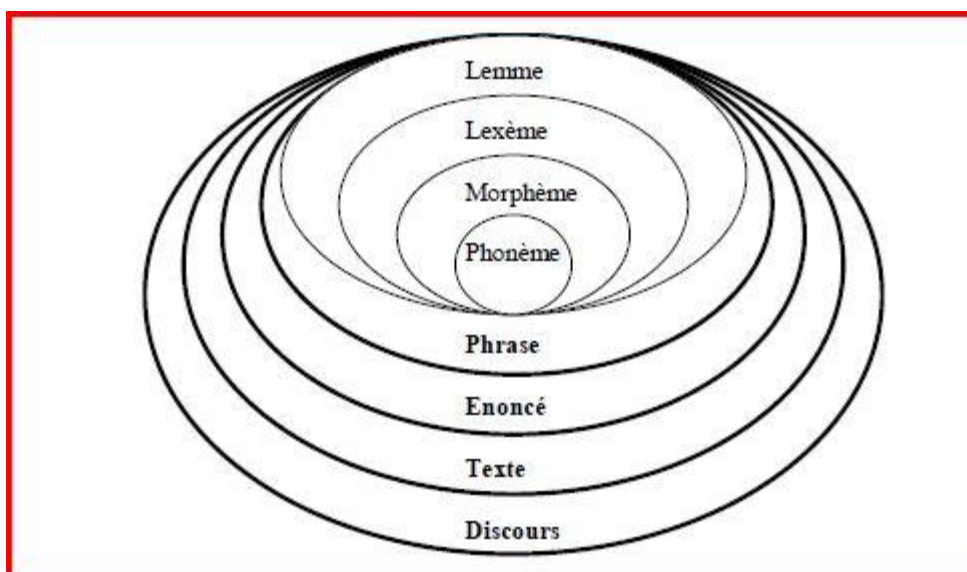
Pour une analyse discursive pragmatique

Dans sa conférence au Centre International d'Études Pédagogiques en 2007⁴, Patrick Charaudeau a largement insisté sur les aspects performatifs du discours politique. Le concommunicative y était évidemment favorable puisqu'on attendait des candidats à la présidence de la République Française présents lors de la campagne 2007 qu'ils expliquent ce qu'ils sauront faire une fois élu(e)s à ce poste. P. Charaudeau relève quatre types de stratégies discursives : la parole de promesse, la parole de décision, la parole de justification et la parole de dissimulation. Il est donc clair qu'un énoncé politique est un acte performatif et doté d'une force perlocutoire. Nous préférons ici le terme de « perlocutoire » à « illocutoire » car nous préférons placer le discours politique plus proche de l'être humain. En effet, un énoncé illocutoire correspond à toutes les actions qui peuvent être accomplies grâce à cet énoncé. Mais rappelons toutefois qu'un président peut « décréter » et voir le peuple appelant à la désobéissance civique. L'affaire du « Contrat Premier Embauche » en mars 2006 est un exemple typique de la distinction à effectuer entre perlocutoire et illocutoire. Le président de la République Française avait lors d'une allocution télévisée « décidé de promulguer cette loi » sur l'égalité des chances en demandant

au gouvernement d'effectuer des changements concernant l'article 8 sur le CPE pour tenter de satisfaire l'opinion déjà en révoltée depuis un mois⁵. On peut considérer dans cette situation le verbe « promulguer » comme un verbe illocutoire. Émanant du président de la République qui a toute légitimité démocratique pour le faire, cette promulgation entraîne de fait une exécution immédiate ou différée de la loi. Mais il convient de rappeler que suite à la pression populaire, le premier ministre a décidé de retirer cet article 8. Ainsi, l'énoncé politique est perlocutoire dans le sens où l'on cherche à accomplir des actes qui peuvent parfois aboutir à un échec, ce qui arrive à tous les être humains. La distinction entre illocutoire et perlocutoire peut être ainsi une belle leçon de démocratie. Il n'est pas nécessaire de rappeler que les promesses en campagne électorale ne sont pas toujours tenues pendant la période de mandat. Nous aimerions revenir aussi sur le terme d' « énoncé » qui n'a pas toujours été très clair dans le développement de la linguistique. Les recherches de Michel Foucault ont par exemple mis en évidence qu'un énoncé n'est pas forcément structuré car considéré comme un pur événement linguistique nécessairement unique et en rapport avec un concommunicative énonciatif. Le discours est donc « un ensemble d'énoncés en tant qu'ils relèvent d'une formation discursive⁶ ». Il appelle « pratiques discursives » une matrice de production des énoncés formant le discours. Cela a le mérite d'ancrer le discours dans le domaine de l'action. Mais sous l'influence des théories analytique anglo-saxonne et de l'énonciation, la linguistique oriente son objet d'étude vers l'interaction, et l'énoncé prend ainsi le sens d'une suite de mots ou de phrases d'un "interactant" ; d'où le regain d'intérêt pour les schémas de la communication. Cependant, dans un concommunicative pédagogique il semble qu'il faille simplifier un tant soit peu les unités linguistiques. Démarrant par le phonème, plus petite unité de son et constituant du monème ou morphème, plus petite unité linguistique porteuse de sens, on arrive au lexème puis au lemme. Enfin, ce que nous appelons les unités de deuxième catégorie sont la phrase, puis l'énoncé, le communicative et enfin le discours. Cette classification est certes contestable mais il est aussi important de savoir simplifier les choses pour un public étudiant, même spécialiste.

Le cadre européen commun de référence pour les langues définit le communicative comme toute séquence discursive. C'est le terme de séquence qu'utilise P. Charaudeau dans *Langage et Discours*⁷ : « "Séquence" au sens de "partie découpée d'un tout". C'est dans cette logique structurale que nous comprenons le terme d'énoncé mais nous le différencions du communicative qui est plus structuré et généralement intégré dans un concommunicative. Le schéma que nous proposons ressemble à un volcan dont le magma linguistique, au sens difficilement accessible sinon par des spécialistes, est constitué à l'origine de phonèmes qui, s'associant entre

eux selon des étapes précises, forment des lemmes (ou mots) qui sont les constituants de la phrase.



Lorsque nous parlons de magma difficilement compréhensible autrement que par des spécialistes, il s'agit bien évidemment de la métalangue utilisée pour désigner les unités linguistiques. Il va de soi que l'articulation de ces unités entre elles, crée un langage audible et compréhensible de tous ses locuteurs. Les chercheurs ont creusé profondément la question pour mettre à jour certaines définitions qui sont aujourd'hui encore discutées. Il en est ainsi par exemple de la double articulation du langage, théorie exposée par André Martinet, et qui permet d'apporter une distinction entre la langue naturelle, instrument de communication des hommes et les langages formels. Selon lui, une langue naturelle est composée de phonèmes, plus petite unité linguistique prononçable, s'articulant entre eux pour former des monèmes, ou morphèmes selon d'autres linguistes. Ainsi, à l'articulation par l'appareil vocal des phonèmes, porteurs de sons, s'ajoute l'articulation des phonèmes entre eux pour former des morphèmes, porteurs de sens (nous préférons ce terme à monème que Martinet a pourtant justifié avec brio). C'est cette double articulation qui est caractéristique de la communication verbale humaine. Par ailleurs, il nous paraît judicieux de faire une différence entre lemme et lexème. Certains linguistes sont d'accord pour dire que les morphèmes sont constitués des morphèmes grammaticaux et des morphèmes lexicaux, que l'on peut nommer lexème. Mais selon nous, même si de nombreux lexèmes ont déjà une forme de lemme utilisable directement et indépendamment comme constituant direct de la phrase, d'autres ne sont que des formes étymologiques, racines, radicaux ou autres « nymes », normalement encore inutilisables directement dans la phrase. Autant que l'énoncé entre la phrase et le communicative dans la deuxième catégorie des unités discursives, le lexème a sa

place dans la construction progressive des constituants de la phrase. Le discours, plus qu'un ensemble d'énoncés, peut aussi être un ensemble de communicatives émanant d'une seule et même personne ou institution. Ainsi, l'analyse du discours serait l'analyse de l'ensemble de ces communicatives provenant, pendant une période donnée, d'une personne, institution ou organisation précise.

Pour une analyse discursive civique

Notre analyse n'a donc pas l'ambition de proposer une analyse discursive d'un(e) candidat(e) mais d'en utiliser ses instruments à des fins pédagogiques sur une séquence discursive que l'on sera donc tenté d'appeler énoncé. En quoi alors l'analyse discursive est-elle différente de l'analyse de contenu ? C'est là où l'on retrouve la linguistique chomskyenne qui propose une méthode d'analyse formelle efficace. Le discours comme la phrase possède une structure interne qu'il est possible d'étudier et de répéter de façon générative. Les générateurs de communicative en sont une application informatique intéressante tant au niveau linguistique qu'au niveau pédagogique⁸.

Mais avant tout, nous voulons présenter le corpus que nous avons choisi pour développer notre étude. Une séquence discursive, par définition, ne peut être étudiée sans tenir compte de son concommunicative. Il est donc de notre devoir de donner quelques indications afin de resituer cet énoncé dans son cadre contextuel.

Pour la première fois de son histoire, le Parti Socialiste français organise des élections primaires afin de choisir le ou la candidat(e) investi(e) par ses militants à l'élection présidentielle française 2007. Pour cela, trois débats publics ont été organisés selon des règles bien précises acceptées et respectées par tous. Cette séquence correspond aux dernières paroles de la seule candidate féminine lors du troisième débat télévisé lorsque le présentateur lui a demandé un mot de clôture. On sait par la suite que Ségolène Royal a été investie par près des deux tiers de ses militants pour représenter les idées des socialistes français lors de la campagne présidentielle 2007.

« Bon *j*voudrais vous remercier pour l'organisation euh de ces débats et(*re*)mercier mes deux deux collègues parce que je pense qu'ils se sont bien déroulés que nous avons eu euh l'occasion à la fois d'expliquer aux Français mais aussi euh aux militants socialistes les sujets importants sur lesquels euh la campagne des élections présidentielles euh allait s'engager *ce que je voudrais dire* c'est qu'euh aujourd'hui euh la politique doit reconquérir sa crédibilité et qu'il faudra en effet euh regarder les écarts entre le discours et les actes et pour rebondir sur ce sujet de l'environnement qui est pour moi un sujet majeur je voudrais dire ici que la crédibilité de ma parole repose aussi sur mes actes les actes que j'ai accomplis en tant que ministre de l'environnement et les actes que j'a- j'accomplis aujourd'hui et je ne voudrais pas en abuser mais c'est important à l'échelle de la région car sur

l'environnement il y a à la fois le local et le global et c'est chaque citoyen chaque responsable politique chaque association qui va décider si oui ou non nous réussirons à maîtriser l'avenir de notre planète et à la transmettre en bon état aux générations futures et *ce que je voudrais dire* ici c'est que dans ma région nous respectons désormais le protocole de Kyoto grâce à l'initiative Climat et je voudrais en remercier toute ma majorité notamment les écologistes au niveau de ma région nous sommes maintenant la première à avoir installé les capteurs solaires nous sommes une des toutes premières régions à faire fonctionner les trains aux biocarburants malgré la charge fiscale nous sommes aux premiers rangs aussi pour le rééquilibrage entre les transports publics et la voiture et donc cette mise en mouvement des territoires pour qu'euh à l'échelle de la planète nous réussissions à faire reculer la destruction de cette planète à faire re- reculer la biodiversité qui pèse essentiellement sur les pays les plus pauvres je crois que cet enjeu-là aujourd'hui devant les militants socialistes *j'en prends l'engagement* la France sera le pays de l'excellence environnementale je ne lâch(e)rai pas cet enjeu je l'imposerai à toutes les pesanteurs y compris dans le domaine euh agricole à tous les lobbys dans l'industrie euh dans le euh le les transports partout là où il faut lutter au quotidien pour que les valeurs collectives pour que l'accès aux biens publics au niveau de la planète l'emportent sur les logiques financières »

Les objectifs pédagogiques de ce cours sont doubles. D'une part, il souhaite initier à divers outils de la technique d'analyse de discours, et d'autre part, il cherche par ce moyen à développer une compétence de citoyenneté. Il semble qu'un citoyen aujourd'hui ait des droits et des devoirs à respecter pour être à son tour respecté en tant que citoyen. Certes, il pourrait exister une liste exhaustive de ces droits et devoirs. Mais en guise d'exemple, il nous est apparu difficile de classer le vote en tant que droit ou devoir. Car pour ceux (ou celles) qui ne l'ont (ou ne l'avaient) pas, ce droit est à revendiquer. Rappelons seulement que les femmes en France ont acquis ce droit en 1944 et l'ont exercé pour la première fois en 1945. Par contre, lorsque la démocratie est en panne et que les discours des politicien(ne)s sont décrédibilisés, il semble que le vote soit un devoir. C'est pour cette raison de fonctionnement de la démocratie qu'en Belgique par exemple l'abstention de vote lors d'une élection est punie d'une amende fiscale. Ainsi donc, comme il paraît impensable de dresser une liste exhaustive de ces droits et devoirs, nous avons choisi de travailler sur le thème bien français de « Liberté, Égalité, Fraternité » que nous préférons transformer en Émancipation / Autonomie, Égalité, Solidarité. Ces trois notions sont selon nous les aptitudes qui forment à une compétence de citoyenneté. Si notre autorité discursive nous le permettait, nous oserions affirmer qu'une compétence de citoyenneté, ou compétence civique, est constituée de ces trois aptitudes dont il faut faire prendre conscience aux étudiants comme étant les conditions sine qua non de l'établissement

d'une société démocratique et citoyenne. Ainsi, une compétence est constituée d'aptitudes qu'il faut savoir appréhender comme des savoir-faire. Nous avons donc privilégié une approche actionnelle en essayant de mettre en œuvre ces savoir-faire pour les expliciter une fois expérimentés.

D'abord, il convient d'expliquer notre démarche de transcription du corpus oral. Grâce aux réflexions de Claire Blanche-Benveniste⁹, nous avons préféré donner une légitimité à la langue parlée, à l'oral, face à un discours écrit souvent considéré comme la seule et unique référence en matière d'étude de la langue. D'ailleurs, une partie du cours s'inscrivait dans un séminaire de compréhension orale. Il est très intéressant pour des étudiants maîtrisant déjà bien le système grammatical français, de comprendre comment le locuteur natif se permet de le modifier par son intonation, son accent, ses répétitions, ses hésitations, ou même ses propres erreurs à l'intérieur de son système linguistique natal. C'est la raison pour laquelle il nous paraît important de noter littéralement le discours oral afin de se rapprocher au plus près de l'authenticité du discours et d'entrer ainsi dans un nouvel univers sémantique permettant d'aborder les intentions du locuteur de façon, il nous semble, plus réalistes. Nous pouvons nous référer à la table des conventions de transcription proposée par C. B-Benveniste pour expliquer les principes généraux qui règlent notre choix de transcription. L'avantage de ce type de transcription est de faire entrer les étudiants dans l'univers de la sociolinguistique et faire comprendre qu'il n'y a pas qu'une seule langue française mais bien des français utilisés selon le concommunicative, la situation dans laquelle le locuteur se trouve. Cette idée rejoint assez bien notre objectif « Égalité » en expliquant que tout type de discours est digne d'être étudié et qu'il n'y a pas nécessairement une langue française d'élite et une langue populaire réservée à certaines classes sociales mais que toutes ses langues peuvent être utilisées par un seul et même locuteur suivant le concommunicative dans lequel il se trouve. La notion de champ linguistique définie par P. Bourdieu¹⁰ délimite des espaces de la vie sociale où le discours sera influencé par les relations internes qu'entretiennent les locuteurs entre eux ou encore par les enjeux du discours. C'est ainsi que Ségolène Royal ne tient pas le même discours pour expliquer sa motivation d'être la candidate du Parti Socialiste français pour les élections présidentielles 2007 selon qu'elle s'adresse à ses enfants, à son concubin, aux militants du Parti ou encore à tous les Français. Chaque discours est digne d'intérêt de façon égale : ils sont tout simplement différents en raison des concommunicatives différents dans lesquels ils sont énoncés. Pour cette problématique, il pourrait être intéressant de pouvoir comparer deux discours dont l'intention est identique mais dont les destinataires et les conditions de production sont différents. Pour revenir à nos conventions, voici les principes de transcription que le GARS (Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe) préconise :

1. éléments non orthographiables : appel de note et transcription phonétique
2. ponctuation : aucune
3. majuscules : sur les noms propres (et titres de livres, de films...)
4. nombres : à écrire en toutes lettres (sauf numéros de téléphone)
5. pauses : courtes -, longue —, interruption ///
6. incompréhensible : XXX (autant de X que de syllabes discernables)
7. chevauchements :
8. multi-transcriptions : /.....,/
9. orthographe au choix (...) ex : il a des ami(e)s
10. amorce de mot : -, ex : des ca-, des cases vides

Claire Blanche-Benveniste, op.cité

ACTIVITES :

1. Nous avons utilisé l'API comme instrument de transcription phonétique. Cependant, dans le cadre d'un cours d'initiation à la transcription, nous nous sommes attachés à noter toutes les différences avec le discours écrit (par ex. : il n'y avait pas, in'y avait pas, y avait pas) car pour un étudiant néophyte en la matière, toute variation est digne de commentaire.
2. Les signes diacritiques sont omis car référents d'une langue écrite. Les pauses sont notées comme en 5.
3. les nombres (mis à part les numéros de téléphone) peuvent parfois prêter à confusion, c'est pour cette raison qu'il est préférable de les écrire en toutes lettres
4. les corpus oraux peuvent être extraits d'un concommunicative très bruyant ou de mauvaise qualité et il est préférable à ce moment-là de transcrire les éléments incompréhensibles avec le symbole XXX (un X par syllabe repérée)
5. en particulier dans les conversations où les tours de paroles sont parfois bousculés, il convient de noter que plusieurs personnes parlent en même temps
6. parfois plusieurs orthographes sont possibles selon le sens donné par le locuteur. Afin de rester objectif dans la transcription, il vaut mieux proposer les différentes possibilités de transcription
7. en particulier dans les discours improvisés, les locuteurs cherchent leurs mots ou hésitent dans le lexique à utiliser, on peut donc noter ces perturbations de cette façon.

Cet exercice de transcription est idéal pour les cours de compréhension orale et renouvelle l'exercice scolaire par excellence de la dictée. Il permet de se concentrer sur d'autres particularités de la langue. Les aptitudes d' « Autonomie » peuvent être

travaillées avec un corpus pré-enregistré sur ordinateur avec lequel chacun peut s'entraîner individuellement à ce nouveau type d'exercice. Et la « Solidarité » est de mise lorsqu'ils se retrouvent en binôme pour comparer leur transcription. Cela favorise la communication entre étudiants et souvent des questions intéressantes pour tout le groupe émergent de ces confrontations de corpus, d'analyse et de points de vue. Les réponses ou nouvelles conclusions issues de ces échanges peuvent servir d'exemple pour expliquer la notion de « démocratie participative » où chacun apporte son point de vue et contribue de façon constructive à l'élaboration de nouvelles règles approuvées et discutées par tous. C'est à ce moment-là qu'il est souhaitable d'explicitier les objectifs pédagogiques et d'éclaircir les aptitudes que l'on cherche à acquérir grâce à ce travail.

Notre deuxième axe de travail concerne la mise en forme du discours sur deux dimensions : l'axe horizontal dit « syntagmatique » et l'axe vertical dit « paradigmatique ». Nous convenons donc de noter sur le même axe paradigmatique les *répétitions* :

c'est chaque citoyen

chaque responsable politique

chaque association qui va décider

Sur l'axe syntagmatique avancent les idées qui sont développées tout au long du discours. Les effets rhétoriques comme ici l'anaphore¹¹ sont mis en relief par un entassement paradigmatique. Parfois comme ici, les entassements paradigmatiques créent sur l'axe syntagmatique des constructions en escalier qui permettent de mettre en valeur le déroulement progressif des idées.

