

ЎзДЖТУ хузуридаги
РИАИМ

Ўқув-услубий
мажмуа

Француз тили
йўналиши
тингловчилари учун

Ўқув-услубий
мажмуа

2019

Филология ва тилларни ўқитиш:

Француз тили

Чет тили ўқитишда замонавий методлар

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

Тузувчи:	С.С. Умарова, ЎзМУ, Француз филологияси кафедраси ўқитувчиси
Тақризчи:	Д. И. Джафарова, ф.ф.н., ЎзМУ, Француз филолоияси кафедра мудири

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

МУНДАРИЖА

I.	ИШЧИ ДАСТУРИ.....	4
II.	МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТЕРФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ.....	7
III.	НАЗАРИЙ МАШҒУЛОТ УЧУН МАТЕРИАЛЛАР.....	20
IV.	АМАЛИЙ МАШҒУЛОТ УЧУН МАТЕРИАЛЛАР.....	26
V.	КЕЙСЛАР БАНКИ.....	74
VI.	ГЛОССАРИЙ.....	77
VII.	АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ.....	79

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-сон Фармонидаги устувор йўналишлар мазмунидан келиб чиққан ҳолда тузилган бўлиб, у замонавий талаблар асосида қайта тайёрлаш ва малака ошириш жараёнларининг мазмунини такомиллаштириш ҳамда олий таълим муассасалари педагог кадрларининг касбий компетентлигини мунтазам ошириб боришни мақсад қилади. Ўз мазмунига кўра ишчи дастур олий таълимда хорижий тилларни ўқитиш жараёнида илғор таълим технологиялари, педагогик маҳоратни, ахборот-коммуникация технологияларини қўллашни, амалий хорижий тил негизида таҳлил қилиш ва қарор қабул қилиш, илмий ва амалий тадқиқот ишларини олиб бориш, технологик тараққиёт ва ўқув жараёнини ташкил этишининг замонавий услублари бўйича сўнгги ютуқлар, глобал Интернет тармоғи, мультимедиа тизимлари ва масофадан ўқитиш усулларини ўзлаштириш бўйича янги билим, кўникма ва малакаларини шакллантиришни назарда тутди.

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

I. Модулнинг долзарблиги ва олий касбий таълимдаги ўрни

Чет тил ўқитишдаги замонавий методлар модули тингловчиларни ҳам назарий, ҳам амалий жиҳатдан олий ва ўрта таълим муассасалари ўқитувчисини касбий фаолиятидаги малакаларини оширишга қаратилган бўлиб, модулнинг долзарблиги ўқитувчи фаолияти учун бирламчи ҳисобланган педагогик кўникма ва маҳоратнинг шаклланиш ва такомиллаштириш зарурияти билан белгиланади.

Ўқув модулнинг асосий мазмуни “Таълим тўғрисида”ги Қонун, Ўзбекистон Республикасининг кадрлар тайёрлаш Миллий дастури, давлат таълим стандарти талаблари, 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 қарорида белгиланган устувор вазифалар мазмунидан келиб чиққан ҳолда тузилган бўлиб, у замонавий талаблар бўлғуси педагог кадрларнинг касбий компетентлигини мунтазам ошириб боришни мақсад қилади.

II. Ўқув фанининг мақсади ва вазифалари

Модулнинг мақсади – тингловчини чет тил ўқитувчиси касбий фаолиятига назарий ҳамда амалий жиҳатдан тайёрлашдан иборат. Замонавий методиканинг асосий муаммолари билан таништириш “ Чет тил ўқитишдаги замонавий методлар ” модулининг асосий вазифаси саналади. Ушбу модул тингловчиларни ўзлари ишлаётган таълим муассасаларида олиб бориладиган дарсларда дуч келиши мумкин бўлган аниқ вазифаларни моҳирона ҳал этишга йўналтиради. Бунда асосий эътибор тингловчиларнинг амалий кўникмаларини ишлаб чиқиш, асосий касбий малакасининг шаклланиши; дарснинг онгли, тарбиявий ва таълимий мақсадларини шакллантириш; мавзу асосида ўқув материални режалаштириш; дарснинг режаси ва конспектини тузиш; савол ва топшириқлар тузиш, сўровлар ўтказиш ҳамда билимни далилий баҳолаш; ўқувчиларнинг мустақил ишини ташкил этиш; ҳамкасблари ва ўз дарсларини таҳлил қилишга қаратилади.