Les *hésitations* peuvent être sujet à un entassement paradigmatique. Leur étude peut faire l'objet de commentaires intéressants sur la signification ou les intentions du locuteur.

les actes que j'a-

j'accomplis aujourd'hui

Bien d'autres effets de style et de syntaxe doivent être notés de cette façon comme la *dislocation*, *construction segmentée*, *les procédés anaphoriques*... Tout ce qui fait référence à la construction du discours non fini et qui permet un retour sur l'axe syntagmatique doit être noté sur cet axe vertical du paradigme. Ce travail en cours doit permettre le développement d'une aptitude de solidarité entre les étudiants car il est bien évident qu'il est matériellement difficile de demander à chaque étudiant ou même à des binômes de réécrire le corpus entier en deux dimensions. Ainsi, chacun reçoit une petite partie du corpus (séquence) à réécrire et une mise en commun permettra ensuite de reconstituer le corpus entier au tableau. C'est à ce moment que l'on peut insister sur la nécessité du travail de chacun pour le bon fonctionnement du système-classe ou du système-société. Chaque citoyen est un

élément indispensable à l'équilibre et au fonctionnement de la société. C'est la thèse du structuralisme soutenue par Lévi-Strauss¹² par exemple. Le système ne peut exister sans ses éléments mais les éléments n'existent pas non plus sans le système car les étudiants ne voient pas bien où on veut en venir avant la construction définitive du corpus entier sur les deux axes.

Ensuite, grâce au schéma construit, on remarque plus facilement dans la macro-structure la reprise du modal « je voudrais » qui rythme la réponse tout entière de Ségolène Royale. Certes, nous pouvons nous attarder sur le performatif « remercier » qui, une fois prononcé, est accompli. Il existe donc bien une différence entre le « je voudrais remercier » et le « je voudrais dire ». L'un est performatif, l'autre ne l'est pas. Le remerciement a été prononcé, il est accompli ; il est donc inutile de revenir dessus. Par contre, le « je voudrais dire » attend une explication, un éclaircissement qui conférera un aspect locutoire à son / ses idée(s). Le remerciement est immédiatement illocutoire et parfois perlocutoire puisqu'il entraîne souvent un « je vous en prie », « de rien » ou seulement un signe de tête chez le(s) interlocuteur(s). Cependant, le « je voudrais dire » est intéressant à double titre. D'une part, parce qu'il détermine l'intention de la locutrice. Or, un des objectifs principaux de l'analyse discursive est bien de rechercher et dévoiler les intentions du locuteur grâce à l'analyse des structures, formes, unités lexicales utilisées pour agir sur ses interlocuteurs.

D'autre part, sa répétition permet de mettre en évidence des micro-structures et une macro-structure facilitant la compréhension de l'énoncé. C'est pourquoi les outils de l'analyse discursive sont souvent utilisés comme stratégies de compréhension améliorant le processus appelé « bottom-up ». Dans le cadre pédagogique, l'analyse discursive est là aussi pour améliorer et étudier les processus de compréhension et de mémorisation des communicatives. Ces deux notions de micro- et macro-structures peuvent nous aider à comprendre la différence qu'il peut exister entre la cohésion et la cohérence d'un communicative. Premièrement, le communicative est constitué de micro-structures qui forment les idées internes au communicative et qu'il est possible d'étudier de façon séparée. Ces idées sont les étapes discursives effectuées une par une pour créer un discours cohérent. Mais la cohérence est assurée par les éléments de connexion logique entre les micro-structures. Ainsi, comme un enseignant qui a besoin des remarques de ses étudiants pour faire avancer son cours, les connecteurs logiques assurent le relais, ou, dans notre cas, aident à relier les parties construites par chaque étudiant afin de rendre le tout cohérent. Un groupe est soudé par sa cohésion interne, inhérente, voire inconsciente entre ses éléments mais la cohérence externe est assurée par son entraîneur, enseignant, meneur qui dicte certains principes à respecter pour être en accord avec une certaine logique prédéterminée. Les adjectifs « internes » et « externes » sont assez justes pour

comprendre la nuance séparant cohésion et cohérence. Or, le repérage et l'étude des micro-structures peuvent être utiles pour une compréhension globale du communicative. Puis, il faut repérer les connecteurs logiques reliant ces micro-structures entre elles pour une compréhension finalisée qui cherche à analyser en fin l'intention du locuteur. La question est de savoir reconnaître et délimiter objectivement les tronçons d'idées les comprendre toujours en référence aux informations précédentes, ou, le cas échéant par inférence, c'est-à-dire par des informations extérieures (présupposé, implicite, non-dit...).

Ici, notre communicative est articulé de façon simple autour de deux « ce que je voudrais dire » qui se révèlent clairement par le traitement du communicative sur les axes syntagmatique et paradigmatic. Ces deux micro-structures sont introduit par un « je voudrais remercier » et conclu par un deuxième performatif « j'en prends l'engagement ».

Ainsi, après avoir remercié tous ceux qui le méritaient en cette fin d'émission, Ségolène Royale place un dernier raisonnement du style « la politique a besoin d'être recrédibilisée en particulier en matière d'environnement, *or* j'agis efficacement dans ma région en faveur de la protection de l'environnement *donc* je prends l'engagement d'être influente dans ce domaine en tant que Présidente de la République ». La macro-structure du communicative est assurée par deux prémisses complétées par une conclusion très performative car outre le « j'en prends l'engagement », les verbes au futur simple accentuent le caractère concret de ses engagements. Le communicative est donc cohérent car les micro-structures de remerciement et de « je voudrais dire », qui font référence à la question posée par le présentateur du style : « nous arrivons au terme de cette émission, qu'aimeriez-vous ajouter aux téléspectateurs pour conclure ? », sont intégrées à un syllogisme classique visant à persuader que même en fin d'émission, il reste plein de choses à dire et la locutrice est rassurante parce que logique, rationnelle et cohérente. Il peut être intéressant de reprendre ce type de raisonnement dans des pastiches avec les étudiants. Ce cadre rassure et permet aux étudiants de se sentir soutenus dans leur production. Nous ne nous contentons pas de comprendre et d'intégrer cette structure mais de la réutiliser à des fins de communication en langue étrangère.

Nous pourrions aussi nous pencher sur l'étude des champs lexicaux en intégrant les suggestions d'analyses lexicométriques de Maingeneau ou de Charaudeau, ou sur l'étude des anaphores et des déictiques, mais un cours n'est pas suffisant pour intégrer toutes les composantes de l'analyse discursive dont la liste n'est d'ailleurs pas exhaustive. Nous allons donc réutiliser ces premiers principes de transcription discursive, de schématisation syntactico-paradigmatic et d'analyse des micro- et macro-structures sur un autre discours et conclure en proposant un communicative bilingue pour introduire l'idée d'une approche comparative franco-slovaque.

Pour l'Europe en analyse discursive

Notre objectif est donc de reprendre la même procédure que nous avons utilisée avec la séquence discursive de Ségolène Royale et de l'appliquer à une nouvelle séquence que nous avons choisie. Nous procéderons donc à une transcription du corpus oral pour le schématiser sur deux dimensions et en dégager les micro-structures pour mettre en évidence une macro-structure.

Il convient d'abord de présenter le cadre contextuel de cette séquence extraite d'une émission de la chaîne d'informations francophone France 24 (www.france24.com). Cette chaîne diffuse ses programmes depuis à peine un an en français, en anglais et en arabe. Il est prévu dans quelques mois d'émettre aussi en espagnol. Une émission de débat a été organisée lors du cinquantième anniversaire de la signature du traité de Rome instituant un marché commun entre les 6 pays fondateurs que sont la France, l'Allemagne, l'Italie et les 3 pays du Benelux. Valéry Giscard d'Estaing (VGE) répond à des questions d'étudiants invités pour l'interroger au sujet des difficultés qu'ils rencontrent au sein de l'Europe. Il est l'ancien président de la Convention sur l'avenir de l'Europe, qui a proposé le traité établissant une constitution pour l'Union Européenne, ratifié par 18 pays sur 25 et refusé par la France et les Pays-Bas, Le protocole de ratification a été ensuite stoppé par les 5 pays restants puisque l'on attendait un accord unanime sur le traité. La question d'une constitution pour l'Union Européenne n'est actuellement toujours pas résolue. La séquence qui suit est une réponse de VGE à une question d'une étudiante italienne en sciences politiques en France (Chiara) qui l'interroge sur la liberté de circulation entre les pays européens en particulier pour les étudiants qui ont des problèmes de reconnaissance des diplômes.

« Il faut savoir cqu'on appelle (rires) la liberté dcirculation la liberté dcirculation c'est dpasser les frontières sans c- contrôle alors cette liberté dcirculation elle est complète si vous allez dParis à Bruxelles ya même plus de poste euh vous passez il n'y a rien quand vous allez en Italie je vais moi-même en Italie demain bon ben euh X on ncontrôle plus donc il y a la liberté dcirculation euh ce qu- dont parle euh Chiara c'est autre chose c'est l'accès au marché du travail # entre autres# et l'égalité des diplômes alors on a quand même bon c'était pas dans le traité ça si vous voulez le traité c'est la liberté de circulation des personnes des marchandises des services et des capitaux c'est/ces quatre libertés fondamentales après on a fait d'autres choses dont on pourra parler et euh on a depuis essayé d'harmoniser les diplômes et dles reconnaître alors c'est assez avancé pour les diplômes de niveau moyen si vous voulez qui sont pratiquement r(e)connus dans toute l'Europe ya pas ddifficultés vous avez dû lvoir quand vous êtes arrivée votre diplôme a été reconnu les diplômes de l'enseignement supérieur c'est un peu plus difficile parce qu'ya une variété d'écoles d'universités de formations il faut naturellement s'assurer que le niveau dtous ces

diplômes est à peu près comparable alors je crois que c'est en cours je crois quça X quça va se faire et certainement dans dans les prochaines années comme euh dont vous parlez mais en effet ça n'est pas encore à l'heure actuelle complètement fini mais ça n'est pas la liberté de circulation c'est autre chose »

Avant de nous lancer dans une description à deux dimensions, nous souhaitons attirer l'attention sur quelques points qui, à la simple observation de la transcription, peuvent faire l'objet de commentaires d'étudiants. D'abord, il est évident que ce communicative n'est pas aussi performatif que le précédent. Cela s'explique simplement par la situation d'énonciation. La visée du communicative est différente, celui de Ségolène Royale est politique avec une visée persuasive alors que celui de Valéry Giscard d'Estaing est plus journalistique avec une visée pédagogique. D'ailleurs, la décontraction dans laquelle se déroule le débat est visible dans le nombre d'émission des e muets (chva). Dans un concommunicative officiel, VGE, ancien président de la République Française, ne se permettrait pas cette décontraction de langage. De plus, certaines occurrences de « il y a » sont dites « ya ». C'est une forme de décontraction mais aussi de rapprochement avec les jeunes. VGE est là pour expliquer l'Europe aux étudiants qui viennent l'interroger. On peut dire que par cette stratégie discursive VGE crée une connivence entre lui et ses jeunes interlocuteurs.

Pour des raisons techniques il n'est pas possible de proposer la schématisation entière du corpus sur les axes syntagmatiques et paradigmatiques, mais nous proposons cependant quelques entassements paradigmatiques qui nous paraissent significatifs.

cqu'on appelle (rires)

la liberté dcirculation

la liberté dcirculation

*c' est dpasser les frontières sans c-
contrôle alors*

cette liberté dcirculation

elle est complète

la liberté dcirculation euh

ce qu- dont parle euh Chiara

c' est

c' est

Il apparaît clairement sur ce schéma, certes incomplet, mais suffisant pour l'instant, que la réponse est divisée en deux grands ensembles régis par la même construction clivée (ou pseudo-clivée) « ce qu'on appelle... c'est » et « ce dont parle Chiara... c'est ». C'est à partir de ces deux micro-structures que se déroule toute la réponse.

Le locuteur souhaite insister sur la différence entre la définition de la liberté de circulation en Europe et les problèmes que rencontre Chiara concernant la reconnaissance de ses diplômes. Nous verrons cela plus précisément dans notre dernier point en traitant les micro-structures et leur cohérence au sein de la macro-structure. Ce que nous notons ici, c'est le ton très professoral que prend VGE pour l'expliquer. Ses interlocuteurs étudiants l'y incitent certainement. Cette marque de connivence qui n'a pas souvent lieu en politique, où l'on a plutôt tendance à affronter les idées, cherche ici à rapprocher les interlocuteurs pour créer un climat sympathique et propice à l'apprentissage. Il explique d'ailleurs la notion de « liberté de circulation » avec des exemples concrets :

*(si vous allez de Paris à Bruxelles ya même plus de poste euh vous passez
il n'y a rien)
(quand vous allez en Italie
(je vais moi-même
en Italie demain
bon ben euh X) on ncontrôle plus)*

Ces exemples sont insérés dans une incise au discours, qui elle-même comporte une deuxième incise dans l'incise. Cette stratégie discursive est donc notée par des parenthèses afin d'identifier sa place dans le déroulement syntagmatique et de rendre compte aussi du changement dans la prosodie et l'intonation. Le premier type d'incise est là à titre illustratif, comme exemple de son explication. VGE utilise un schéma très classique de l'argumentation qui consiste à présenter son thème, l'expliquer puis l'illustrer. C'est une démarche très déductive qui reflète bien les qualités de conférencier de VGE. Cette démarche diffuse l'information de façon efficace mais relève peu d'une démarche pédagogique moderne qui favorise la communication. En général, la diffusion de l'information permet la communication dans l'alternative, c'est-à-dire « oui, mais... ». Il paraît difficile pour des étudiants européens de contredire VGE, vu son statut dans le champ énonciatif (respect de l'âge, de la position et de l'expérience dans le domaine...). Nous pouvons remarquer le courage de l'étudiante qui ose insérer « entre autres » alors que le président la nomme par son prénom. Le deuxième type d'incise est plus stratégique puisqu'il permet au locuteur de s'identifier à son interlocuteur. C'est un deuxième indice qui prouve que VGE recherche une certaine connivence avec les étudiants venus l'interroger. Il cherche à plaire aux jeunes en s'imposant comme une personne qui sait et qui veut transmettre ce savoir de façon décontractée. Il pourrait d'ailleurs s'il avait le temps dans cette émission reprendre le même type d'explication-illustration pour les autres libertés

fondamentales instituées par le traité de Maastricht, fondant l'Union Européenne et la citoyenneté européenne.

des personnes

des marchandises

des services

et des capitaux

c'est /ces quatre libertés fondamentales

Cette construction « en escalier » fait l'énumération de ces libertés. Le choix entre « ces » et « c'est » n'est pas évident car dans tous les cas, il s'agit d'une bribe de phrase amorcée mais non terminée. On peut donc admettre qu'il effectue une petite faute grammaticale en utilisant « c'est » à la place de « ce sont », à moins qu'il n'utilise l'adjectif démonstratif comme anaphore pour reprendre le terme de « liberté ». On rentre donc dans le cœur de l'analyse discursive : que veut donc dire l'énonciateur ? Et pour cela, nous utilisons autant les indices contextuels que la structure de la langue. Nous préférons personnellement « c'est » mais laissons l'alternative pour permettre aux étudiants d'évoquer cette recherche de la signification et de l'interprétation du message. Ainsi, l'analyse du discours est une science herméneutique. On attendra donc des étudiants de réfléchir sur la notion de « liberté », son sens objectif et hors concommunicative pour ensuite le réinsérer dans le concommunicative de l'espace européen et enfin reprendre la structure argumentative de VGE pour présenter une de trois autres libertés évoquées. Cela nous permet donc de faire la transition vers le dernier point de notre analyse sur les micro- et macro-structures.

Notre schématisation en deux dimensions nous a permis de relever cette construction en opposition et la structure argumentative du locuteur. Pour être tout à fait complet, il convient de relier ces micro-structures entre elles pour démontrer la cohérence du discours et mettre en évidence la macro-structure de la réponse : « la liberté de circulation est une des quatre libertés fondamentales de l'Union Européenne *mais* la reconnaissance des diplômes est autre chose qui viendra petit à petit, il faut *donc* attendre encore un peu ». Chaque prémisses est construite sur le schème : annonce du thème, explication, illustration. On peut rapprocher cette technique discursive de la technique : « un argument s'énonce, s'explique et s'illustre » que nous utilisons régulièrement comme trame pour l'apprentissage de la construction d'un paragraphe dans le communicative argumentatif. Voici donc une illustration de l'utilisation de ce principe bien utile pour expliquer aux étudiants que la forme et la cohérence sont toujours très importantes dans le discours. Et le discours français possède aussi ses propres formes (dissertation, commentaire, synthèse, compte-

rendu...) qu'il convient de maîtriser pour étudier en France ou lire des ouvrages français. C'est la raison pour laquelle il nous paraît important de savoir recréer à partir de ce que nous avons su découvrir afin d'en assimiler la pratique et savoir le réutiliser dans des circonstances appropriées. C'est en cela que nous pensons allier en classe de FLE les techniques issues des recherches en analyse du discours et les principes découlant de la linguistique pragmatique.

Conclusion

En somme, nous avons cherché à initier un public étudiant à deux grands courants de la linguistique l'une anglo-saxonne, l'autre française peut-être européenne. L'objectif n'est pas tant d'opposer les deux écoles linguistiques, l'une mettant l'accent sur la structure formelle d'un système de symboles et l'autre sur la fonction du langage à transmettre des significations, mais bien de comprendre comment elles peuvent être complémentaires. Car, « c'est précisément dans l'entre-deux, dans le passage de la forme au sens, ou du sens à la forme, que se situe, pensons-nous, l'objet essentiel »¹³. Nous souhaitons donc placer notre étude dans une synthèse qui ne rejette en rien l'apport des deux écoles mais tente d'intégrer leurs résultats pour former des étudiants capables de se débrouiller face aux deux formes d'approche de la langue. Pour simplifier, on peut considérer la théorie chomskyenne comme étant la théorie la plus élaborée de l'étude formelle de la langue, dans laquelle la langue est un système dont les éléments, ou signes, se combinent selon des contraintes universelles et peut-être innées. D'autre part, la théorie d'Antoine Culioli¹⁴ tente de prendre la langue comme une activité analysable en un système d'opérations mentales. Cette deuxième perspective nous est plus proche mais il nous est indispensable de conserver et d'intégrer, au niveau descriptif au moins, la première perspective. Ainsi, nous respectons l'histoire en utilisant d'abord au niveau descriptif les apports de la description formelle des langues naturelles pour ensuite utiliser une approche cognitive du discours en mettant l'accent sur l'interprétation du vouloir dire du (ou des) locuteur(s).

Quant à notre problématique, il est apparu plusieurs fois dans le déroulement de nos idées en quoi cette initiation pratique pouvait former à une compétence de citoyenneté puisqu'elle développe des aptitudes comme le respect de l'autre, la démocratie participative, l'autonomie, la solidarité, l'égalité... Cette dernière aptitude a peut-être été moins développée et nous souhaitons rappeler que l'analyse discursive ne s'arrête pas à la description formelle de la langue car c'est l'interprétation que l'on en fait, qui est important. Il est donc nécessaire de faire comprendre qu'il est égal d'établir une représentation sémantique d'une séquence discursive de telle ou telle manière. Lors de l'évaluation par exemple, il n'existe pas de représentation-type faisant figure de corrigé. Ce qui est important, c'est le sens qui est conféré au schéma proposé. C'est la justification de ce choix qui rend le schéma « valable » ou

« évaluable ». Ainsi, si nous cherchions une place scientifique à l'analyse du discours, il nous paraîtrait évident de la placer au sein des sciences cognitives, très proche de l'herméneutique. Travailler de cette façon sur des documents authentiques issus ou traitant des institutions européennes permet donc, à notre avis, de développer des aptitudes et une compétence de citoyenneté européenne. Ce choix terminologique ne nous satisfait pas réellement, puisqu'il implique des capacités encore non établies à acquérir pour être (ou ne pas être) un citoyen européen. Comme si l'intégration à l'Union Européenne ne pouvait pas se faire naturellement et que l'apport de l'autre ne pouvait permettre de renouveler sans cesse notre vision de la société par des métissages enrichissants. Il reste cependant que l'Europe aujourd'hui souhaite ralentir son expansion culturelle et géographique pour entrer dans une phase introspective de recherche d'identité et définir constitutionnellement la notion de citoyen européen.

Notre travail a cherché d'abord à identifier les éléments linguistiques d'un énoncé (ou plutôt séquence discursive) afin de les interpréter grâce à une schématisation sémantique et d'étudier enfin la construction de la signification à travers les concepts de micro- et macro-structures. Notre idée est d'essayer de continuer notre recherche avec l'étude des idées de la linguistique comparative, en l'occurrence français-slovaque. Nous proposons comme ouverture et comme élément de discussion, une séquence extraite de la brochure présentant le Comité des Régions à Bruxelles aux citoyens de l'Union Européenne. Nous espérons ainsi réutiliser la procédure que nous avons décrite et tenter d'ouvrir la voie aux étudiants aux problématiques de la traduction - interprétariat.

Bibliographie

C.B. BENVENISTE, 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, Paris

J. CARON, 1983, *Précis de psycholinguistique*, P.U.F., Paris. Réédition Quadrige P.U.F., 2001

P. CHARAUDEAU, 1983, *Langage et discours, Eléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*, Hachette, Paris

D. MAINGENEAU, 1991, *L'analyse du discours*, Hachette, Paris

<http://www.franccparler.org/dossiers...>

Le Comité des régions en un coup d'oeil, Office des publications

Výbor regiónov v skratke, Úrad pre publikácie
publications.europa.eu

Notes

1 Jean-François Tétu, *L'analyse française de discours*, Université Lyon 2, L'Harmattan, 2006.

2 *Analyse de discours et pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues*, Applied Linguistics, 1980, Oxford University Press.

3 Dan Sperber & Wilson, *La pertinence. Communication et cognition*, Paris, Minuit, 1989.

4 Patrice Charaudeau, *Le discours politique ou le pouvoir du langage*, CIEP 2007, Université de Paris 13, Centre d'Analyse du discours.

5 Le discours, ou l'allocution, pour être plus pertinent, est disponible sur dailymotion.

6 Michel Foucault, *L'archéologie du savoir*, Gallimard, Paris, 1966.

7 *Op. cit.* en bibliographie, p.15.

8 Un exemple dans notre concommunicative, en ligne : présidentielles 2012, le générateur de langue de bois.

9 *Approches de la langue parlée en français*, *op. cit.* en bibliographie.

10 Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, 1982.

11 Ne confondons pas l'anaphore comme figure rhétorique de construction avec les anaphores en tant qu'éléments du discours qui reprennent par substitution des éléments linguistiques déjà énoncés et dont l'étude constitue un grand domaine de recherche et de réflexion pour l'analyse discursive pragmatique. Par exemple, l'analyse du référent du pronom personnel sujet « ils » dans la première phrase peut être assez intéressante.

12 Claude Lévi-Strauss, *Les structures élémentaires de la parenté*, réédition, Paris, 1967.

13 J. Caron, *op. cit.* en bibliographie, p. 248.

14 A. Culioli, *Pour une linguistique de l'énonciation*, Paris, Ophrys, 1990.

IV. АМАЛИЙ МАШҒУЛОТ УЧУН МАТЕРИАЛЛАР

LECON 1. L'UTILISATION DES CORPUS DANS L'ANALYSE LINGUISTIQUE ET DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE

PLAN :

1. L'utilisation des corpus dans l'analyse linguistique.
2. Points de repère théoriques en linguistique de corpus
3. La linguistique de corpus et l'école contextualiste française.

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, on assiste depuis quelques décennies à l'essor des nouvelles technologies qui remplacent de plus en plus les supports traditionnels pour deux raisons principales : d'une part, l'emploi d'outils multimédia permet des possibilités infinies d'intégration des différents supports (communicatives, images, photos, audio, vidéo ou 3D, etc.) ; d'autre part, l'interactivité développe la communication homme-machine, donnant ainsi à l'apprenant une certaine autonomie dans le choix de son parcours d'apprentissage (Kraif, 2003).

- 1 Une importance capitale a été accordée aux variables dont dépend le concomitant d'énonciation, à savoir(...)

Plus récemment, l'apport des nouvelles technologies a permis à la linguistique de corpus de se développer, tout d'abord dans le monde anglo-saxon, puis en France. Dès ses débuts, la linguistique de corpus a été considérée non seulement comme un excellent instrument pour mener des observations sur les phénomènes linguistiques¹, mais aussi comme une méthodologie pour favoriser une approche opérationnelle dans le domaine de l'enseignement-apprentissage. Dans la littérature on a appelé ceci l'approche des « trois 'i' » (illustration – interaction – induction) (McEney & Xiao, 2010). Par *illustration* on entend le fait de présenter à la classe d'étudiants en langues étrangères, des données réelles ; l'*interaction* concerne la deuxième phase du travail des étudiants qui échangent leurs opinions et leurs observations ; enfin l'*induction* permet à l'étudiant de se créer sa propre « règle » (qui sera affinée au fur et à mesure que le corpus de données s'élargit) sur le phénomène étudié.

Dans notre étude nous nous interrogerons tout d'abord sur les possibilités et les limites de la méthodologie de l'apprentissage sur corpus (désormais ASC – cf. Boulton & Tyne, 2014), en mettant en évidence les points de repère théoriques que nous fournit cette nouvelle approche ; puis nous porterons notre attention sur des questions d'ordre méthodologique qui pourront aider le didacticien à utiliser les

outils mis à disposition par la linguistique de corpus pour favoriser l'apprentissage des langues étrangères (et en particulier du FLE). Dans une troisième partie nous présenterons des exemples concrets d'application de l'ASC à la didactique des langues, notamment pour ce qui concerne l'étude de patrons syntaxiques, du lexique de spécialité et des relations sémantiques (la synonymie).

2. Points de repère théoriques en linguistique de corpus

- « [le processus d'apprentissage] a besoin d'être appuyé par l'accès à des données linguistiques »(...)

Johns (1991) proposait d'utiliser la linguistique de corpus, en particulier l'étude des concordances, dans une salle de classe, comme laboratoire pratique pour l'apprentissage des langues. Il parlait alors d'un processus qui, pour reprendre ses mots, « *needs to be driven by access to linguistic data*² » et créait l'expression « *data-driven learning* » (DDL) pour décrire cette approche.

- « l'étude de la langue peut être considérée comme un procédé inductif grâce auquel l'étudiant appr(...)

Bernardini (2004 : 17) a souligné comment « *lo studio della lingua può essere visto come un processo induttivo nel quale il significato e la forma devono essere associati*³ », et cela selon des schémas que l'étudiant se construit lui-même en associant ses connaissances du monde à la langue/culture qu'il est en train d'étudier. A ces schémas pragmatiques correspondent des formes d'expressions établies, auxquelles l'étudiant est exposé grâce aux corpus et à l'analyse des concordances qui deviennent ainsi des instruments idéaux pour observer et apprendre les associations entre formes et contenus qui sont adoptées par une communauté linguistique donnée.

Avec cette approche l'étudiant interroge ses propres intuitions, pose ses propres hypothèses et les vérifie par l'analyse de données réelles. Les avantages d'une telle approche sont nombreux sur le plan de l'intérêt suscité chez l'étudiant qui est amené à faire des observations à partir de ses intuitions ; il devient alors acteur dans la construction de son propre savoir. Certes, le travail de l'étudiant ne pourra se faire qu'en semi-autonomie : il sera guidé par son professeur dans la découverte de la langue étrangère et il « apprendra à apprendre » (Bernardini, 2004 : 16) grâce à des exercices qui développent ses capacités d'observation et d'interprétation des *patterns* ou patrons d'emploi des mots.

Mais quels sont les principes épistémologiques sur lesquels se basent cette discipline et cette approche didactique qui requièrent, en quelque sorte, une attitude de « chercheur » de la part des étudiants ?

2.1. La linguistique de corpus et l'école contextualiste française

Le courant britannique de la linguistique de corpus trouve ses fondements théoriques dans l'école contextualiste dont le précurseur est Firth. Son point de départ est le fait

qu'aucun énoncé ne peut être compris en dehors du concommunicative culturel et situationnel dans lequel il est produit, sans tenir compte des informations d'ordre sociologique (âge, sexe, milieu) ainsi que des informations qui concernent l'acte énonciatif (genre de discours, endroit où il a été produit, buts de l'énonciation, etc.). D'où l'exigence de fonder ses analyses linguistiques sur les observations de « ce qui est visible » (Williams, 2003 : 35).

- **4** « ce qui se passe » (notre traduction).

Les disciples de Firth ont contribué à diffuser ses idées innovantes, en particulier Sinclair qui a été le premier véritable maître à penser de la linguistique de corpus et qui a permis que cette discipline prenne réellement son essor. Son approche de la langue consiste à l'observer, à faire des hypothèses sur son fonctionnement et à prêter attention à « *what is going on***4** » (Hanks, 2008 : 220). Une autre proposition innovante de Sinclair consiste à considérer que les analyses linguistiques ne doivent pas se baser sur des communicatives particuliers, mais sur de grands ensembles de données dans la mesure où c'est seulement dans de très grands corpus que le chercheur peut trouver des régularités qui permettent de décrire le fonctionnement de la langue.

- Dans Habert et al. (1997) nous retrouvons une classification et une définition des typologies des (...)

Certains spécialistes du domaine considèrent la linguistique de corpus comme une méthodologie applicable à différentes disciplines (McEnery & Wilson 2001) ; d'autres, au contraire, pensent que la linguistique de corpus est une discipline à part entière dans la mesure où elle a des présupposés épistémologiques évidents (Sinclair, 1991 ; Leech, 1992 ; Tognini-Bonelli, 2001). Cette dernière perspective d'analyse consiste, en effet, en une étude attentive et objective se basant sur des données linguistiques auxquelles on accède via un concordancier ; c'est donc une étude qui permet de généraliser les résultats obtenus à la totalité de la langue, à condition, bien sûr, que le type de corpus**5** analysé le permette. Ces deux attitudes face à la linguistique de corpus ne sont pas totalement contradictoires et peuvent être tout à fait complémentaires (Williams, 2005 : 13).

Au-delà des réflexions théoriques sur la manière d'observer la langue, il était nécessaire de mettre au point les critères à adopter pour analyser les données linguistiques. Dans les paragraphes suivants nous analyserons de plus près les concepts proposés par Sinclair pour aider le chercheur et l'apprenant-chercheur à mettre en évidence les faits de langue saillants étudiés à partir des corpus.

2.2. Les critères d'analyse

L'analyse des *KWIC* (*Key Word In Context* – mot-clé en concommunicative) montre clairement qu'il existe des régularités observables à partir de quatre points de vue

différents : un mot-clé peut être décrit selon ses collocations, ses colligations, ses préférences sémantiques et ses prosodies sémantiques.

- Dans le domaine de la linguistique francophone, quand on parle de « collocations » on entend, dans (...)

Le concept de collocation est issu de la théorie du contextualisme firthien, selon laquelle la signification et l'emploi d'un mot peuvent être étudiés à partir de l'observation de son concommunicative linguistique, le co-communicative, qui met en évidence les liens syntaxiques et sémantiques caractérisant le mot-clé et ses co-occurents. Les collocations sont analysées sur l'axe paradigmatique (l'axe vertical) qui met en évidence les patrons associés le plus fréquemment au mot-clé⁶.

Associé au concept de collocation, nous trouvons celui de colligation qui concerne les relations grammaticales et syntaxiques qui s'instaurent entre le mot-clé et son co-communicative. Le chercheur peut retrouver ce genre d'information sur l'axe syntagmatique, sur chaque ligne de concordance.

Quant à la notion de préférence sémantique, elle relève des « sélections » que le mot-clé opère d'un point de vue sémantique. En effet, de nombreuses recherches ont mis en évidence que le mot-clé peut avoir comme co-occurents des mots qui partagent certaines caractéristiques sémantiques (Stubbs, 2002 : 449), des co-occurents qui ont donc des propriétés sémantiques communes.

- L'analyse est disponible sur le site <http://www.twc.it/happen.html>.

Enfin, dans une étude sur *happen* en anglais, Sinclair⁷ avait remarqué que ce verbe avait dans la plupart des cas des collocatifs à valeur négative. Reprenant cette constatation, Louw (1993) a avancé l'hypothèse suivante : tout comme la présence de certains phonèmes dans un mot peut exercer une influence sur les phonèmes qui l'entourent, la connotation particulière d'un mot exerce une influence sur le sémantisme des mots qui constituent son cocommunicative, cette connotation positive ou négative étant la prosodie sémantique. Louw définit la prosodie sémantique comme une « forme de signification » (Louw, 2000), classifiable comme étant positive ou négative, qui révèle le point de vue du locuteur dans des situations pragmatiques spécifiques. Il a de même démontré que les prosodies sémantiques sont liées aussi à des phénomènes d'ordre syntaxique (la transitivité, la réflexivité) et pragmatique (l'expression de l'ironie et du manque de sincérité).

Ces critères, ou étapes, grâce auxquels on arrive à identifier des unités de signification plus larges (Sinclair, 1991 : 110), peuvent être utilisés dans un parcours d'apprentissage des langues étrangères, dans la mesure où ils mettent en évidence des phénomènes relevant du système linguistique tels que des patrons syntaxiques, des co-occurents lexicaux ou des préférences sémantiques qui aident le locuteur à désambiguïser les synonymes.

3. Questions d'ordre méthodologique

Il est important d'aborder maintenant quelques questions d'ordre méthodologique concernant l'ASC appliquée au FLE. Il existe des concepts avec lesquels les acteurs de l'enseignement/apprentissage, enseignants et étudiants, doivent se familiariser, notamment les notions-clés de l'analyse sur corpus et le traitement des données brutes issues d'un concordancier.

3.1. Les notions-clés de l'analyse sur corpus

Pour que les étudiants puissent tirer profit d'un enseignement basé sur corpus, il semble nécessaire de les familiariser non seulement avec les termes qui indiquent les critères d'analyse, mais aussi avec les notions qui leur permettront d'interpréter les concordances (cf. Kübler, 2014).

- Ces deux types de lecture des concordances favorisent un changement de perspective dans la *relatio* (...)

Dans un premier temps, il convient d'aborder le concept de concordance. Le concordancier nous permet d'effectuer une recherche par mots-clés qu'il présente sur des lignes que l'on appelle une concordance. Une telle présentation des données nous offre la possibilité d'observer le corpus avec deux perspectives : l'une verticale correspondant à l'axe paradigmatique, l'autre horizontale correspondant à l'axe syntagmatique. L'axe vertical (Tognini-Bonelli, 2001 : 3) représente la totalité des occurrences du mot-clé dans le corpus, à savoir l'ensemble des emplois possibles de ce mot dans la langue, sa dimension paradigmatique. Par conséquent le corpus, s'il est considéré sur l'axe vertical, devient l'expression de la *langue*. L'axe horizontal, en revanche, représente l'emploi du mot-clé dans un concommunicative linguistique précis et particulier, nous sommes donc au niveau syntagmatique : une ligne de concordance correspond en effet à l'instance de *parole*⁸.

Sur le plan de la didactique du FLE, il est important que les apprenants (qu'ils soient débutants ou avancés) apprennent à observer les deux axes dans la mesure où c'est à partir de l'étude de ces deux dimensions qu'ils pourront découvrir les régularités qui leur permettront de systématiser et d'intérioriser les règles d'usage de la langue. Mais il est bien évident que le type et le niveau de difficulté des activités varieront en fonction de la compétence des apprenants.

Une autre notion à analyser et à interpréter est la fréquence des mots ou expressions recherchés. En effet c'est la fréquence, à savoir le nombre d'occurrences d'un mot-clé, qui nous indique si tel ou tel mot est peu ou beaucoup utilisé.

3.2. L'extraction des concordances et le travail d'épuration

Est-il nécessaire de filtrer le corpus en vue de l'enseignement d'une langue étrangère ? Dans les phases initiales de la « recherche » de l'apprenant en FLE, une enquête menée sur des données importantes, non filtrées, pose problème. Un nombre trop élevé d'occurrences risque, entre autres, de décourager l'apprenant qui pourrait

être amené à analyser des centaines de concomitatives ; c'est plutôt à un étudiant en linguistique que l'on pourrait demander de faire ce type d'exercice.

Il convient donc de limiter voire de filtrer (ou tout simplement de présélectionner ou didactiser) les données auxquelles ont accès les apprenants. Il s'agit souvent de fournir à l'étudiant en FLE des lignes de concordances dans lesquelles il peut reconnaître les phénomènes d'ordre syntaxique et/ou lexical qui font l'objet de son apprentissage (cf. Kerr, 2013). À travers ses observations, conduites sur la base de questions *ad hoc* préparées par l'enseignant, il arrivera à expliciter la règle d'emploi de ces mots (pour les exemples voir ci-dessous). Le traitement que l'enseignant doit opérer sur les lignes de concordances avant de les utiliser avec ses étudiants consiste donc à éviter des occurrences qui pourraient poser problème.

- Il s'agit d'une activité préparée pour des étudiants italophones en première année universitaire d (...)
- L'objectif de l'activité, qui est présentée dans la section 4.1.1., était de retrouver les règles(...)

À titre d'exemple, nous citons un travail de préparation dans lequel nous avons éliminé toutes les occurrences qui risquaient de compliquer l'interprétation des concordances, voire d'induire en erreur nos étudiants de FLE⁹. Cette opération de « nettoyage » a été faite sur la liste des occurrences obtenues pour le mot-clé *beaucoup (de)*¹⁰, avec le concordancier en ligne du site de Tom Cobb, Lextutor (<http://www.lex Tutor. ca/conc/fr>). En observant cette liste (Figure 1) nous remarquons que :

- dans les constructions des lignes de 2 à 8, *beaucoup* apparaît toujours suivi de la préposition *à* ; l'apprenant pourrait être amené à penser que cette colligation est propre au mot *beaucoup*, ne comprenant pas que la préposition fait partie de la locution verbale (« *laisser à désirer* » – « *devoir à* + quelqu'un ou quelque chose » – « *rester à faire* » – « *ressembler à* ») et que *beaucoup* se rapporte au verbe ;
- dans la ligne 17 (*beaucoup confiance*), le mot *confiance* fait partie de la locution « *faire confiance* ». Nous avons supprimé cette occurrence du fait de l'utilisation particulière de l'intensifieur dans l'expression « *faire confiance* ».

Figure 1 : Liste des concordances brutes de beaucoup

[Agrandir Original \(png, 85k\)](#)

- En fait, un travail de réflexion sur l'ensemble complet des occurrences aurait pu être fait avec d (...)

Nous avons donc éliminé certaines occurrences dans la mesure où les apprenants de niveau débutant ne sont en général pas capables de faire une telle réflexion métalinguistique qui suppose une connaissance plutôt avancée ou en tout cas approfondie de la langue¹¹.

Le tri des lignes de concordance se fait donc en fonction de l'objectif d'apprentissage et du niveau des étudiants.

4. Applications

Après avoir abordé les questions de méthode, nous donnerons une série d'exemples d'activités basées sur l'ASC qui ont été proposées à un public italien. Il faut préciser tout d'abord que la réflexion sur les collocations, très utile pour un apprenant en langues étrangères pour comprendre combien les emplois sont liés par des contraintes, ne passe pas obligatoirement par l'utilisation des corpus et concordances.

C'est le cas, par exemple, de la « *Lexical Approach* » introduite par Michael Lewis (1993, 1997), qui propose une approche de l'enseignement du lexique dans laquelle les collocations jouent un rôle central. L'enseignement des collocations consiste non seulement à fournir aux étudiants un échantillon de possibilités lexicales pour accroître leur vocabulaire, mais surtout à leur faire découvrir les associations qui existent entre les mots. Morgan Lewis (2000 : 20) propose un exemple d'activité à développer en classe, non pas pour corriger mais pour collecter (« *don't correct – collect* »). C'est le cas de la présentation des collocations du mot *exam*, que le professeur donne ou fait découvrir à l'apprenant sans recourir au support d'un corpus. A la fin de cette activité, l'apprenant pourra utiliser le concept *exam* car il aura à sa disposition l'ensemble des mots et des associations nécessaires pour pouvoir en parler (Morgan Lewis, 2000 : 21).

Voyons, pour appliquer cet exemple au français, les collocations du substantif *examen* qui posent problème pour un apprenant italien. L'enseignant peut écrire au tableau tous les verbes que les étudiants associent au mot-clé et contrôler que le sémantisme des différentes collocations soit assimilé. Nous aurons donc une liste comme celle-ci :

Agrandir Original (jpeg, 96k)

À travers cette liste de collocations, écrite simplement au tableau, l'étudiant sera amené non seulement à connaître le sémantisme des diverses expressions, mais aussi les colligations des formes verbales associées au mot *examen* (le verbe approprié, la présence ou non du déterminant associé à un verbe donné, etc.).

Comme conclusion de l'activité, l'enseignant peut proposer un exercice à trous pour vérifier que les étudiants aient bien compris les différences sémantiques de ces expressions.

Tout en reconnaissant l'intérêt de l'approche lexicale de Michael Lewis pour l'enseignement systématique du lexique, nous nous concentrerons ici sur l'utilisation pédagogique des collocations à partir des corpus et des concordances,

ce qui permet, entre autres, de fournir aux étudiants un corpus avec un minimum de concommunicative.

Nous avons pu constater que l'introduction du corpus en classe aide à développer le plaisir de la recherche et de la découverte en autonomie. C'est pourquoi nous préférons demander aux étudiants d'interroger les concordances à partir d'un corpus donné pour découvrir une règle de grammaire ou l'emploi d'un mot et de ses synonymes dans des concommunicatives variés et cela en fonction de leur niveau et des objectifs de formation.