Модул бўйича тингловчиларнинг билим, кўникма ва малакаларига қуйидаги талаблар қўйилади:

“ Чет тил ўқитишдаги замонавий методлар ” модулини ўзлаштириш жараёнида **ТИНГЛОВЧИ:**

- педагогик моҳиятнинг манбаи, педагогика тарихининг асосий босқичлари, ушбу соҳадаги янги илмий ютуқлар борасида **тасаввурга эга бўлиши;**
- ёшга доир психологиянинг ўзига хос хусусиятлари ва унинг гуманитар фанларни ўқитиш методикаси билан алоқаси борасида **тасаввурга эга бўлиши;**
- гуманитар фанлар соҳасидаги анъанавий ва янги педагогик технологияларни билиши;
- таълим жараёнида ижтимоий ва педагогик фанлар интеграциясининг асосий қонуниятларини билиши ва **амалда қўллай олиши;**
- чет тил дарсини анъанавий ва янги педагогик технологиялардан тўлақонли фойдаланган ҳолда олиб бориши;
- дарс бериш жараёнида таълимнинг замонавий техник воситалари билан ишлай олиши;
- янги илмий адабиётлар, дарсликларнинг электрон кўринишлари ва АРМ каталогларидан **фойдалана олиш кўникмасига эга бўлиши зарур.**

III. Асосий назарий қисм (назарий ва амалий машғулотлар)

1-мавзу. Олий таълим тизимида чет тил ўқитишнинг лингводидактик масалалари ва чет тиллар ўқитиш методикасининг қисқача тарихи, унинг ривожланиш босқичлари

Тилларни эгаллаш Умумевропа компетенциялари. Ўзбекистонда чет тилларни ўқитиш ва ўрганиш. Чет тил ўқув предмети сифатида. Жаҳон миқёсида чет тилларни ўқитиш. Ўзбекистонда чет тилларни ўргатиш. Чет тилларни ўргатиш мақсадлари, мазмуни ва тамойиллари.

“ Чет тил ўқитишдаги замонавий методлар ” тарихи ва хорижий ҳамда

маҳаллий тажриба. Чет тил ўқитишнинг педагогик, дидактик, психологик, лингвистик ва методик тамойиллари. Ёндашув тушунчаси. Коммуникатив, шахсга йўналтирилган, интеграллашган ва компетентлик ёндашувлари.

2-мавзу. Чет тиллар ўқитиш технологиялари ва методлари

Технология тушунчаси. Модулли технология. Ўйин технологиялари. Танқидий фикрлашни ривожлантириш технологияси. Ахборот коммуникацион технологияларига асосланган таълим. Ҳамкорликдаги таълим. Чет тил таълимнинг гуруҳли технологиялари.

Метод тушунчаси. Лойиҳалаш методи. Кейс методи. Интерактив методи. Эвристик метод. Чет тил таълимнинг анъанавий ва замонавий методлари.

3-мавзу. Олий таълим тизимида чет тил ўқитувчиси касбий компетенциясини шакллантириш

Касбга йўналтирилган таълимнинг мақсади ва мазмуни. Чет тил ўқитувчисининг касбий компетенцияси. Чет тил ўқитувчиси касбий компетенциясининг компонентлари. Чет тил ўқитувчиси касбий компетенциясини шакллантириш методлари.