4.1. Apprendre les patrons syntaxiques

Nous trouvons très efficace de proposer aux apprenants de niveau A1-A2 des analyses sur corpus, pour leur faire apprendre des colligations (ou structures syntaxiques) qui ne coïncident pas dans les deux langues. C'est le cas, par exemple, de *très* et *beaucoup (de)* et de *entre* et *parmi*.

4.1.1. Le cas de *très* et *beaucoup (de)*

Très et *beaucoup (de)* correspondent en italien à *molto*, mot variable avec une fonction adverbiale ou adjectivale. Si le passage du français à l'italien ne pose pas problème quant à l'emploi de ces formes, l'inverse s'avère plus problématique, comme en attestent les nombreuses erreurs que font encore les étudiants en troisième année de Licence.

Pour aider les étudiants à systématiser l'emploi de *beaucoup*, *beaucoup de* ou *très* dès le début de leur parcours de formation, nous leur avons demandé d'observer les concordances des mots *beaucoup* et *très* à l'aide d'une série de questions :

1. Quels sont les mots qui constituent le concommunicative gauche et droit de *très* et *beaucoup* ?
2. Quelle est la catégorie syntaxique de ces mots ?
3. Y a-t-il des constructions récurrentes ?
4. À quelle catégorie grammaticale correspond le co-communicative à gauche de *beaucoup* ?
5. Les mots qui suivent la construction *beaucoup de* sont-ils au pluriel, au singulier... ?

Ensuite nous avons demandé aux étudiants de rassembler les collocatifs qui ont des éléments en commun, comme les adverbes en *-ment*, les formes verbales simples et conjuguées, etc. Une fois fini le repérage des collocatifs, nous leur avons demandé de classer tous les co-occurents dans deux tableaux, l'un pour *très*, l'autre pour *beaucoup (de)* (Figure 2) afin d'identifier les colligations et de découvrir les règles d'emploi.

Figure 2 : Tableau des colligations et des collocations de *beaucoup (de)*

Agrandir Original (png, 29k)

En se basant sur l'observation de la récurrence et de la position des mots les étudiants vont systématiser les occurrences et parvenir ainsi du point de vue cognitif à une généralisation et à une mise en évidence des exceptions à la règle générale.

4.1.2. Le cas de *entre* et *parmi*

Pour le couple *entre* et *parmi*, nous avons remarqué le même problème qu'avec *très* et *beaucoup* (*de*), dans la mesure où ces deux termes ont un seul équivalent en italien, *fra* (ou encore *tra*). En effectuant la recherche dans Lextutor, nos étudiants de niveau B1-B2 ont analysé les collocatifs de ces deux mots dans des concordances (voir Figure 3 et Figure 4). En nous aidant de questions qui concernent les collocatifs de ces deux mots (« Quels sont les mots qui apparaissent à droite de *entre* ? et de *parmi* ? »), nous avons ainsi amené les étudiants à réfléchir sur les mots qui viennent à droite du mot-clé. Dans le cas de *entre* pour les étudiants habitués aux explications données par la plupart des grammaires il est évident que cette préposition entraîne la présence de deux éléments qui se complètent (par ex. *entre 10 et 50 kilomètres, entre 40 et 60 personnes, entre 5 % et 10 %, etc.*).

Figure 3 : Liste brute des occurrences du mot *entre*

Agrandir Original (png, 17k)

- **12** Voir aussi Hédiard (2003).

Ensuite nous avons donné aux étudiants une autre liste de concordances avec des éléments pluriels à droite du mot *entre* (*une histoire d'amour **entre deux enfants**, des signes de désaccord **entre généraux** refont surface, des consultations intensives ont lieu **entre les alliés**, la solidarité **entre les pays**, la loi aboutit à une plus grande justice **entre les candidats**, un pacte d'actionnaire a été signé **entre les associés**), leur permettant d'observer d'autres emplois. Pour chercher à classifier ces emplois différents, nous avons posé d'autres questions (« Comment définiriez-vous la signification de ces termes ? Quel concept expriment-ils ? ») concernant le sémantisme des termes qui se trouvent à gauche de *entre*, à savoir sur *histoire d'amour, désaccord, consultations, solidarité, justice, pacte*. Ce qui ressort des réponses des étudiants c'est qu'il s'agit dans tous les cas d'une « relation entre éléments ». Il semble donc que la présence de ce sème relie les deux types de collocatifs de *entre* (coordination entre deux éléments et relation entre éléments)**12**. En revanche, associés à *parmi* (Figure 4), nous trouvons des éléments qui représentent un ensemble de personnes, de choses (*parmi les plus anciens de la Chine, parmi les plus riches, parmi les médicaments, parmi les meilleurs spécialistes, etc.*), souvent associés à des superlatifs. Ce terme est « toujours suivi*

de l'article défini ou adjectif démonstratif qui actualisent l'idée d'ensemble défini dans lequel on choisit, on isole, on extrait un élément » (Hédiard, 2003 : 116-117).

Figure 4 : Liste brute des occurrences du mot *parmi*

[Agrandir Original \(png, 28k\)](#)

Enfin, pour évaluer le degré d'acquisition de la règle que les étudiants viennent de découvrir, nous leur avons soumis un exercice à trous réalisé par le même logiciel, présentant des phrases complètes extraites du même corpus.

Modèles logiques et niveaux d'analyse linguistique

Présentation

Sans doute faut-il distinguer, dès le départ, le niveau de la langue et celui de la métalangue

A. La langue tout d'abord présente des aspects "logiques"

1. Les uns décriront des "structures profondes" de nature logique, reliables aux énoncés de surface par diverses règles de correspondance, B. POTTIER reconstruit ainsi, en termes logiques, toute une théorie des cas, J.-M. ZEMB une théorie de la proposition au moyen des concepts de thème et de rhème. J. DAVID essaie de restituer les notions "profondes" d'"actants" et de "circonstants" et R. MARTIN, postulant l'existence d'une composant sémantico-logique du langage, tente d'y définir les opérateurs de négation et d'inversions.

2. D'autres partiront à la recherche de telle ou telle opération logique, de tel ou tel fragment de modèle mathématique adaptable à une description de phénomènes linguistiques ou se prêtant à une confrontation. Y. GENTILHOMME oppose la proportion mathématique et la "proportion linguistique". Ch. ROHRER fait appel aux logiques temporelles pour expliquer divers emplois du mot *depuis*. Il n'est pas question, cela va sans dire, de procédure réductionniste. Il s'agit sans plus de vérifier l'hypothèse d'une correspondance partielle des outils logiques et des outils linguistiques. On appréciera les précautions dont s'entoure R. ZUBER pour mettre en parallèle l'implication logique et la tournure *si...alors* du français. Le résumé entre la négation définie en termes de logique intuitionniste et l'intuition de la négation grammaticale. Quant à G. VAN HOUT, il démontre avec clarté que "dans leur tentative de créer un formalisme désémantisé à l'intérieur d'une langue naturelle, les aristotéliens ont réussi à épuiser tous les types de raisonnement syllogistique que leur permettait la langue naturelle".

3. Sans doute les linguistes ont-ils beau jeu de souligner que la langue dépasse par

sa richesse tous les systèmes formels : l'épaisseur socio-culturelle du langage apparente les préoccupations du linguiste à celles du sociologue et de l'ethnologue ; son aspect de mécanisme mental impose la collaboration avec le psychologue. Et comment oublier que le langage naturel est "connoté", qu'il s'accommode d'ambivalences, d'approximations, de malentendus de toutes sortes, auxquels le linguiste doit faire leur part, comme aussi aux jeux de langage et à la création verbale ? Alors que le calcul logique se passe de destinataire, l'usager du langage naturel parle pour quelqu'un dans une situation déterminée. Différence fondamentale. Elle n'exclut pas cependant le rapprochement avec le logicien dans ce domaine du discours, de l'"énonciation", de la "pragmatique". J.-B. GRIZE vise à construire une "logique naturelle" qu'il définit comme "l'art d'engendrer des schématisations vraisemblables par le moyen de la parole", prenant ainsi largement en compte non seulement le "préconstruit" (le discours en situation) et la construction d'un "micro-univers" de discours, mais aussi toutes les opérations par lesquelles un "locuteur virtuel s'adresse à un autre locuteur virtuel". On aurait pu susciter un exposé sur l'"argumentation", un autre sur les "mécanismes de la référence". J.-P. DESCLES s'attaque aussi à un problème d'énonciation lorsqu'il cherche à créer un système logique des personnes *je* et *tu*.

B. S'il est vrai que le colloque avait essentiellement pour but de mesurer l'apport de la logique dans l'analyse de la langue à ses divers niveaux, il n'en demeure pas moins que, soucieux de formaliser les théories qu'il énonce tout d'abord en termes intuitifs, le linguiste se réfère aussi tout naturellement à la logique, science du formel, quand il entend systématiser son métalangage. La théorie linguistique tends à se rapprocher d'une construction axiomatisée par le choix d'un nombre limité de notions primitives et l'écriture formalisée de règles dont le maniement exclut le recours à l'intuition. La formalisation - spontanée lorsqu'elle s'opère, comme chez Harris, à partir des données même de l'observation linguistique, plus artificielle quand elle puise dans les ressources de logiques existantes - permet seule la confrontation effective des modèles, l'appréciation de leur cohérence interne et la juste mesure de leur adéquation aux faits. Les communications liminaires de E. COSERIU et A. CULIOLI font la part de cet aspect très important des rapports linguistique-logique. Sur ce plan, les informaticiens avaient voix au chapitre. Trop souvent, il est vrai, on a confondu codage et formalisation. Mais les exigences de rigueur qu'impose l'ordinateur font une nécessité au linguiste de formuler ses problèmes de manière "logique". C'est ce que montre la communication de G. VEILLON. On sait aussi que les rapports de la logique et de la sémantique se posent de façon cruciale dans les développements actuels de l'informatique linguistique : à preuve l'exposé de Ch. BOITET et J. CHAUCHE.

Au demeurant, il est vrai que tout modèle construit à partir de l'observation des faits doit avoir sa cohérence logique : c'est un des enseignements du travail de Mme V. HUYNH-ARMANET.

Table des matières

- E. COSERIU : Logique du Langage et Logique de la Grammaire
- A. CULIOLI : Comment tenter de construire un modèle logique adéquat à la description des langues naturelles
- J. ROUAULT, A. LECOMTE : Les théories logiques existantes sont surtout un obstacle à la formation des théories linguistiques
- Y. GENTILHOMME : La proportion langagière
- J.-B. GRIZE : Logique et organisation du discours
- R. ZUBER : Conditionnelle : sémantique ou pragmatique ?
- R. MARTIN : La paraphrase par double antonymie en français
- B. POTTIER : Théorie des cas : logique et linguistique
- G. VAN HOUT : Barbara, etc.
- J.-M. ZEMB : L'analyse de la proposition et le calcul des prédicats
- J. DAVID : Sur quelques approches logiques de la distinction actants/circonstants
- J.-P. DESCLES : Description de quelques opérations énonciatives
- Ch. BOITET, J. CHAUCHE : Approches sémantiques pour les modèles d'analyse automatique de langues naturelles
- G. VEILLON : La notion de niveau dans les systèmes d'analyse automatique des langues naturelles : une approche informatique
- J.-E. TYVAERT : Sur la nature logique de la négation
- V. HUYNH-ARMANET : Les profils paradigmatiques du verbe
- Chr. ROHRER : Logique temporelle et temps linguistique

LECON 2. COMPETENCE COMMUNICATIVE EN TANT QUE CONCEPT MÉTHODOLOGIQUE

PLAN:

- 1. Les significations de la compétence de mot.**
- 2. Les différents types de compétences différents types de compétences.**
- 3. Le contenu du terme la compétence communicative.**

Le concept de compétence, accepté par la communauté scientifique merci

travaux de la linguiste américaine N. Chomsky (1972), utilisés dans méthodes d'enseignement des langues pour déterminer les objectifs généraux et privés et contenu d'apprentissage.

L'une des significations de la compétence de mot à valeurs multiples, enregistrée dans dictionnaires est un domaine de questions dans lequel qn bien informé possède la connaissance, l'expérience par laquelle a de bonnes connaissances. Dans

La science méthodologique moderne sous compétence est comprise une combinaison de connaissances, compétences et aptitudes dans la langue. Avec le terme compétence, le terme compétence est utilisé. Concepts de données différencier ainsi: la compétence est un complexe de connaissances, compétences acquises au cours des cours et en faisant composante de contenu de la formation², la compétence est «propriété» personnalités qui déterminent sa capacité à effectuer des activités sur la base de la compétence formée² (1, p. 142).

La littérature méthodologique décrit différents types de compétences, interagir différemment les uns avec les autres. Menant pour moderne méthodologie d'enseignement des langues étrangères est communicative compétence, qui comprend: linguistique (linguistique), parole (sociolinguistique), discursive, stratégique (compensatoire), social (pragmatique), socioculturel, substantif, compétence professionnelle.

Compétence communicative sous enseigner une langue étrangère est une combinaison de connaissances sur le système linguistique et ses unités, leur construction et leur fonctionnement dans la parole, sur les méthodes formuler des pensées dans la langue étudiée et comprendre les jugements des autres, sur les caractéristiques nationales et culturelles des locuteurs natifs de la langue étudiée, sur les spécificités des différents types de discours; c'est la capacité d'un étudiant ses moyens de communiquer dans divers types de discours activités conformément aux tâches de communication en cours de résolution, comprendre, interpréter et générer des énoncés cohérents.

Dans la méthodologie de l'enseignement de la langue maternelle ²communicative la compétence est la capacité et la volonté réelle de communiquer adéquatement objectifs, domaines et situations de communication, volonté d'interaction verbale et compréhension mutuelle² (2, p. 27). Ses composants, comme indiqué

E. A. Bystrova, sont des connaissances des concepts de la parole et compétences communicatives des niveaux reproductif et productif. C'est la possibilité de choisir consciemment des moyens linguistiques pour la communication en fonction de la situation de parole; comprendre adéquatement oral et discours écrit et reproduire son contenu dans la mesure nécessaire, créez vos propres déclarations cohérentes de différents genres affiliation stylistique et typologique. Formation compétences communicatives, comme le souligne E. A. Bystrova, uniquement sur la base de la compétence linguistique et linguistique². Communicatif compétence, soutenue par E. I. Litnevskaya, ² suggère la maîtrise tous les types d'activités de la parole et les bases de la communication orale et orale, écrit, compétences de base et compétences linguistiques en sphères et situations de communication d'importance vitale pour un âge donné² (3, p.39).

M. B. Uspensky (4, p. 73) concrétise les connaissances incluses dans compétence communicative: ² il s'agit d'informations apprises sur l'utilisation en communication verbale, les unités d'aspect de la langue (sons, morphèmes, mots, phrases, phrases, etc.), en les distinguant aux fins de la correction correcte utiliser dans la parole. Ceci est la connaissance qui est donnée sous la forme de règles, méthodes de distinction et d'utilisation des unités linguistiques, diverses instructions et recommandations pour le fonctionnement de la langue dans la communication vocale².

Comme une sorte de synthèse du contenu du terme la compétence communicative est perçue définition, propriété de M.R. Lvov. Dans le dictionnaire de référence sur la méthodologie enseignant la langue russe il écrit: ² Compétence communicative - un terme désignant la connaissance d'une langue (autochtone ou non), sa phonétique, vocabulaire, grammaire, stylistique, culture de la parole, connaissance de ces moyens langagiers et mécanismes de la parole - parler, écouter, lire, lettres - dans les domaines social, professionnel et culturel besoins humains. K. to. - une des caractéristiques les plus importantes de la langue personnalité. K. to. Est acquis à la suite d'un discours naturel activités et à la suite d'une formation spéciale² (5, p. 92-93). Les jugements présentés sur le contenu du concept de communication la compétence nous permet de conclure: la composante théorique compétence communicative forme un savoir significatif pour la communication sur le système de la langue, sur les concepts de la parole, sur les types d'activité de la parole, sur les caractéristiques du fonctionnement des unités de langage dans la parole; pratique

composante - compétences de la parole en réceptif (écoute et lecture) et types d'activités de parole productives (parole et écriture). L'allégation semble particulièrement crédible et convaincante dans le contexte de paroles de G. O. Vinokur: «La langue en général n'est que quand utilisé².

Dans la littérature psychologique, pédagogique et méthodologique activement termes de langage utilisés (M. T. Baranov), langage cognitif (N. A. Ippolitova, T.A. Ladyzhenskaya, M.R. Lvov, T.M. Pakhnova, L.P. Fedorenko et al.), Compétences en communication (A. Yu. Kupalova, V.I. Kapinos et al.), Cependant, la portée des termes n'est pas clairement définie. Le contenu du premier terme, basé sur la compréhension de la parole en tant que le fonctionnement de la langue dans le processus de communication peut être défini comme suit:

habiletés de parole - est la capacité d'un locuteur natif à s'exprimer activité. La définition est construite sur le modèle: les compétences linguistiques sont capacité de l'étudiant à effectuer des opérations de nature analytique avec des unités de langue; compétences normatives est la capacité d'un locuteur natif se conformer aux normes de tous ses niveaux dans le processus d'activité de la parole, y compris l'orthographe.

L'utilisation du terme compétences cognitives de la parole dans les méthodes d'enseignement.

La langue russe a été rendue possible grâce aux résultats obtenus psychologues et psycholinguistes qui ont identifié des mécanismes l'interdépendance et la relation entre les éléments du langage de la triade - pensée - discours. Par conséquent, le fait que des facteurs psychologiques et pédagogique set appelle le message psycholinguistique discours-compétences cognitives, en la méthodologie d'enseignement des langues est qualifiée d'aptitude à la parole. Eux dans tradition méthodologique est généralement divisée en normative et compétences de communication.

La méthodologie moderne d'enseignement de la langue russe a études contenant un système holistique de communication compétences qui se forment lorsqu'elles sont différenciées et interconnectées enseignement aux écoliers tous types d'activités d'élocution, réunis ² ... comprendre les procédures, sans lesquelles la communication ne peut avoir lieu et, par conséquent, la cognition ne peut pas se produire ... ² (6, p. 113. - Souligné - E.A.).

Parmi les compétences en communication, il convient de distinguer entre actions parole-cognitives fournissant la perception, la compréhension, interprétation et conversion des informations présentées, et actions cognitivo-cognitives qui assurent la production d'informations. Le sens de la parole et les actions de la pensée menées en réceptif types d'activités de la parole, de l'information à son destinataire, en mode productif types - de l'auteur à l'information. Par conséquent, les compétences en communication ont deux types de mise en œuvre:

compétences de communication introspective ou compétences de communication destinataire de l'information et compétences en communication extrasociété, ou habiletés de communication de l'auteur - producteur d'informations. Compétences communicatives formées dans le programme de langue russe se reflètent de manière inégale: ils reçoivent une incarnation verbale compétences communicatives des types d'activités de la parole productives, basé sur la production de textes cohérents oraux et écrits déclarations de différents genre stylistique et typologique accessoires Dans ce cas, une fausse idée de compétences communicatives associées uniquement au mécanisme produire un discours cohérent. Pour les sujets de communication sont tout aussi importants habiletés de communication dans les activités réceptives de la parole, dont l'efficacité dépend de la capacité de la personne à percevoir et à comprendre la langue parlée et écrite des autres personnes, en répondant adéquatement aux elle, transformant correctement les informations perçues dans le but utiliser pour résoudre leurs propres problèmes de communication. Tel les compétences ne sont le plus souvent pas fixées dans les paragraphes correspondants programmes, ce qui nous a permis de nous concentrer sur les détails aptitudes à la communication du destinataire du discours. Quelles sont les compétences de communication dans les formes réceptives de la parole

activités devraient avoir des locuteurs natifs? Les résultats de psychologique recherche pédagogique et psycholinguistique, apportant une réponse aux Cette question est activement utilisée dans la pratique de l'enseignement. une langue étrangère [7, p. 161-189; avec 224–246] et peut être utilisé dans condition de leur adaptation et de la méthodologie d'enseignement de la langue maternelle.

Le but de l'écoute, l'activité mentale mnémonique réceptive, - perception, compréhension et traitement des informations perçues à l'oreille - peut être atteint en fonction de la capacité de l'auditeur (destinataire

habiletés de communication):

- se concentrer sur le contenu du texte, en prenant en compte installation communicative (mémoriser les informations, répondre à question, évaluer les arguments, etc.);
- diviser le texte en parties sémantiques, révélant l'idée principale chacun d'entre eux;
- synthétiser le contenu condensé du texte - son thème - et établir l'idée principale du texte dans son ensemble;
- garder en mémoire le contenu du texte (correction dans le processus son audition mots de soutien, sur leur base pour élaborer un plan du texte; reproduire la structure logique et compositionnelle du texte, etc.);
- reconnaître l'attitude pragmatique du texte;
- attraper les moyens d'expressivité du discours sonore.

Pour tester la capacité des étudiants à comprendre pleinement ce qu'ils ont entendu

Le texte utilise les tâches de diagnostic suivantes:

- réponses aux questions du texte;
- préparation d'un plan détaillé;
- reformuler la déclaration perçue selon le plan.

Le but de l'activité de lecture, d'analyse et de synthèse

Ainsi, les compétences en communication forment un dichotome opposition organisant un système de science du langage: communicative les compétences du destinataire s'opposent aux compétences de communication de l'auteur.

L'opposition spécifiée est neutralisée dans la personnalité linguistique, dans certaines situations de discours servant de destinataire du discours, dans d'autres - sonfabricant. Par conséquent, l'efficacité de l'activité de la parole locuteur natif dépend directement de la qualité la formation des deux intrasubject et extrasubject compétences communicatives, c.-à-d. les compétences de communication du destinataire et compétences communicatives de l'auteur.

Литература

Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 332 с.

2. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 237 с.

3. *Литневская, Е. И., Багрянцева, В. А.* Методика преподавания русского языка

В

средней школе: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е. И. Литневской. – М.: Академический проект, 2006. – 588 с.

4. Успенский, М. Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе: Учеб. пособие / М. Б. Успенский. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2004. – 190 с.

5. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / М. Р. Львов. – М.: Издательский центр "Академия"; Высшая школа, 1999. – 272 с.

LECON 3. PRINCIPES DE FORMATION COMPETENCE COMMUNICATIVE

PLAN:

- 1. Les principes de formation competence communicative.**
- 2. Le principe de compter sur la stimulation du développement d'un système de communication.**
- 3. L'Identification des problèmes urgents des communicants.**

La compétence communicative est la possession de communication complexe- habiletés et aptitudes actives, formation de compétences adéquates dans de nouvelles structures sociales, connaissance des normes culturelles et des restrictions de la communication, connaissance des coutumes, des traditions, de l'étiquette dans le domaine de la communication, respect de la décence, bon épanouissement, outils de communication inhérents à la mentalité foncière nationale et exprimés au sein de la société. cette institution sociale (famille, travail ou corps étudiant, profession, fête, etc.). Cette définition n'est pas universelle, mais elle aide à comprendre les composantes de la nature de la combinaison terminologique de communication tente. La compétence communicative présuppose la connaissance de différentes langues de communication (pas seulement verbale), elle fournit notamment:

informations linguistiques nationales et connaissances techniques d'une personne.

Du point de vue des psychologues, toute compétence personnelle est «propre». "possession, le sujet possède la compétence appropriée, y compris son attitude personnelle à son égard et le sujet de l'activité." Professeur E.I. Isaev approuvé Attend: "La vertu de la construction" compétence "d'un point de vue psychologique est qu'elle relie le sujet à ses activités Il n'existe pas d'intégrité de ce type dans le concept de «connaissances, de compétences», qui fait avant tout appel à la réalité sociale ou professionnelle »[2, p. 13].

Parler de l'efficacité de la communication (et l'une de ses composantes est

communication), S.E. Tikhonov fait référence à Aristote, qui, il y a plus de deux mille cinq cents ans, affirmait que le succès de l'orateur, c'est-à-dire une personne qui communique publiquement avec d'autres par la parole dépend de trois conditions: 1)

"Nature ou nature" - c.-à-d. capacités de communication, inhérentes à une personne dès sa naissance, une certaine prédisposition à communiquer avec d'autres;

2) formation - un processus ciblé de maîtrise des connaissances sur les ressources naturelles

règles et règles de communication et de maîtrise des méthodes et des moyens d'interaction non violente, y compris la parole, avec des personnes sous la direction d'un spécialiste et / ou de manière indépendante;

3) exercices - le développement pratique des règles, techniques et méthodes de

communication dans le but de développer des compétences, organisée soit par l'une des personnes les plus expérimentées et avec son aide, soit directement avec ceux qui le souhaitent

améliorez votre communication [3, p.14].

Par conséquent, pour maîtriser la compétence communicative, il est nécessaire il est nécessaire d'avoir certaines connaissances sur les normes de comportement, sur la culture des peuples, sur les caractéristiques générales et spécifiques d'une personnalité donnée, sur un aspect social donné.

statut, etc. Cependant, la pratique montre que seules les connaissances non converties en

les compétences, en elles-mêmes, ne sont pas du tout une panacée pour les problèmes, et les recherches des psychologues suggèrent qu'une personne ayant un certain niveau de compétence en communication doit avoir une personnalité attitude.

Pour que la connaissance ne soit pas un fardeau, la pratique de la communication est nécessaire,

une personne doit être motivée pour une communication productive (au cours de laquelle les parties parviennent à un résultat mutuellement acceptable). Par conséquent, une communication efficace (productive) doit être enseignée et apprise, elle nécessite les

praticiens (formations), c'est-à-dire un système de formation structuré de manière logique. Grâce aux principes (idées directrices, règles de base de l'activité qui déterminent les normes de formation), sur la base desquels la communication est construite,

L'activité de l'établissement d'enseignement à cet égard devient systémique. Les principes généraux de la formation de la compétence en communication sont les suivants:

- • le principe de la formation d'un futur spécialiste indépendant et une personne créative capable de se gérer dans le processus de communication;

- le principe de la communication pédagogique, qui consiste à cette communication devrait contribuer au type de communication dialogique entre les participants aux activités éducatives; l'information pédagogique devrait être compris par tous les participants aux activités éducatives; l'information pédagogique devrait créer les conditions d'une coopération; les informations pédagogiques devraient contribuer à une meilleure compréhension mutuelle des personnes;

- le principe de transférer un élève de contemplatif et performant position dans la position d'un sujet de communication actif et égal;

- Le principe de l'apprentissage motivé par les étudiants compétences comme condition nécessaire à l'interaction dans les pays riches en informations

la société;

- principe d'interaction appropriée des matières éducatives activités dans la formation de la compétence de communication;

- le principe d'une approche globale (intégrée) de la formation des compétence native;

- Le principe de compter sur la stimulation du développement d'un système de communication

capacités de l'apprenant et autres principes.

L'efficacité de la communication dépend d'autres composants: du partenaire fossé, de la situation, de l'objectif et de l'installation, ainsi que de la capacité des communicants à communiquer.

Ces discussions sur la compétence en communication peuvent être reflétées dans le diagramme:

Compétence communicative = capacités + connaissances + compétences + compétences adéquates aux tâches de communication et suffisantes pour les résoudre.

Par conséquent, nous pouvons dire que la communication

La tentation est un système complexe d'éducation, y compris la motivation cible (préparation à la manifestation de la compétence; motivation définit le cadre du développement individuel, du développement de la compétence; objectif

qui guide les activités), cognitive (connaissance du contenu de la compétence; diverses catégories de connaissances, planification, détermination des possibilités d'acquérir des connaissances), comportementale (expérience de la manifestation de compétences dans des situations standard et non standard; composante opérationnelle et technique), valeur-émotionnelle-volitive (régulation du processus et du résultat de la communication);

composants analytiques (la sévérité de l'analyse et de la perception, vous permettant d'aller au fond du concept). La violation du système sous la forme de l'absence ou du manque de formation de l'un des composants de la compétence en communication pose divers problèmes de communication. La communication devient inefficace, c'est-à-dire ne pas permettre aux personnes qui communiquent de comprendre, d'interpréter correctement les informations reçues pendant la communication.

Non-propriété (absence de propriété) des communicants des questions techniques a) ouvertes - questions qui nécessitent une réponse détaillée (Quoi?

Comment Pourquoi Comment Dans quelles conditions?);

b) questions fermées - questions avec une réponse définitive: oui

ou non (Quand le projet expire-t-il? Combien d'unités de marchandises vous reste-t-il dans la réserve? Voulez-vous abandonner le projet?);

c) questions alternatives - les questions dans le libellé contiennent

Les options de réponse sont pressées (préférez-vous percevoir les informations à l'oreille, visuellement ou en combinaison? Retournerons-nous de la réunion mercredi ou jeudi?

* non-propriété (manque de propriété) de l'un des communicants du pouvoir réglementaire

expression du stress émotionnel (techniques telles que l'accent mis sur la communauté avec un partenaire, son importance dans la résolution d'un problème, son intérêt pour les problèmes d'un partenaire, la possibilité de s'exprimer, etc.). Pour réduire la tension, les circonstances suivantes augmentent: stress -

la distinction entre communicants, rabaissant le partenaire, ignorant son état émotionnel, interrompant le partenaire, violation de la distance de communication);

* perte et déformation des informations (si conçues, acquises verbalement

l'expression est de 100%, puis en train de dire, grâce au filtre de la langue, 80% est représenté, entendu en raison d'obstacles linguistiques au vocabulaire de 70%,

il est compris, grâce à l'imagination et au désir - 60%, selon le volume de mémorisation - 24%).

Les causes de communication inefficace que nous avons examinées apportent à le problème des spécificités de la généralisation conceptuelle qui, selon L.S.

Vygotsky, est une structure généralisée, caractérisée par la sélection et la corrélation d'un certain ensemble de caractéristiques sémantiques multiniveaux

l'objet affiché, en plus d'être inclus dans le système de relations avec d'autres concepts. S.E. Tikhonov, se référant à I.I. Churilova, définit la communication comme le transfert ou l'échange d'informations, il est monologue, contrairement à la communication, c'est-à-dire est un échange de monologues [3, p.100].

V.N. Le terme communication de Vvedensky dans son étude représente en au sens large et étroit. Dans le premier cas, il s'agit de «la communication, l'interaction des systèmes et des individus», et dans le second, «le processus d'échange d'informations entre

personnes en cours d'activité conjointe »[4, p. 143]. De plus, l'auteur comprend les idées, les idées, les sentiments, les intérêts en tant qu'informations et la communication elle-même comme «la facette de la communication, son côté communicatif» [Ibid., P. 143-144]. Sfor-la compétence de communication du spécialiste se caractérise par la capacité de transférer des connaissances, des compétences et des aptitudes en matière de communication efficace vers des activités professionnelles. Il s'ensuit, d'une part, que le non-respect compétence communicative communicative ou insuffisamment formée est un facteur de déstabilisation de l'interaction sociale;

la compétence communicative communicative contribue à:

1. L'établissement d'une communication communicative horizontale et verticale dans toute institution sociale et dans la communication interpersonnelle quotidienne (y compris la prévention et la résolution des conflits) dans le but d'interagir le plus efficacement possible pour l'adoption, la résolution des tâches de direction et le contrôle sur les décisions de gestion.

2. Identification des problèmes urgents des communicants (membres de la famille, cas partenaires de communication, collègues et visiteurs (si cela concerne l'organisation, l'institution)) dans le but de les aider ou de les influencer.

3. Augmentation (maintien) de l'autorité, de l'image, de la réputation de chacun propriétaires et interlocuteurs (organisations, institutions).

4. Organisation d'un travail d'équipe efficace.

5. Élargir les horizons, augmenter le vocabulaire dans le but de développement et perception adéquate de l'information.

6. Bonne compréhension et décision

LECON 4. NOTION DES CONCEPTS "COMPETENCE" ET "STRATÉGIE"

PLAN:

- 1. Le contenu du concept de «compétence stratégique».**

2. Le concept de "compétence" et son utilisation en linguiste pour la première fois.

3. La méthodologie de l'enseignement des termes «compétence» et «compétence».

Le contenu du concept de «compétence stratégique», de base de notre «compétence stratégique» en matière de recherche consiste en deux composantes égales de «compétence» et de «stratégie (stratégie)». À cet égard, pour comprendre le contenu du concept de «compétence stratégique», il est nécessaire de comprendre le contenu de ses composants.

On pense que le chercheur écossais J. Raven, qui a défini la compétence comme une capacité spécifique nécessaire à la réalisation efficace d'une action spécifique dans un domaine spécifique et comprenant des connaissances hautement spécialisées d'un type particulier, a été l'un des premiers à adopter une approche basée sur les compétences (du latin à la concurrence pour correspondre, correspondre, atteindre). compétences de la matière, des modes de pensée, ainsi qu'une compréhension de la responsabilité de ses actes. Dans le même temps, il a parlé des soi-disant «compétences plus élevées», qui supposent qu'une personne ait un haut niveau d'initiative, la capacité d'organiser d'autres personnes pour atteindre leurs objectifs, leur volonté d'évaluer et d'analyser les conséquences sociales de leurs actions, etc. [25, 39].

Dans l'approche basée sur les compétences, deux concepts sont distingués: "compétence" et "compétence" (de lat. Competentis - capable), qui sont essentiels pour révéler l'essence de cette approche, mais qui sont interprétés différemment par différentes sources et différents chercheurs.

Il existe deux interprétations de la relation entre ces concepts: le premier - ces concepts sont identifiés, le second - différencie.

Le concept de "compétence" a été utilisé pour la première fois aux États-Unis dans les années 60. 20 siècle dans le contexte de la formation à la performance, l'objectif était de former des spécialistes capables de soutenir efficacement la concurrence sur le marché du travail. Au début, les «compétences des élèves» étaient réduites à de simples compétences pratiques résultant de «l'automatisation des connaissances». Cette approche a fait l'objet d'une critique loyale, consistant dans le fait que les compétences sous forme de connaissances pratiques étaient insuffisantes pour le développement de la créativité et de l'individualité des étudiants. Il a été proposé de distinguer deux concepts: compétence et compétences (compétence et compétences). La compétence a commencé à être considérée comme une catégorie personnelle et les compétences ont été transformées en unités du programme et ont constitué «l'anatomie» de la compétence [17h30 à 36h].

Dans l'ensemble, dans les sources anglaises, il existe une telle différence entre les concepts de «compétence» et de «compétence»: compétence - compétence au sens étroit, compétence - compétence générale, c'est-à-dire compétence [5].

Les sources européennes sont inhérentes à la position de ne pas distinguer entre les concepts de compétence / compétence, qui est également caractéristique de la plupart des auteurs étrangers. Il est présenté dans le glossaire des termes de la Fondation européenne pour l'éducation (ETF), où il est noté que la compétence est utilisée dans le même sens que la compétence, à savoir [6, 43]:

- 1) la capacité de faire quelque chose de bien ou de manière efficace;
- 2) le respect des exigences pour postuler à un emploi;
- 3) la capacité à effectuer des tâches spéciales du travail.

Une analyse de la littérature scientifique nationale montre que «compétence» et «compétence» ont des contenus différents. Dans le dictionnaire explicatif de la langue russe, le terme «compétence» s'entend de «la disponibilité des connaissances et de l'expérience nécessaires à une activité efficace dans un domaine donné» [20].

E. Petrenko suggère d'utiliser le terme «compétence» pour désigner l'ensemble des connaissances, compétences, traits de personnalité et expériences, et sous compétence - son attitude personnelle à l'égard des activités, des motivations et des orientations de valeurs, des capacités et des caractéristiques de la personne, c'est-à-dire qualités personnelles [22, 26].

I.S. Sergeev et V.I. Pancakes, dans leurs travaux sur la mise en œuvre de l'approche par compétences, considèrent la compétence comme un résultat spécial de l'éducation, exprimant sa volonté de mobiliser des ressources internes et externes pour un travail efficace dans une situation d'incertitude; la compétence est interprétée comme le niveau d'éducation et / ou d'expérience suffisant pour la mise en œuvre réussie d'une fonction sociale ou professionnelle particulière [26, 76].

Dans les travaux de E.F. Seer, N.N. Abakumova et I.Yu. La compétence de Malkova se définit comme l'intégrité intégrative des connaissances, des compétences et des aptitudes garantissant l'activité professionnelle, ainsi que de la capacité de la personne à mettre en pratique ses compétences. La compétence comprend à la fois des résultats d'apprentissage et un système d'orientations de valeurs, d'habitudes, etc. En général, E.F. Seer adhère au point de vue selon lequel "compétence" est un ensemble de compétences [9, 46; 8].

A.V. Khutorskoy, distinguant les concepts de "compétence" et de "compétence", propose les définitions suivantes. La compétence comprend un ensemble de traits de personnalité interconnectés (connaissances, habiletés, méthodes d'activité), définis en relation avec un certain nombre d'objets et de processus, et nécessaires pour des activités productives de haute qualité les concernant. Compétence - possession, possession par une personne de compétence pertinente, y compris son attitude

personnelle à l'égard de cette personne et du sujet de son activité [31]. En général, la "compétence" s'entend de manière globale, en tant que structure composée de plusieurs parties - la totalité des connaissances, compétences nécessaires à la mise en œuvre d'une activité professionnelle spécifique; traits de personnalité; la capacité potentielle de l'individu à faire face à diverses tâches, c'est-à-dire maîtrise des méthodes de résolution de problèmes et expérience dans la réalisation de l'objectif, c'est-à-dire Selon la comparaison figurative de K. Kin, la «compétence» désigne les doigts sur la main (compétences, connaissances, expérience, contacts, valeurs), qui sont coordonnés par la paume de votre main et contrôlés par le système nerveux qui contrôle la main dans son ensemble. Actuellement, sous l'influence de la situation sociopolitique, l'une des composantes les plus importantes de la compétence est appelée "capacité à atteindre un objectif réel", car sans la capacité de fixer des objectifs significatifs, de prendre des risques, de manière flexible, d'approcher de manière créative la solution du problème et d'obtenir le résultat, tout enseignement perd de son sens vital et la compétence formée reste déclarée uniquement en paroles [29; 23].

Suivant la majorité des auteurs nationaux, nous distinguons les concepts de compétence et de compétence, nous adoptons la position de A.V. Khutorsky, cette compétence est un concept plus général et peut consister en un ensemble de compétences individuelles.

Dans la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères, le concept de "compétence" a été introduit dans l'appareil scientifique en 1960-1970. Au cours de la même période, des recherches ont été menées sur différents types de compétences linguistiques / communicatives et des conditions préalables ont été créées pour distinguer les concepts de «compétence» et de «compétence». En 1970-1990 Le contenu du concept de «compétences sociales / compétences» a commencé à être développé.

Le linguiste américain N. Chomsky a introduit le concept de "compétence" dans l'utilisation scientifique en rapport avec la connaissance de langues étrangères pour indiquer la capacité inhérente d'une personne à exercer une activité quelconque. Initialement, le terme désignait la capacité nécessaire pour mener à bien certaines activités, principalement linguistiques, dans la langue maternelle. Selon Chomsky, un orateur compétent (auditeur) doit former (comprendre) un nombre illimité de phrases sur des modèles, ainsi qu'un jugement sur la déclaration, c.-à-d. voir similitude formelle (différence) dans deux langues [33, 138]. En 1990 dans les documents paneuropéens, les compétences étaient considérées comme le résultat souhaité de l'éducation, les principales compétences globales étaient définies et postulées comme le résultat souhaité de l'éducation. Parmi les compétences clés que les étudiants étaient supposés acquérir à la fois pour réussir

leur travail et pour poursuivre leurs études, il fallait citer: la capacité de communication, la capacité de travailler en équipe, la créativité, la curiosité, la tolérance. En 2006, la liste de ces compétences était spécifiée: «la capacité de communiquer dans les langues autochtones et étrangères; compétences mathématiques et compétences de base dans le domaine de la science et de la technologie; Connaissances en informatique; capacité d'apprendre toute ma vie; compétences sociales et civiques; le sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise, ainsi que la capacité de vivre dans un monde multiculturel. " Ces compétences décrivent un ensemble d'exigences pour un diplômé d'un établissement d'enseignement qui aurait dû lui permettre de poursuivre ses études ou de commencer à travailler [10; 46; 45; 47]. En ce qui concerne l'enseignement d'une langue étrangère, le concept de «compétence» a été développé en détail dans le cadre d'études menées par le Conseil de l'Europe pour établir le niveau de maîtrise d'une langue étrangère. Il s'agit de la capacité à mener toute activité sur la base des connaissances, compétences, aptitudes, expériences professionnelles acquises au cours de la formation. [28]

Dans les études sur les méthodes d'enseignement des langues étrangères au cours des dernières années, on a également tenté de séparer deux concepts: compétence et compétence. En général, la compétence s'entend de la capacité de mener à bien toute activité (y compris la parole) et constitue l'élément essentiel de cette capacité sous forme de connaissances, d'habiletés et d'aptitudes acquises au cours de la formation. En d'autres termes, la «compétence» est un cercle de questions dans lequel on est informé, possède des connaissances, une expérience; La «compétence» est un trait de personnalité basé sur la compétence [33, 139].