4-мавзу. Чет тил дарсларини ташкил этиш шакллари, технологиялари, методлари, усуллари, ўқитиш воситалари ва машқлар тизими

Дарснинг мақсади, вазифалари, шакллари, дарсга қўйиладиган талаблар, календарь –тематик режани тузиш технологияси. Чет тил ўқув жараёнини режалаштириш. Чет тил дарси тавсифи ва технологияси: дарсда тил муҳитини яратиш, дарснинг тарбиявий имкониятлари, дарс мақсадининг хусусияти, чет тил дарсининг мазмуни. Дарснинг мақсад, вазифаларини белгилаш ва тилга оид нутқий материални танлаш ва тайёрлаш.

Таълим воситалари таснифи. Машқ - чет тилларни ўқитишнинг ягона бирлиги. ОТМ – олий таълим муассасаларида чет тил таълими сифатини оширишнинг самарали воситаси сифатида. Замонавий дарслик: дарслик тузилиши ва тамойиллари.

5-мавзу. Чет тил ўқитишдаги замонавий методлар . Чет тилни ўргатишда назорат ва тест турлари

Чет тил билим, кўникма ва малакаларни назорат қилишда CEFR талаблари. Чет тил бўйича билим, кўникма ва малакаларни назорат қилиш турлари, шакллари. Тест турлари.

6 -мавзу. Чет тил бўйича дарсдан ташқари ишлар

Чет тил бўйича дарсдан ташқари ишнинг аҳамияти. Чет тил бўйича дарсдан ташқари ишларнинг турлари ва шакллари. Чет тил дарси бўйича дарсдан ташқари ишларни ташкиллаштириш ва режалаштириш тамойиллари. Таълимнинг турли босқичларида чет тил бўйича дарсдан ташқари ишларни тайёрлаш ва ўтказиш технологиялари. Ўқув жараёнида мустақил таълимни ташкил этиш.

**Чет тил ўқитишдаги замонавий методлар
модули бўйича соатлар тақсимоги**

№	Thèmes	Cours théoriques	Cours pratiques	Heures
1.	Les étapes de développement et une courte histoire de la méthodologie de l'enseignement du français, les problèmes de l'enseignement des langues étrangères dans le système d'éducation supérieure	2	2	4
2.	Les méthodes et technologies de l'enseignement des langues étrangères		2	2
3.	La formation de la compétence de professionnalité de professeur dans le système d'éducation supérieure		2	2
4.	Les formes de l'organisation de la classe des langues étrangères, les technologies, les méthodes, les moyens de l'enseignement et le système des exercices		2	2
5.	L'évaluation et les types de tests dans l'enseignement des langues étrangères.		4	4
6.	Enseigner la culture		2	2
	Total :	2	14	16

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 chronométreur 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.

Thème 1. Les étapes de développement et une courte histoire de la méthodologie de l'enseignement du français, les problèmes de l'enseignement des langues étrangères dans le système d'éducation supérieure.(2h)

Plan:

- 1.1. La méthodologie traditionnelle : grammaire-traduction (MT).
- 1.2. La méthodologie directe (MD).
- 1.3. Les méthodologies structuro-béavioriste (MSB).
 - 1.3.1. La méthodologie audio-orale.
 - 1.3.2. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (MSGAV).
- 1.4. La méthodologie cogniviste – l'approche communicative (MC).
 - 1.4.1. L'approche actionnelle.

Mots clés : La méthodologie traditionnelle : grammaire-traduction (MT). ; La méthodologie directe (MD). ; Les méthodologies structuro-béavioriste (MSB). ; La méthodologie audio-orale. ; La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (MSGAV). ; La méthodologie cogniviste – l'approche communicative (MC). ; L'approche actionnelle.

1. Vue historique sur les méthodologies de la didactique de la langue française.

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

Les objets traités : «Compréhension écrite et orale» ; «Expression écrite et orale» ; «Grammaire et traduction» et «Vocabulaire».