I.L. Kolesnikova, S.I. Konstantinova, sur la base des interprétations ci-dessus, délimite également ces concepts et offre les définitions suivantes. Selon les scientifiques, la compétence doit être comprise comme la formation d'un ensemble de traits de personnalité interdépendants chez les étudiants, la possession de connaissances, de compétences et d'aptitudes, ainsi que les méthodes d'activité nécessaires à une activité productive de haute qualité en relation avec un certain cercle d'objets et de processus. La notion de «compétence» est définie dans ce sens comme la possession par chaque individu d'une personne de la compétence correspondante, y compris de son attitude individuelle et personnelle à son égard et du sujet de l'activité dans son ensemble [12, 95].

Ainsi, dans la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères, les termes «compétence» et «compétence» doivent également être considérés comme privés et généraux, ils sont interconnectés et interdépendants.

Dans la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères, on parle tout d'abord de la formation d'une compétence communicative en tant que capacité de

la langue étudiée à mener une activité de parole conforme aux objectifs et à la situation de la communication dans un domaine d'activité donné. La compétence communicative repose sur un ensemble de compétences qui vous permettent de participer à la communication verbale sous ses formes productive et réceptive.

La compétence communicative comprend un certain nombre de compétences [18]:

- linguistique - connaissance du système linguistique, des règles de fonctionnement de l'unité linguistique dans la langue et capacité à utiliser ce système pour comprendre les pensées des autres et exprimer leur propre jugement sous forme orale et écrite; implique la maîtrise d'une certaine quantité de connaissances linguistiques formelles et des compétences correspondantes associées à divers aspects de la langue - vocabulaire, phonétique, grammaire;

- sociolinguistique (parole) - connaissance des manières de former et de formuler des pensées en utilisant la langue, en fournissant la capacité d'organiser et de mener une action de parole (réaliser une intention de communication), ainsi que la capacité d'utiliser ces méthodes pour comprendre les pensées des autres et exprimer leur propre jugement; signifie également la capacité d'utiliser la langue dans un acte de langage, c'est-à-dire la capacité de choisir la forme linguistique et le mode d'expression souhaités en fonction des conditions de l'acte de langage: la situation, les objectifs de communication et les intentions du locuteur;

- social - le désir et la capacité d'entrer en communication avec d'autres personnes, la capacité de naviguer dans une situation de communication et de construire une déclaration en conformité avec l'intention de communication du locuteur et de la situation, la capacité de choisir le moyen le plus efficace d'exprimer ses pensées en fonction des conditions de l'acte de communication et du but recherché;

- socioculturel - connaissance des caractéristiques nationales et culturelles des comportements sociaux et linguistiques des locuteurs natifs (coutumes, étiquette, stéréotypes sociaux, histoire et culture) et de la manière d'utiliser ces connaissances dans le processus de communication;

- discursive (du français discours - parole) - connaissance des caractéristiques inhérentes à divers types de discours (le discours est un produit de la parole qui, avec les caractéristiques linguistiques, possède des paramètres extra-linguistiques qui reflètent la situation de la communication et les caractéristiques des participants à la communication); la capacité de l'élève à utiliser des stratégies spécifiques pour la construction et l'interprétation du discours;

- sujet - la capacité de naviguer dans le plan de communication significatif dans un certain domaine d'activité humaine;

- professionnel - la capacité d'activités professionnelles réussies.

La compétence communicative inclut également la compétence stratégique, objet de notre étude.

Selon l'analyse, l'essence de la notion de "compétence" est la désignation de la capacité nécessaire pour exercer certaines activités, principalement linguistiques, dans une langue étrangère.

Structurellement, la compétence en matière d'enseignement des langues étrangères comprend, à notre avis, les suivantes:

- la totalité des connaissances, compétences nécessaires à la mise en œuvre d'activités spécifiques;
- traits de personnalité nécessaires à la mise en œuvre d'activités spécifiques;
- la capacité d'un individu à faire face à diverses tâches, c'est-à-dire connaissance des méthodes de résolution de problèmes, expérience et capacité à atteindre les objectifs d'une activité spécifique.

Le terme «stratégie» est utilisé dans divers domaines de la connaissance scientifique et chacun a ses propres spécificités. Il n'existe donc pas de définition unique de ce concept.

Le mot "stratégie" vient du grec "strategos", qui signifiait à l'origine "truc" et était utilisé dans la terminologie militaire, où il signifiait "le domaine le plus élevé de l'art militaire" et "la planification psychologique des opérations militaires". Ensuite, le terme a été utilisé dans la théorie des jeux (1944), dans la psychologie cognitive (1956), dans la gestion (1960), et une décennie plus tard, il a été utilisé dans la linguistique appliquée et la linguodidactique. Plus tard, des tentatives ont été faites pour définir la stratégie dans le contexte de l'éducation à la communication, où pendant plus de 30 ans, la formation de stratégies a été considérée comme "un outil extrêmement puissant pour l'apprentissage d'une langue étrangère". Cependant, malgré la présence de recherches approfondies et intéressées dans ce domaine, on pense toujours que le phénomène de «stratégie» n'est «pas bien défini» [24, 511; 44, 852; 51, 135; 43].

Le dictionnaire moderne des mots étrangers définit la stratégie comme «l'art de planifier ... basé sur des prévisions correctes et ambitieuses» [27, 582].

Dans le domaine de l'éducation à la communication, «stratégie» est associé à l'opinion de S. Trenholm, pour qui «l'activité de communication était traditionnellement liée à l'étude des stratégies d'interaction - comment les personnes utilisent la communication pour s'influencer et atteindre leurs objectifs» [56, 14].

À l'heure actuelle, la définition d'une stratégie est donnée dans la monographie des experts du Conseil de l'Europe «Compétences européennes communes en matière de compétences en langues étrangères: étudier, enseigner, évaluer» (Strasbourg, 2001), dans laquelle la stratégie est comprise comme un moyen utilisé par «l'utilisateur de la langue pour mobiliser et équilibrer ses compétences». leurs ressources, l'activation

des compétences afin de faire face à une situation de communication spécifique et de résoudre avec succès un problème de communication spécifique avec le plus complet et à la fois économique et abordable conformément à votre but. " Il est souligné que les locuteurs natifs recourent régulièrement à diverses stratégies de communication lorsqu'une stratégie particulière répond aux exigences de la communication. Par conséquent, les stratégies de communication ne peuvent pas être traitées comme un moyen d'atténuer les lacunes, de compléter les outils linguistiques manquants et d'éliminer les malentendus. L'utilisation de stratégies de communication devrait être considérée comme l'application de principes métacognitifs - planification, exécution, contrôle et correction - à divers types d'activités de communication: perception, interaction, génération et médiation [19].

LECON 5. PRINCIPES DE FORMATION COMPETENCE SOCIALE ET CULTURELLE DES BACHELORS INSTRUCTIONS LINGUISTIQUES DE PRÉPARATION

PLAN:

- 1. Les principes de formation compétence sociale.**
- 2. La littérature de représentants de la communauté linguistique et culturelle.**
- 3. La capacité d'un individu pour réussir la communication interculturelle.**

compréhension et son impact négatif sur la communication compréhension et son impact négatif sur la communication

Le but principal de la formation des langues étrangères au stade actuel sont la formation de la compétence de communication en langue étrangère des étudiants, Connaissance générale d'une langue étrangère (Oia) comme moyen de communication interculturelle

communication. De plus, c'est la composante interculturelle de la communication qui provoque

Il présente les plus grandes difficultés à la fois dans le processus d'apprentissage et dans les conditions

véritable communication, nous nous concentrons donc sur

cette composante, notamment sur la compétence socioculturelle des étudiants.

pédagogie et psychologie sous compétence socioculturelle (CCM), qui fait partie de la

compétence communicative, nous comprenons le complexe des sociocultures

connaissance des caractéristiques nationales du pays de la langue étudiée,

compétences pour construire leur langage et leur comportement non verbal,

conformément à

ces caractéristiques et qualités personnelles qui vous permettent de réussir réaliser une communication interculturelle.

Analyse de la littérature scientifique, ainsi que des travaux pratiques en audit Les preuves suggèrent qu'il n'existe pas de droit unique et méthode ou approche efficace; pour atteindre le résultat souhaité -

Qu'il est nécessaire de combiner différentes méthodes, approches et principes, Compte tenu des spécificités de la formation à la formation et au développement, nous

Nous estimons nécessaire de construire un processus pédagogique basé sur principes suivants: orientation communicationnelle de la formation; la visibilité; la situationnalité; l'authenticité; dialogue des cultures; domination irovaniya tâches problématiques à caractère culturel; didacti culture culturelle; variation culturelle; culturel réflexion.

Le résultat de l'enseignement d'une langue étrangère est la maîtrise de la langue comme moyen de communication. Un tel objectif implique un rôle de premier plan.

L'orientation communicative de l'apprentissage. Suite à cela

le principe implique l'utilisation généralisée de formes de travail en groupe vous, formation contextuelle, tâches créatives, situations problématiques.

l'entraînement se fait en nature ou le plus près possible

leurs conditions, au contact de situations réelles

manque de communication. Seulement avec une telle organisation de classes peut-on être

prêt pour l'émergence et le dépassement des problèmes de la société socio-culturelle caractère.

Dans le cadre de la formation des compétences socioculturelles des célibataires zones de formation linguistique suivant ce principe

implique l'utilisation d'assignations pour des discussions en binôme et en groupe questions culturelles, modélisation de la situation

vie quotidienne des représentants d'une culture de langue étrangère, organisation jeux de rôle dans lesquels les élèves peuvent établir une communication

basé sur un rôle social spécifique. Par exemple, les étudiants

tomber dans le rôle d'un groupe de touristes, qui comprend des personnes de différentes

âge et appartenance sociale (étudiant, jeune artiste

seudonymes, personne âgée, homme d'affaires, etc.). chaque rôle est accompagné d'une description aucun intérêt, passe-temps, situation matérielle de l'homme. But

groupes - constituent un itinéraire touristique général au Royaume-Uni, y compris type de transport, tarif, durée du trajet, liste pédagogie de l'enseignement supérieur des attractions, etc.

Ainsi, en essayant de réaliser la Promissa, les étudiants communiquent dans une langue étrangère, apprennent à défendre

la position de votre rôle social et accepter les opinions des autres, acquérir des connaissances culturelles. d'une importance particulière dans le processus de constitution d'une société socioculturelle.

tendance a le principe de clarté, parce que convainc les étudiants du vrai les phénomènes étudiés. Dans le dictionnaire des termes méthodologiques Azimova et A.N. La visualisation de Schukin est comprise comme étant spécialement organisée

démonstration de matériel linguistique et extralinguistique pour faciliter son explication, sa compréhension et son utilisation dans la parole [1, p. 168].

Les aides visuelles à l'enseignement contribuent à l'expansion de l'apprentissage le matériel enseigné, réduire la fatigue, former créatif imagination, maintien de la motivation pour apprendre une langue étrangère, créer un environnement proche des conditions réelles d'utilisation; langage, sémantisation d'objets ou de phénomènes qui n'ont pas d'équivalent Camarade dans leur langue maternelle, initiant les élèves à une culture authentique réalités. Par exemple, la signification des nouvelles unités lexicales, des réalités sont révélées par la démonstration d'images, de multimédia ny présentations, petites vidéos. Apprentissage du matériel linguistique dialogue authentique que les étudiants non seulement lisent mais et écouter ou parcourir, regarder des gestes, des émotions, réactions des interlocuteurs. Par exemple, une étude sur le sujet «Art» peut accompagné d'une visite virtuelle dans l'un des musées du monde, des systèmes Les formations des pays de la langue étudiée sont illustrées sur la base de circuits en direct, photographies, vidéos, longs métrages, etc. l'un des principes les plus importants de la communication orientée L'apprentissage est situationnel. Le respect de ce principe signifie commence l'organisation de l'enseignement d'une langue étrangère à travers une imitation de la situation communication quotidienne. Les situations créées dans la classe devraient se concentrer sur la culture du pays de la langue étudiée, refléter la mentalité

Littérature de représentants de la communauté linguistique et culturelle étudiée.
Sledova

Ce principe aidera à apprendre à naviguer dans une variété de des situations de communication interculturelle et de construire leur comportement conformément aux

Selon le rôle social des interlocuteurs. La situation de la communication en organisant des discussions sur des sujets pertinents sur la base de contenu du texte lu, audio écouté, visualisé vidéo. Les étudiants expriment leur appréciation des faits présentés. phénomènes et événements. Par exemple, après avoir lu un texte sur les barrières culturelles-

Lorsque vous faites affaire avec des entreprises étrangères, vous pouvez discuter des caractéristiques de l'organisation de la communication interculturelle, pédagogie et la psychologie demandent aux étudiants de donner leurs propres exemples de culture

compréhension et son impact négatif sur la communication avec un étranger l'interlocuteur, la discussion se termine par un jeu de rôle ou un projet web volume dans lequel, agissant en tant que salariés de l'entreprise, les étudiants doivent Nous préparerons un voyage d'affaires à l'étranger. Jeux de rôle et d'affaires, simulations fournissent une communication situationnelle et naturelle sur langue étrangère.

important pour la formation de la compétence socioculturelle a l'authenticité du matériel présenté. Mères authentiques aly (English Authentic materials) - matériel pour les apprenants en langues qui utilisés dans la vie réelle du pays, notamment les journaux et les magazines. espèces, billets de transport, billets de théâtre, lettres, publicité, programmes radiophoniques

télévision, publicité, etc. [1, p. 50]. Authentique doit être textes, tâches, conception des matériaux. Par exemple, une annonce devrait ressembler à une feuille accrochée à un mur ou à un tableau d'affichage, article - sous la forme d'une coupure de journal, d'un texte d'invitation ou de félicitations -

Les cartes postales Noah peuvent être écrites à la main. Design authentique crée l'effet d'authenticité du texte et augmente la motivation des étudiants - travailler avec ce matériau. Authenticité du processus d'apprentissage L'AC est réalisé par l'organisation dans la salle de classe de la communication naturelle dans une langue étrangère. parler de l'authenticité du processus d'apprentissage, il convient de noter que les technologies de l'information et de la communication donner aux étudiants la possibilité d'utiliser une langue étrangère de

manière authentique

Dans des situations de communication, même dans le processus éducatif. Les étudiants discuter de sujets sociaux et culturels dans des blogs, regarder et commenter vidéos authentiques, créez vos propres podcasts et plus. autres suivants le principe d'authenticité contribue à la formation de Skkbakalavry, parce que matériaux authentiques démontrent le fonctionnement de la langue dans la forme naturelle familière à ses transporteurs, dans un contexte social authentique. contexte et constituent un outil d'apprentissage optimal culture du pays de la langue étudiée. Le principe du dialogue des cultures implique la co-étude de la politique étrangère et de genre Noé de cultures. C'est la connaissance de sa culture nationale et de sa famille la langue aidera les étudiants à apprendre plus profondément et plus efficacement Toutes les caractéristiques du pays de la langue étudiée. Seulement en comparaison peut voir et comprendre les caractéristiques qui distinguent une langue et culture des autres [7, p. 34]

B. Borshcheva souligne que l'intégration tion de la culture nationale des étudiants dans le processus d'apprentissage des langues aide à élargir leurs horizons, la flexibilité de la pensée, la formation de valeurs morales, de sentiments patriotiques et de tolérance pédagogie de l'école supérieure de la sagesse [3, p. 71]. Ces qualités affectent la capacité d'un individu pour réussir la communication interculturelle, donc, accorder une attention particulière à leur formation parmi les bacheliers en linguistique domaines de préparation.

le principe du dialogue des cultures se concrétise au cours d'une discussion des thèmes pertinents sujets culturels abordés dans les matériels pédagogiques lah; analyse, comparaison et juxtaposition de phénomènes similaires dans les cultures; projection et confiance dans la culture autochtone et l'expérience personnelle les étudiants. Par exemple, travailler avec un texte sur les règles existantes à l'école USA accompagné d'une mission de recherche visant à recherche et analyse des règles adoptées dans les établissements d'enseignement Russie et Russie: le projet se termine par une discussion de groupe sur les similitudes et les différences de normes disciplinaires dans les écoles et les universités des cultures étrangères. Tâches d'analyse objective et de comparaison des points de vue personnels, voire opposés, sur le monde actuel événements (guerre en Irak, situation en Syrie, interdiction d'adoption se sont multipliées citoyens des États-Unis, etc.), enseignent aux célibataires à faire des conclusions objectives solides sur des questions problématiques se développent sentiments d'impartialité, de tolérance, de respect des idées et des valeurs

culture de langue étrangère. Donc, dans la classe étrangère langue devrait créer une atmosphère de "dialogue des cultures", permettant les étudiants voient des similitudes et des différences dans les cultures de leur pays d'origine et apprendre la langue, pour apprendre une réalité culturelle différente en comparaison nii avec leurs propres.

Selon V.V. Safonova, qui a introduit le principe de domination problématiques de nature culturelle, l'important n'est pas vient d'être étudié dans des cours de langues étrangères, mais aussi comment il est en cours de réalisation [5, p. 17]. En effet, étudiant la culture non autochtone, l'étudiant doit non seulement se familiariser avec les nouvelles informations, mais aussi acquérir balises pour sa réception. En effet, à l'avenir, l'expérience acquise en matière de connaissance du des visites du pays de la langue étudiée peuvent être utiles face aux toute autre culture. V. Apalkov et V. Sysoev soulignent que dans le choix des tâches culturelles problématiques, il est nécessaire de masquer le niveau de leurs compétences linguistiques, verbales, cognitives et socioculturelles difficultés, âge caractéristiques psychologiques des stagiaires, et ainsi que le niveau de leur développement multiculturel et bilingue [2, p. 256].

Les études culturelles stimulantes incluent la recherche et le jeu projets de recherche, d'analyse, de discussion et de résolution de problèmes situation lors de la table ronde, discussions thématiques, affaires des jeux, des séances de brainstorming. Un exemple de problème de jeu de recherche missions pédagogiques et psychologiques peuvent être le développement d'un itinéraire à Londres lorsqu'un des les étudiants, étant un touriste, demande à un étudiant parlant le rôle d'un résident de la capitale britannique, des informations sur la manière de passer des d'un endroit à l'autre. Se préparer à terminer cette mission

peut servir de projet de recherche au cours duquelLes étudiants se familiarisent avec Londres, ses attractions touristiques,activités, étiquette de communication et de comportement interculturels.

Dans le cadre de l'approche socioculturelle, la sélection de matériels culturels du stage de formation ET doit être effectué sur la base du principe didactique culture culturelle, qui implique: définition valeur, signification, signification des matériaux utilisés; prise de conscience dans quelle mesure le matériel sélectionné incite à se familiariser avec sociétés avec des concepts culturels de base; prévision du danger l'apparition de points de vue culturels déformés dans le processus d'apprentissage et éventuellement manipuler les perceptions des étudiants de la culture rond; prise de conscience de l'opportunité d'utiliser une certaine culture matériel d'étude en fonction des caractéristiques d'âge

et le potentiel intellectuel des étudiants; usage culturel Matériel védique sur la base duquel il est possible d'enseigner aux étudiants moyens de protection contre la discrimination culturelle et l'agression [5, p. 17-24].

Prendre en compte ce principe signifie être attentif Goga à la sélection de matériel éducatif. Par exemple, lorsqu'il est utilisé en formation connaissance de la langue et de la culture de matériels journalistiques authentiques Il est nécessaire de se tourner vers les sources d'information de différents pays, comme ils peuvent souvent refléter des visions du monde opposées.

Les situations les plus problématiques. Il est important d'enseigner aux étudiants à ne pas tomber dans l'influence des médias et être en mesure de tirer leurs propres conclusions objectives. Donc de cette manière, le matériel pédagogique utilisé pour enseigner langue et la culture, doivent posséder non seulement l'authenticité, mais aussi adhérer au principe de conformité culturelle didactique.

Le principe de la diversité culturelle, enchâssé dans la théorie et la méthodologie enseignement sauvage des langues étrangères.

LECON 6. L'ESSENCE ET LA STRUCTURE DU CONCEPT DE «STRATEGIE». COMPETENCE »DANS LA METHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES.