1.1.1. La méthodologie traditionnelle : grammaire-traduction (MT).

L'enseignement grammatical et la traduction ont existé depuis le commencement de l'enseignement de la langue historiquement, mais ce n'est qu'au XVIIIe siècle que la méthodologie systématique de grammaire- et traduction est développée. Elle consiste en l'enseignement en langue maternelle ; en cours où le professeur fait de longues explications sur les règles grammaticales qui sont d'abord apprises et ensuite appliquées en traduisant de la langue maternelle à la langue cible (déduction) ; en l'apprentissage du vocabulaire étudié hors contexte et mémorisé

sous la forme des listes ; en la traduction mot par des phrases isolées ; et en l'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit où la littérature est le matériel principal (Cuq et Gruca 2005 : 255 ; Defays et Deltour 2003 ; 225 ; Tornberg 2000 : 27-28).

1.2. La méthodologie directe (MD).

La MD est développée au XIX siècle en France, en Angleterre, en Allemagne, au Danemark et aux Etats-Unis comme une tentative de réforme dans l'enseignement des langues étrangères. La conscience contrastive (l'utilisation de la langue maternelle et la traduction) dans la MT était vue comme interférente pour l'apprentissage de la langue cible, tandis que la langue parlée était considérée comme plus importante et c'est la raison pour la quelle la phonétique et l'écriture phonétique ont été développées. La MD consiste en un enseignement exclusivement en langue cible (en utilisant des paraphrases, des synonymes et de l'expression corporelle ect.) où la parole quotidienne est centrale ; en une grammaire où le point de départ est le texte lu/ ou le plus souvent le discours énoncé où les apprenants vont découvrir les principes, les structures, et les règles grammaticales (induction) ; et elle a une approche globale du sens. L'ordre de l'enseignement est souvent d'abord le vocabulaire courant (on commence par des mots concrets, et on poursuit par des mots abstraits), puis la prononciation et l'intonation auxquelles on donne une grande importance, et finalement l'écrit qui intervient longtemps après. L'écrit est en fait envisagé essentiellement comme un auxiliaire de l'oral (avec les dictées ou la lecture où les questions et les réponses sont centrales). La MD a connu son pic de popularité dans la première moitié du XX siècle (Cuq et Gruca 2005 : 256-258 ; Defays et Deltour 2003 ; 226 ; Tornberg 2000 : 29-30).

1.3. Les méthodologies structuro-béavioriste (MSB).

Les MSB étaient développées dans les années 40 et 50, avec la linguistique appliquée comme le moteur principal du changement de méthodologie. Mais la langue orale est toujours une priorité. Leur base est « le mariage » entre la linguistique structurale et la psychologie behavioriste. Il y a plusieurs méthodologies

avec cette base, mais seules les deux plus larges et connues sont expliquées ici : « la méthodologie audio-orale » qui est la plus « classique » et représentative pour cette catégorie, et « la méthodologie structuro-globale audiovisuelle », qui appartient à la deuxième génération de ces approches et qui a plusieurs traits d'autres méthodologie (Cuq et Gruca 2005 : 259, 261 ; Defays et Deltour 2003 ; 227 – 229).

1.3.1. La méthodologie audio-orale.

La méthodologie audio-orale est issue des Etats-Unis pour la raison qu'il fallait enseigner le plus rapidement possible les langues étrangères aux soldats, aux diplomates et aux cadres lors de la Seconde Guerre Mondiale. Comme on l'a déjà dit, le structuralisme et le behaviorisme en sont la base, pour qui l'acquisition et l'apprentissage d'une langue étaient vues comme une création d'habitudes par des enchaînements de stimuli et de réaction, aussi que par des renforcements positifs et négatifs. La méthodologie audio-orale consiste en un apprentissage conduit par manipulation et sans apport mental de l'apprenant où le résultat est montré par le fait que de nouvelles habitudes sont créées. La cause des fautes de langue est l'interférence de la langue maternelle, ce que l'on doit éviter et c'est la raison pour laquelle la langue cible est la seule utilisée. Des dialogues et des exercices de *drill* (associations méthodiques et répétitions mécaniques) sont fabriqués, en fonction des structures grammaticales à transmettre – interchangeable et hors contexte. Les priorités dans la méthodologie sont l'imitation, la mémorisation et la répétition. Le vocabulaire occupe une place secondaire et il est limité aux mots de base (Cuq et Gruca 2005 : 258-260 ; Defays et Deltour 2003 ; 27-28 ; Tornberg 2000 : 34-36).