PLAN:

- 1. L'utilisation de la structure des mots «strategie» et compétence ».**
- 2. L'apparition du concept de «compétence stratégique».**
- 3. L'emplois de la compétence stratégique en linguiste.**

En dépit du point de vue généralement accepté concernant l'inconditionnalité de la présence d'une compétence stratégique dans la structure de la compétence en communication, l'un des éléments constitutifs de celle-ci demeure incertain en ce qui concerne le concept généralement accepté de «compétence stratégique».

L'étude de divers modèles de composition de la compétence communicative a montré que, dans les concepts de nombreux auteurs, il existe une compétence stratégique, qui est considérée par les chercheurs comme un élément important de la compétence communicative en langue étrangère, qui détermine la communication [35; 37; 40; 53].

Cependant, malgré le fait que cette compétence soit fondamentale dans la recherche de solutions optimales aux problèmes de langues étrangères activités de communication, des discussions sur le contenu de ce concept sont en cours depuis plusieurs décennies. Les scientifiques ont des points de vue différents sur le domaine de fonctionnement de la compétence stratégique. Néanmoins, à

l'heure actuelle, le point de vue selon lequel la présence de la compétence stratégique des étudiants est nécessaire pour avoir davantage confiance en leurs contacts avec l'interlocuteur, y compris une langue étrangère, est plus ou moins établi.

Cette compétence permet de résoudre divers types de problèmes à l'aide de moyens verbaux et non verbaux; il est donc conseillé de distinguer la compétence stratégique en tant que composante distincte de la compétence communicative qui détermine la communication [30; 72].

Pendant plus de deux décennies, le concept de «compétence stratégique» a régulièrement attiré l'attention de scientifiques (principalement étrangers). Cependant, jusqu'à récemment, enseignants et linguistes s'intéressaient davantage aux manifestations externes du processus de communication interculturelle. Les compétences de la personne qui permettent une telle communication n'ont pas fait l'objet d'une attention appropriée, et cela a tout d'abord concerné la compétence stratégique. Comme l'a noté B. Rempton, la compétence stratégique a été si longtemps ignorée qu'elle est devenue quelque chose d'éphémère et d'irréaliste aux yeux des linguistes occidentaux par rapport aux compétences grammaticales et sociolinguistiques, ce qui a eu une incidence sur le développement pédagogique et méthodologique de cette question. Cependant, récemment, la situation a radicalement changé.

Le concept de «compétence stratégique» est apparu en 1980 et a été proposé par M. Svein et M. Kenil, qui ont traité des problèmes d'enseignement et de maîtrise des langues étrangères. L'émergence d'une compétence stratégique reposait sur la tentative réussie de ces scientifiques de développer un modèle de compétence en communication, dont l'idée générale avait été proposée par D. Hymes et d'autres scientifiques en 1972.

L'approche de D. Hymes a bénéficié d'un soutien scientifique, car il incarnait la tendance scientifique de l'époque à considérer la langue comme un processus social, et pas seulement comme un code linguistique. En 1980, M. Svein et M. Kenil, continuant d'aller dans cette direction, ont créé un modèle de compétence communicative dans l'unité de ses quatre composantes: compétences grammaticales, sociolinguistiques, discursives et stratégiques [37].

La compétence stratégique, selon M. Svein et M. Kenil, est un ensemble de «stratégies de communication verbales et non verbales utilisées dans les cas où certaines difficultés de la communication surviennent ou risquent de provoquer une rupture» [37].

P. Sharodo a considéré la compétence stratégique comme une partie intégrante de la compétence discursive et l'a attribuée aux stratégies de construction de texte [38, 55].

S. Moranda a estimé que la compétence stratégique ne se manifestait que dans le processus d'actualisation de la compétence de communication, compensant ainsi l'absence de l'une de ses composantes [48, 31].

J. A. van Ek a également compris la compétence stratégique comme «la capacité à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour combler (compenser) les lacunes dans la connaissance du code par l'utilisateur» [40, 89].

Un modèle théorique plus large de compétence stratégique que celui suggéré par M. Kahnal et M. Svein a présenté L. Bachman. Il estimait que la compétence stratégique opérait au niveau de la compétence générale et linguistique, mais que son champ d'action était beaucoup plus vaste que dans le concept proposé par M. Canal et M. Svein [35, 85].

Dans le modèle de L. Bachmann, il y a :

- une composante d'évaluation lorsque les communicants (parler, écouter, lire ou écrire) déterminent des objectifs de communication;
- une composante de planification lorsque les communicants restaurent en mémoire des unités linguistiques adéquates en utilisant leurs compétences linguistiques et élaborent un plan d'utilisation;
- une composante d'exécution, lorsque les communicants incarnent le plan;
- à la fin de l'action de la parole, un composant de contrôle est utilisé, lorsque les locuteurs peuvent évaluer le degré de réalisation de l'objectif de communication.

Le concept de L. Bachmann a beaucoup en commun avec le point de vue des experts du Conseil de l'Europe exposé dans la monographie «Compétences européennes communes en matière de maîtrise des langues étrangères», car Bien que les experts du Département des langues vivantes du Conseil de l'Europe n'incluent pas la compétence stratégique dans la composition de la compétence en communication, la participation à des activités de communication et la capacité d'appliquer des stratégies de communication sont considérées par eux comme des conditions nécessaires à l'accomplissement d'une tâche de communication.

Il existe actuellement plusieurs définitions du concept de «compétence stratégique», qui sont largement utilisées dans le processus d'enseignement des langues étrangères:

- la compétence stratégique est la capacité d'utiliser des moyens verbaux et non verbaux (stratégies) auxquels une personne a recours en cas d'échec de la communication (interrogation, demander un nouveau mot, relire une phrase, une place incompréhensible dans le texte, utiliser des gestes, des expressions faciales, etc.) [2, 117];

- la compétence stratégique est la capacité de choisir et d'utiliser les stratégies les plus efficaces pour résoudre diverses tâches de communication; cela implique la possession de compétences générales telles que: élaborer un plan pour la mise en

œuvre d'une tâche de communication spécifique; mettre en œuvre ce plan au niveau de l'énoncé; évaluer le degré de réalisation de la communication communicative afin d'améliorer la communication à l'avenir; la capacité et la volonté de prendre des risques dans des situations de communication pour compenser le manque de connaissances ou de capacités; aptitude à utiliser des compétences pédagogiques générales efficaces; poser des questions de clarification;

- la compétence stratégique est représentée par: les compétences et aptitudes compensatoires (les compétences qui aident les étudiants à surmonter les difficultés de communication permanente; la connaissance des règles de communication et la capacité de les utiliser dans la pratique permettent une compréhension plus profonde); compétences et aptitudes pédagogiques qui aident à réguler sa propre compréhension de l'importance de l'apprentissage, à planifier le processus d'apprentissage, à maîtriser les méthodes et techniques d'auto-acquisition de connaissances de diverses sources, à évaluer et à se concentrer sur les acquis, à former un habileté des élèves à travailler, à former un habileté technique aux élèves formation, forme la capacité des étudiants à s'évaluer objectivement et correctement et à évaluer leurs camarades;

- la compétence stratégique est la capacité de compenser des gestes verbaux ou non verbaux (du visage, des signes) avec des déficiences linguistiques lors de la communication, par exemple, si nécessaire, traduire l'expression "Cet artiste était son ancêtre" en anglais, sans connaître ni oublier l'équivalent anglais du mot " ancêtre ", peut être traduit en utilisant le mot " descendant "(descendant) et l'expression-conversion: Not est un descendant, ofthispainter [21, 130];

- la compétence stratégique est la capacité de compenser le manque de connaissance de la langue, ainsi que le discours et l'expérience sociale de communication en langue étrangère [1, 213].

- la compétence stratégique est la capacité à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compléter (compenser) la connaissance du code de l'utilisateur, des questions telles que la détermination du sujet, la direction du discours, les méthodes de présentation logique (analyse, synthèse, comparaison, généralisation), les moyens de communication du discours par le biais des mots, des phrases, des phrases, des répétitions, une anaphore exprimant une attitude subjective, des moyens linguistiques pour créer de l'émotivité et un discours évaluatif, etc.

- la compétence stratégique est le plus souvent utilisée conjointement avec le concept de «compétence discursive», qui est compris comme la capacité à comprendre et à assurer la cohérence des déclarations individuelles dans des modèles de communication significatifs; L'essence des compétences stratégiques et discursives est la capacité de construire la communication de manière à atteindre l'objectif, la connaissance et la possession de diverses méthodes de réception et de

transmission d'informations, à la fois en communication orale et écrite, en compétences compensatoires [13].

La compétence stratégique dans son ensemble peut être caractérisée comme la capacité à utiliser des stratégies dans divers domaines de l'activité humaine, c'est-à-dire à surmonter les difficultés et à atteindre le maximum d'efficacité dans sa mise en œuvre. En conséquence, la compétence stratégique en apprentissage est la capacité de surmonter divers types de problèmes d'apprentissage; et en communication, la compétence stratégique est le facteur le plus important dans la maîtrise de la langue.

La compétence stratégique pour maîtriser une langue étrangère est définie comme la capacité à élaborer divers plans à court ou à long terme pour utiliser des moyens verbaux et non verbaux afin de surmonter les difficultés de communication et d'apprentissage / apprentissage d'une langue, conçue pour entrer en vigueur chaque fois que des problèmes réels ou prévisibles sont nécessaires. activités de communication ou d'éducation, à la fois conscientes et subconscientes.

La compétence stratégique comprend

- un ensemble de stratégies pour une personnalité linguistique (capacité de communication, capacité d'apprendre des langues),
- la capacité de les utiliser, qui est déterminée par un ensemble complexe de facteurs divers, tels que les spécificités de la mentalité nationale, qui ont formé sa compétence stratégique initiale (au début de l'étude d'une langue étrangère), ses caractéristiques, ses connaissances pratiques et théoriques, son expérience en matière de communication, son expérience de communication, son expérience de visite pays de langue étrangère, idées sur l'apprentissage des langues, caractéristiques de la culture nationale du comportement de la parole, principales catégories de stratégies incluses dans la compétence initiale.

Pour acquérir une compétence stratégique, l'utilisateur doit [3, 78]:

- savoir - stratégies verbales et non verbales pour combler les lacunes dans la connaissance du code d'utilisateur;
- être capable de - réaliser l'intention de parole en cas de difficultés d'utilisation des outils linguistiques;
- propres stratégies de compensation.

Selon différentes catégories de stratégies, il se distingue

- les compétences stratégiques compensatoires, discursives et éducatives, étroitement interconnectées, peuvent remplir un double et triple rôle; ils jouent simultanément
- comme pédagogique et compensatoire (devinette, description, sur-généralisation et sur-simplification du langage),

- en tant que compensation, discours, social (toutes les stratégies de compensation coopératives - demandes d'aide, soutien de l'interlocuteur, changement de sujet) et socioculturel,
- en tant qu'éducation et discours (toutes les stratégies de discours dans l'enseignement du discours dialogique sont éducatives);
- stratégies universelles;
- macrostratégie.

Conclusions

Nous avons révélé l'essence des concepts de "compétence", de "stratégie" et de "compétence stratégique", qui sont les concepts de base de ce travail. La compétence est définie par nous comme la formation parmi les étudiants d'un ensemble de traits de personnalité interdépendants, de possession de connaissances, de compétences et d'aptitudes, ainsi que de méthodes d'activité nécessaires pour des activités productives de haute qualité en relation avec un certain nombre d'objets et de processus.

Une stratégie est un outil qu'un utilisateur de langage utilise pour mobiliser et équilibrer ses ressources, pour activer ses compétences et ses aptitudes afin de faire face à une situation de communication spécifique et pour résoudre avec succès un problème de communication spécifique de la manière la plus complète possible, à la fois économique et abordable, conformément à son objectif. .

Nous avons étudié le problème de la "compétence stratégique", sa composition et ses types du point de vue de divers scientifiques. Nous la définissons comme la capacité à élaborer divers plans à court ou à long terme pour utiliser des moyens verbaux et non verbaux afin de surmonter les difficultés de communication et d'apprentissage / apprentissage d'une langue, qui est conçu pour entrer en vigueur chaque fois qu'il est nécessaire de trouver des solutions à des problèmes réels ou anticipés au cours d'un processus de communication ou d'éducation. activités, à la fois conscientes et subconscientes.

Nous sommes arrivés à la conclusion que la compétence stratégique est l'un des éléments les plus importants de la formation de la compétence en communication.

LECON 7. COMPETENCE STRATEGIQUE DANS LA MAITRISE D'UNE LANGUE ETRANGERE. CLASSIFICATION DES STRATEGIES.

PLAN:

- 1. Les groupes de la classification des strategies.**
- 2. La définition des stratégies dans les oeuvres des savants.**
- 3. La classification des stratégies de communication principale et auxiliaires.**

Les premières études dans ce domaine appartiennent à J. Rubin, qui a retenu l'expression "stratégies d'apprentissage" et les a définies comme "les méthodes ou techniques qu'un élève utilise pour acquérir des connaissances". Dans ses travaux ultérieurs, les stratégies d'apprentissage ont été divisées en deux groupes: les stratégies liées à l'apprentissage des langues directement et indirectement. Le premier groupe comprenait 6 types de stratégies (raffinement / vérification, surveillance, mémorisation, conclusion inductive, raisonnement déductif, pratique de la parole), le second auteur n'incluait que 2 types de stratégies: créer des situations pour la pratique de la parole et des méthodes spécifiques pour atteindre un objectif de communication. De toute évidence, le terme «techniques spécifiques» a été utilisé par l'auteur pour indiquer des stratégies de communication [52, 43].

Ce point de vue de J. Rubin n'est pas accepté par la science comme étant sans ambiguïté. En particulier, Kh.D. Brown estime qu'il existe un certain nombre de stratégies fondamentales que l'élève utilise à la fois pour maîtriser une langue étrangère et pour mener des activités de communication à ce sujet. Reconnaisant qu'il existe certaines stratégies de communication, telles que l'évitement du sujet ou la formulation d'un message, qui, en réalité, ne sont pas éducatives, Kh.D. Brown estime que «dans le domaine de l'interaction linguistique, il est parfois difficile de distinguer certaines stratégies des autres» [36, 87].

Ce point de vue est partagé par d'autres scientifiques dans le domaine de l'éducation à la communication. Ainsi, pour R. Ellis, les stratégies éducatives et communicatives, définies par lui comme «des moyens de compenser les inexactitudes dans la connaissance du code», sont diverses manifestations du phénomène qu'il appelle «stratégies utilisées par l'apprenant». Il soutient que les stratégies d'apprentissage et de communication sont difficiles à séparer, elles sont interchangeables et étroitement liées, car parfois, l'élève utilise habilement des stratégies de communication, compensant avec succès le manque de compétences linguistiques, ce qui peut réduire le niveau d'utilisation des stratégies éducatives et nuire à la rapidité d'apprentissage d'une langue étrangère [41, 165].

La chercheuse A. Cohen est proche de ce point de vue, arguant que les stratégies utilisées par les étudiants combinent des stratégies éducatives et des stratégies d'utilisation d'une langue étrangère. À son avis, pris ensemble, ils représentent des actions choisies par l'étudiant et visant à accroître le succès de l'apprentissage d'une langue étrangère, de son utilisation, ou des deux. Les stratégies de communication sont incluses par cet auteur dans les stratégies d'utilisation d'une langue étrangère et sont définies comme des stratégies visant à transmettre des informations significatives qui sont nouvelles pour le destinataire. Ces stratégies peuvent ou non affecter l'apprentissage des étudiants [39].

E. Tarone ne partage pas ce point de vue et estime que les stratégies de communication permettant aux étudiants de dire ce dont ils ont besoin élargissent leurs capacités linguistiques. Même si une telle communication est imparfaite au sens lexical ou grammatical, le résultat peut être un apprentissage et, dans ce sens, les stratégies de communication utilisées peuvent être considérées comme éducatives. À son avis, pour qu'une stratégie soit attribuée à des stratégies éducatives plutôt qu'à des stratégies de communication, «la motivation de l'apprenant devrait être l'étude de la langue plutôt que la communication à ce sujet» [54, 419].

Cependant, elle admet qu'en pratique, il n'existe aucun moyen de déterminer avec précision la motivation des étudiants: d'une part, il peut s'agir d'un double apprentissage d'une langue étrangère et de la participation à des activités de communication, d'autre part, les étudiants apprennent une langue même si leur motivation principale est la communication. En conséquence, note l'auteur, "la ligne de démarcation entre les stratégies d'apprentissage et de communication est très floue". R. Ellis admet également qu'"il n'y a pas de moyen simple de déterminer quelle stratégie est motivée par: le désir d'apprendre une langue étrangère ou le désir de l'utiliser pour participer à la communication" [55; 42, 512].

J. O'Meyli et ses collègues ont utilisé la définition des stratégies donnée par J. Rigney dans leurs études, selon laquelle les stratégies étaient «des actions ou des étapes facilitant l'acquisition, le stockage, la récupération et l'utilisation de l'information». Ce sont eux qui ont l'idée de classer les stratégies en les divisant en 3 groupes [49]:

- métacognitif (connaissance de l'apprentissage),
- cognitif (spécifique à chaque type d'activité éducative),
- social (interactif).

Si les stratégies métacognitives et cognitives correspondent bien aux stratégies directes et indirectes selon la classification de J. Rubin, alors l'attribution de stratégies sociales en tant que groupe séparé a constitué une étape importante dans la reconnaissance du contexte social de l'activité de communication.

Cette classification des stratégies éducatives est la plus complète et la plus parfaite à ce jour et a été utilisée par de nombreux chercheurs dans ce domaine. Cependant, R. Oxford admet qu'« il n'y a pas d'unanimité sur les stratégies; combien de stratégies existent; comment ils devraient être distingués, définis et divisés en catégories; et, enfin, existe-t-il une possibilité objective - et si cela apparaîtra à l'avenir - de créer une hiérarchie réelle et scientifiquement valide des stratégies »[50, 17]. Le chercheur A. Shamot estime que diverses classifications de stratégies ont été élaborées exclusivement à des fins de recherche. Dans sa recherche, elle définit le terme «stratégies d'apprentissage» comme des pensées et actions conscientes prises par les étudiants pour atteindre un objectif d'apprentissage et utilise la classification des stratégies élaborée par R. Oxford. Selon l'auteur, les élèves dotés d'un système de stratégies formé possèdent une connaissance métacognitive de leurs modes de pensée et d'apprentissage individuels, une compréhension de la tâche éducative et la capacité d'appliquer des stratégies qui conviennent le mieux à la tâche et exploitent au mieux leur potentiel individuel [49, 77].

Ainsi, à l'heure actuelle, les scientifiques ne sont pas encore parvenus à un point de vue unique concernant l'unité ou la séparation des stratégies en stratégies éducatives et communicatives. Dans notre travail, nous allons adhérer au point de séparation de ces stratégies.

Après R. Oxford dans les stratégies éducatives, nous distinguons [14]:

- stratégies de mémorisation liées à la mémorisation du matériel linguistique: associez un nouveau matériel à un matériel déjà connu - utilisez des mots nouveaux dans des phrases - associez le son d'un mot à une image ou une image - associez un mot à une situation imaginaire - utilisez des comptines pour mémoriser de nouveaux mots - utilisez des cartes pour apprendre de nouveaux mots - interpréter efficacement de nouveaux mots - répéter souvent des leçons - associer des mots à l'emplacement de la page;
- stratégies cognitives liées à ce que les élèves apprennent: je prononce ou écris de nouveaux mots plusieurs fois - j'essaie de parler une langue étrangère comme des étrangers - je m'entraîne à la prononciation des sons d'une langue étrangère - j'utilise des mots célèbres de différentes manières - je discute dans une langue étrangère - je regarde des émissions de télévision ou des films dans une langue étrangère - je lis de la littérature divertissante - j'écris des notes, des notes dans une langue étrangère - j'écris des informations de manière concise - je la parcourt, puis je lis en détail - je sélectionne les mots de mon natif YKA, similaire aux mots d'une langue étrangère - j'essaie de trouver des modèles ou des modèles - trouver la valeur des parties de mots composés - essayez de ne pas traduire mot par mot);
- stratégies compensatoires qui aident les étudiants à compenser l'insuffisance de

connaissances linguistiques: j'imagine la signification de mots inconnus - j'utilise des gestes quand je ne trouve pas de mots - je pense à de nouveaux mots, quand je ne trouve pas les bons mots - je lis sans utiliser de dictionnaire pour chaque nouveau mot - j'essaie de prédire ce que dira l'interlocuteur - J'utilise des synonymes;

- stratégies métacognitives liées à la manière dont les étudiants gèrent leurs apprentissages: je remarque des erreurs, j'essaie de les corriger - je fais attention, comme le dit mon interlocuteur - je suis intéressé par l'apprentissage d'une langue - je souhaite avoir suffisamment de temps - je cherche des interlocuteurs pour parler une langue étrangère - Je cherche des occasions de lire dans une langue étrangère - j'ai des objectifs clairs pour améliorer mes compétences - je pense à mes succès;
- Stratégies affectives liées aux sentiments et aux émotions des étudiants, utilisés pour soulager les tensions et les encouragements: j'essaie de me détendre quand je suis nerveux - Je surmonte la peur et parle une langue étrangère - Je me loue quand je réussis - Je remarque que je suis nerveux ou timide - J'écris ce que je ressens pendant la formation journal - discuter de mes sentiments avec les autres;
- stratégies sociales impliquant une interaction avec d'autres individus dans le processus d'apprentissage: je demande à l'interlocuteur de ralentir le rythme de parole ou de répéter - je lui demande de me corriger quand je parle - je communique dans une langue étrangère avec d'autres étudiants - je demande l'aide de locuteurs natifs - je pose des questions dans une langue étrangère - essayer de développer une compréhension de la culture d'un autre pays.

M. Svein et M. Kenil ont identifié deux types de stratégies de communication [37]:

- les stratégies utilisées principalement pour compenser une compétence grammaticale imparfaite,
- stratégies plus liées à la compétence sociolinguistique.

Le premier type de stratégies comprenait, par exemple, une paraphrase de formes grammaticales que le locuteur n'avait pas encore maîtrisées. Le second type inclut les stratégies utilisées dans les jeux de rôle, par exemple, comment contacter un étranger dont le statut est inconnu.

Une stratégie de communication est un ensemble de mouvements théoriques planifiés à l'avance par un orateur et mis en œuvre lors d'un acte de communication visant à atteindre un objectif de communication. une stratégie de communication est considérée comme une combinaison d'une stratégie de parole et d'éléments extralinguistiques, une stratégie de parole étant comprise comme une combinaison d'actions de la parole visant à résoudre la tâche de communication générale d'un locuteur, à planifier et à mettre en œuvre les tâches principales de l'action de la parole dans la direction nécessaire à l'orateur [7; 30; 11.109].

Selon le degré d'intentions «globales», les stratégies de parole peuvent caractériser une conversation donnée avec des objectifs spécifiques (demander, confort, etc.) et

peuvent être plus générales, dans le but d'atteindre des objectifs sociaux plus généraux (établissement et maintien du statut, manifestation du pouvoir, confirmation de la solidarité avec le groupe, etc.).

La classification des stratégies de communication générales dépend de la base choisie. D'un point de vue fonctionnel, les stratégies principale (sémantique, cognitive) et auxiliaire sont distinguées [30].

La principale s'appelle la stratégie qui, à ce stade de l'interaction communicative, est la plus significative en termes de hiérarchie des motivations et des objectifs. Dans la plupart des cas, les stratégies principales incluent celles qui sont directement liées à l'impact sur le destinataire, son modèle du monde, son système de valeurs, son comportement (à la fois physique et intellectuel).

Les stratégies de soutien contribuent à l'organisation efficace de l'interaction de dialogue, de l'impact optimal sur le destinataire. Ainsi, toutes les composantes de la situation de communication revêtent une importance stratégique: l'auteur, le destinataire, le canal de communication, le contexte de communication (la communication fait l'objet de stratégies sémantiques). À cet égard, ils parlent de stratégies de présentation de soi, de stratégies relatives au statut et au jeu de rôle, de stratégies d'adaptation émotionnelle, etc. La situation de communication dicte également le choix d'un acte de langage optimal du point de vue de l'intention de l'orateur. L'utilisation d'actes de langage indirects à cette fin s'appelle une motivation stratégique et parle de tactique de langage pragmatique. Ces types peuvent être combinés en une classe - les stratégies pragmatiques (communication-situation-situation) [32].

Conformément aux tâches de surveillance de l'organisation du dialogue, des stratégies de dialogue sont utilisées pour surveiller le sujet, l'initiative, le degré de compréhension du processus de communication.

Un type spécial de plans stratégiques est représenté par les stratégies rhétoriques, dans le cadre desquelles diverses techniques oratoires et techniques rhétoriques sont utilisées pour influencer efficacement le destinataire.

V. КЕЙСЛАР БАНКИ

Définir les liens entre la linguistique textuelle et d'autres disciplines linguistiques. Donnez des raisons précises et fournir des exemples de leur relation.

Choisissez les définitions les plus appropriées au communicative. Donnez des raisons précises de votre choix.

Trouvez vos propres exemples et fournir des exemples d'analyse de différents types de cohésion et de cohérence

Définir la structure des types de communicatives suivants: a) l'histoire, b) roman, c) poème, d) fable, e) advertisement, f) lettre d'affaires, g) lettre de plainte

Analyser le fragment suivant du communicative. Identifier son type, les dispositifs stylistiques utilisés, avec une signification émotive mots. Commentaire sur les particularités de communicative hétérogénéité.

Il y a quatre-vingt-sept ans, nos pères ont apporté en arrière sur ce continent, une nouvelle nation, conçue et ainsi dédiée à Liberty, et dédié à la proposition selon laquelle tous les hommes sont créés égaux.

Maintenant, nous sommes engagés dans une grande guerre civile, tester si cette nation, ou toute nation ainsi conçue, peut durer longtemps. Nous sommes réunis sur une grande champ de bataille de cette guerre. Nous en sommes venus à consacrer une partie de ce champ, comme un lieu de repos pour ceux qui ont donné leur vie ici que cette nation puisse vivre. Il est tout à fait approprié et convenable que nous devrions le faire

Mais, dans un sens plus large, nous ne pouvons pas consacrer - nous ne pouvons pas consacrer - nous ne pouvons pas permettre à ce motif. Les braves, vivants et morts, qui ont lutté ici, l'ont consacré, au-dessus de notre pauvre pouvoir d'ajouter ou de nuire. Le monde petit mot, ni à long rappeler ce que nous disons ici, mais il ne peut jamais oublier ce qu'ils ont fait ici. Il est pour nous la vie, plutôt, d'être dédié ici pour le travail inachevé dont ils qui ont combattu ici ont jusqu'ici si noblement avancé. Il est plutôt pour nous d'être dédiés à la grande tâche devant nous - que de ces honorés morts nous prenons augmenté dévouement à cette cause pour laquelle ils ont donné la pleine mesure de la dévotion - que nous ici hautement résoudre que ces morts ne doivent pas avoir mort en vain - que cette nation, sous Dieu, doit avoir une nouvelle naissance de la liberté - et que le gouvernement du peuple, par le peuple, pour le peuple, ne doit pas périr de la terre (A. Lincoln, The Gettysburg Address) .

Rédiger un résumé formuler vos propres points de vue scientifiques sur les problèmes suivants:

1. Commentaire sur les problèmes de styles fonctionnels et genres.

2. Les principaux critères de typologie de communicative

3. Le rôle des formes de communicative (narration, description, le raisonnement, le

dialogue, etc.) dans la structure sémantique du communicative.

4. La différence entre les voies orale et les types de communicatives écrits?

5. hétérogénéité du communicative et de ses raisons

Analyser les fragments suivants du communicative et de révéler les fonctions de marqueurs intertextuelles, leurs types et la signification cognitive

Mme Chalon, à quarante ans, monté aucune catégorie de mur-derers; elle était ni Cléopâtre ni Beldame. A Minerva d'une femme, se dit-il instantanément, dont les grands yeux liquides étaient, mais une nuance plus claire que le bleu de cobalt du Med-iterranean scintillant en dehors des grandes fenêtres du salon où ils étaient assis (Donnel, Recette Assassinier)

La porte d'entrée de la maison ouverte, et Eileen Evans était là. Il y avait encore des traces vagues de beauté à gauche, comme des indices sur ce qui était autrefois, mais l'amertume avait recouvert le passé avec une brosse dure. Il était situ-ation Dorian Gray (Sa beauté était entré dans Dana) (Sheldon, The Sky is Falling).

□ Comparer les marqueurs intertextuelles utilisés dans les communicatives de fiction et scientifiques et des commentaires sur leurs caractéristiques particulières

L'importance du niveau de discours pour l'étude de la langue et la linguistique peut difficilement être surestimée: "Le discours est ce qui nous rend humain" (Graesser et al., 1997). Il est donc pas surprenant que l'étude du communicative et le discours est devenu un domaine de plus en plus importante au cours des dernières décennies, tant en linguistique et de la psychologie (T.Sanders, J. Sanders, communicative et analyse de communicative)

Au niveau du discours une telle discussion est nowa-days absent. Dans les années d'avant-garde de communicative linguistique, des chercheurs comme van Dijk (1972) et Petofi et Rieser (1973) ont tenté de décrire les communicatives comme une chaîne de sen-tences dans le cadre de la grammaire générative (Sanders, communicative et analyse de communicative)

"Oh, mon Dieu!", A déclaré Ma lassitude. "Oh! Mon cher doux Seigneur Jésus endormi dans une mangeoire! Ce que nous goin 'faire maintenant? "Elle a mis son front dans sa main et se frotta les yeux (Steinbeck, Les Raisins de la colère).

Avec la ruse diabolique, je l'ai encouragée à parler. Unsuspecting, elle posa son cœur à nu. Sur la, visible, page imprimée commune froid je lui ai offert au regard du public. Un Judas littéraire, je l'ai embrassé et l'a trahie. Forpieces de Silveri habillés ses confidences douces dans les pantalettes et fioritures de folie et fait danser sur la place du marché (O'Henry, Selected Stories, P.74).

VI. ГЛОССАРИЙ

Термин	Ўзбек тилидаги шарҳи	Француз тилидаги шарҳи
Activization	Оғзаки нўутқ ва мия фаолиятини феъллар асосида ривожлантириш. §Феъл§ хусусиятлари ёрдамида турли хил структуралар ҳосил қилиш	la stimulation de certaines parties du cerveau dans le processus de l'activité de la parole sous l'influence de signaux verbaux visant à représenter certaines structures de connaissances
Ambiguïté	Икки маъноли. Стилистик бирликларнинг муҳим хусусиятларини аниқлаш, аниқ бўлмаган баъзи семалар, жумладан, тасдиқланмаган, иш сифати каби маъноларни очиб бериш, бир тил бирлигининг икки маънони англатишини таҳлил қилиш.	une qualité essentielle d'unités stylistiquement marquées transport significations floues, l'incertitude, la dualité, causée par des conceptualisations alternatives, et conduisant à plusieurs inférences
Catégorisation	Категоризация – бу гурҳларга бўлиш. Таксиномия фаолиятини руҳий-мантиқий жараён асосида ўз хусусиятларига кўра таснифланади	un processus mental de l'activité de la taxonomie, la présentation réglementée de divers phénomènes classés en fonction de leurs caractéristiques, catégoriques essentielles.
métaphore cognitive	Когнитив метафора. Инсон заковати асосий жараёнлардан бири, семантик майдоннинг	l'un des processus fondamentaux de la cognition humaine, d'une manière spécifique de la

	концептуал белигиларини аниқлаш ва уларни тингловчига узатиш	réalité conceptualiser sur la base du processus mental de l'analogie et le transfert des connaissances à partir d'un champ conceptuel dans un autre
La cohérence du communicative	Communicativening семантик яхлитлиги, тил фаолияти жараёни тил бирликлари билан узвий боғлиқ бўлади	l'intégrité sémantique du communicative, son intégrité assurée par l'affinité référentielle, unité thématique des unités linguistiques qui fonctionnent dans le communicative.
Cohésion du communicative	Communicative элементларининг муносабати турли хил communicative шаклларида иборат. Турли хил боғланишлар бир-биридан синтактик, лексик, морфологик ва стилстик фарқ қилади	la corrélation des éléments de communicative, des formes de connexions entre les différentes parties du communicative. Différents types de cohésion sont distingués: syntaxique, lexicale, morphologique, stylistique, etc.
Composition	Композиция – communicativening мураккаб тузлиши. Communicative элементларининг аниқ система асосида тузлиши	une organisation complexe du communicative, dont les éléments sont disposés selon un système précis et dans une succession spéciale
Conceptualisation	Шахс онгида концепт тушунчасининг ментал жараён ҳолатида шаклланиши. Инсон фаолиятида когнитив жараённинг ривожланиши, асосий	un processus mental de formation de concept dans l'esprit de l'individu, l'un des principaux processus de l'activité cognitive humaine liée à la composition des structures de connaissances

	communicative ва ахборотларнинг узатилиши ва уларнинг механизмини ишлаб чиқиш ва турли хулосалар чиқариш	sur la base des données de communicative et des informations de base, des mécanismes d'inférences, de tirer des conclusions, le décodage des informations implicites
image conceptuelle du monde	Дунёнинг концептуал кўриниши ва унинг инсон онгида маъновий фаолият бўлиб акс этиши	une image globale du monde et de ses caractéristiques essentielles reflète dans l'esprit de l'individu en raison de son activité spirituelle
Convergence des dispositifs stylistiques	Communicative парчасида стилистик ва турли хил ифодаланишларнинг юз бериши. Мантикий урғу ва хиссий туйғуларнинг communicativeда акс этиши.	une accumulation de dispositifs stylistiques et des moyens d'expression au sein d'un fragment du communicative. des moyens stylistiques réunis renforcent à la fois l'accent logique et émotionnel de l'autre, attirant ainsi l'attention sur certaines parties du communicative
mélange conceptuel / intégration	Мантикий оламда бир неча аралашган концептуал тузилмаларнинг когнитив хуссиятлари.	une opération cognitive de construction ce qui signifie que l'intégration implique deux ou plusieurs domaines conceptuels dans un espace mental "mêlé".
Couplage	Бир хил лисоний вазиятларда тил элементларинг қайтарилиши. Битта семантик майдонда синоним, антоним каби сўзларнинг ҳосил бўлиш	la répétition des mêmes éléments dans les mêmes positions. Il est créé par tous les types de répétition, des structures parallèles, synonymes, antonymes, words

	хولاتлари.	appartenant au même champ sémantique, etc.
concept culturel	Маданий концепт. Маълум бир маданият бирлиги ва миллий йўналтирилган, турли хил мантикий тузилмалар ва уларда ифодаланган хис туйғулар.	unité d'une culture spécifique et orientée à l'échelle nationale, une structure mentale multifold consistant en notionnel porteur d'image et des couches évaluatives et caractérisé par des éléments d'expression émotionnelle et des liens associatifs
Discours	Нутқ. Маданий ва ижтимоий маданий мулоқот фаоллиги. Нутқ – бу communicativeдаги динамик хусусият. У communicativeдаги лингвистик когниция ва экстралингвистик тил омилларига асосланади	culturellement et socialement conditionné axé sur les activités de communication. Le discours est un communicative dans la dynamique. Il est une activité sociale ciblée basée sur l'interaction de la langue et de la cognition, linguistique et facteurs extralinguistiques
Frame	Фрейм. У лингвистик иерархияни ташкил қилиб, турли хил вазиятдаги стеротипларни тақдим этади. У икки босқичдан иборат: юқори босқич фрейми, қуйи босқич фрейми	une structure hiérarchique des données linguistiques représentant une situation stéréotypée. Il se compose de deux niveaux: le niveau supérieur est le nom de la frame; le niveau inférieur constitué de sous-frames, des terminaux, des fentes et des sous-intervalles, contient des informations concrètes sur la situation en question

VIII. АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ

1. C.B. BENVENISTE, 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, Paris
2. J. CARON, 1983, *Précis de psycholinguistique*, P.U.F., Paris. Réédition Quadrige P.U.F., 2001
3. P. CHARAUDEAU, 1983, *Langage et discours, Eléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*, Hachette, Paris
4. D. MAINGENEAU, 1991, *L'analyse du discours*, Hachette, Paris
5. <http://www.franctparler.org/dossiers...>
6. Le Comité des régions en un coup d'oeil, Office des publications
7. Výbor regiónov v skratke, Úrad pre publikácie
publications.europa.eu
8. Jean-François Tétu, *L'analyse française de discours*, Université Lyon 2, L'Harmattan, 2006.
9. *Analyse de discours et pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues*, Applied Linguistics, 1980, Oxford University Press.
10. Dan Sperber & Wilson, *La pertinence. Communication et cognition*, Paris, Minit, 1989.
11. Patrice Charaudeau, *Le discours politique ou le pouvoir du langage*, CIEP 2007, Université de Paris 13, Centre d'Analyse du discours.
12. Le discours, ou l'allocution, pour être plus pertinent, est disponible sur dailymotion.
13. Michel Foucault, *L'archéologie du savoir*, Gallimard, Paris, 1966.
14. *Op. cit.* en bibliographie, p.15.
15. Un exemple dans notre concommunicative, en ligne : présidentielles 2012, le générateur de langue de bois.
16. *Approches de la langue parlée en français*, *op. cit.* en bibliographie.
17. Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, 1982.
18. Ne confondons pas l'anaphore comme figure rhétorique de construction avec les anaphores en tant qu'éléments du discours qui reprennent par substitution des éléments linguistiques déjà énoncés et dont l'étude constitue un grand domaine de recherche et de réflexion pour l'analyse discursive pragmatique. Par exemple, l'analyse du référent du pronom personnel sujet « ils » dans la première phrase peut être assez intéressante.

19. Claude Lévi-Strauss, *Les structures élémentaires de la parenté*, réédition, Paris, 1967.
20. J. Caron, op. cité en bibliographie, p. 248.
21. A. Culioli, *Pour une linguistique de l'énonciation*, Paris, Ophrys, 1990.
- 22.E. COSERIU : Logique du Langage et Logique de la Grammaire
- 23.A. CULIOLI : Comment tenter de construire un modèle logique adéquat à la description des langues naturelles
- 24.J. ROUAULT, A. LECOMTE : Les théories logiques existantes sont surtout un obstacle à la formation des théories linguistiques
- 25.Y. GENTILHOMME : La proportion langagière
- 26.J.-B. GRIZE : Logique et organisation du discours
- 27.R. ZUBER : Conditionnelle : sémantique ou pragmatique ?
- 28.R. MARTIN : La paraphrase par double antonymie en français
- 29.B. POTTIER : Théorie des cas : logique et linguistique
- 30.G. VAN HOUT : Barbara, etc.
- 31.J.-M. ZEMB : L'analyse de la proposition et le calcul des prédicats
- 32.J. DAVID : Sur quelques approches logiques de la distinction actants/circonstants
- 33.J.-P. DESCLES : Description de quelques opérations énonciatives
- 34.Ch. BOITET, J. CHAUCHE : Approches sémantiques pour les modèles d'analyse automatique de langues naturelles
- 35.G. VEILLON : La notion de niveau dans les systèmes d'analyse automatique des langues naturelles : une approche informatique
- 36.J.-E. TYVAERT : Sur la nature logique de la négation
- 37.V. HUYNH-ARMANET : Les profils paradigmatiques du verbe
- 38.Chr. ROHRER : Logique temporelle et temps linguistique
- 39.Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб.пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 332 с.
- 40.Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 237 с.
- 41.Литневская, Е. И., Багрянцева, В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред.Е. И. Литневской. – М.: Академический проект, 2006. – 588 с.
- 42.Успенский, М. Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе: Учеб.пособие / М.Б. Успенский. – М.: Издательство Московского

психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2004. – 190 с.

43. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / М.Р. Львов. – М.: Издательский центр "Академия"; Высшая школа, 1999. – 272 с.

Интернет ресурслари

1. Ўзбекистон Республикаси Олий ва ўрта махсус таълим вазирлиги: www.edu.uz.
2. Ўзбекистон Республикаси Алоқа, ахборотлаштириш ва телекоммуникация технологиялари давлат қўмитаси: www.aci.uz.
3. Компютерлаштириш ва ахборот-коммуникация технологияларини ривожлантириш бўйича Мувофиқлаштирувчи кенгаш: www.ictcouncil.gov.uz.
4. Тошкент ахборот технологиялари университети: www.tuit.uz.
5. Ўзбекистон Республикаси Президентининг Матбуот маркази сайти: www.press-service.uz
2. Ўзбекистон Республикаси Давлат Ҳокимияти портали: www.gov.uz
3. Ахборот-коммуникация технологиялари изохли луг'ати, 2004, UNDP DDI:
4. Ўзбек интернет ресурсларининг каталоги: www.uz
5. <http://gov.uz/>
6. <http://www.ziyonet.uz/>
7. <http://www.connect.uz/>
8. <http://www.uzsci.net/>
9. <http://www.edu.uz/>
10. <http://www.pedagog.uz/>