1.3.2. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (MSGAV).

Tandis que la MAO est développée aux Etats-Unis, la MSGAV est développée en Europe. En ce qui concernent le français, c'était la France qui s'inquiétait de la suprématie de l'anglais dans le monde, et voulait pour cela établir un français fondamental à enseigner pour tout le monde et rapidement, surtout avec les nouvelles techniques audiovisuelles comme moyen principal (Defays et Deltour 2003 ; 228). Même s'il y a des traits semblables au structuralisme américain, la MSGAV n'est pas identique à la MAO. Pour cette démarche, la

langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale :

« *C'est la parole en situation qui vise à enseigner cette méthodologie. La notion de structuro-global illustre bien cet aspect : si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi important : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique ect. ; l'adjectif « global » rend compte de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale* » (Cuq et Gruca 2005 : 261).

L'écrit n'est considéré que comme dérivé de l'oral, et l'enseignement grammatical est inductif. L'enseignement de la MSGAV porte sur *les moments de la leçon (5 phases)* : 1) *présentation* du dialogue enregistré, avec pour l'objectif la compréhension globale ; 2) *explication* qui consiste à reprendre le dialogue séquence par séquence pour avoir l'assurance que l'apprenant isole correctement chaque unité sonore ; 3) *répétition* avec correction phonétique et mémorisation des structures et du dialogue ; 4) *exploitation/ réemploi* des éléments nouvellement appris et mémorisés ; 5) *transposition*, où l'apprenant réutilise spontanément les éléments acquis dans des jeux de rôle ou des activités de dramatisation (Cuq et Gruca 2005 : 260-263).

1.4. La méthodologie cogniviste – l'approche communicative (MC).

La MC est développée dans les années 1975, et vise à « développer chez les apprenants la compétence à communiquer en tenant compte du sens et du contexte de la situation de communication » (Barthélémy et autres 2011 : 45). Elle est fondée sur la psychologie cognitiviste, et elle privilégie donc les relations avec le milieu (elle ne sépare pas les activités cognitives de l'environnement dans lequel elles se situent). Elle tient compte soit de l'importance de l'affectivité dans la relation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'objet d'apprentissage, soit des styles d'apprentissage. La MC favorise une compréhension globale, ainsi que la responsabilisation de l'apprenant dans la prise en main de son apprentissage (automatisation = « seul l'apprenant apprend, personne ne peut le faire à sa place » (Porcher 2004 : 14)), et l'enseignant est le guide pour atteindre ce but, par exemple

en enseignant des différentes stratégies. De plus, elle n'est pas focalisée sur la langue comme objet d'apprentissage, ce sont les compétences (surtout communicatives) qui importent. A propos des activités de mémoire, elle favorise celles qui mettent en rapport la mémoire à court et à long terme. Elle privilégie la plurimodalité des matériaux d'enseignement. La plurimodalité concerne aussi les méthodes d'enseignement, mais les exercices principaux sont quand même ceux favorisant la communication (comme par exemple les exercices en travail de groupe et l'interaction, les activités d'expression théâtrales, les simulations et des jeux du rôle). L'importance est donnée à l'individu, il faut adapter l'enseignement à chaque individu, puisque l'apprentissage est fait par des réactions cognitives et les connaissances apprises sont alors individuelles (Barthélémy et autres 2011 : 45). (Cuq et Gruca 2005 : 112, 264-270).

1.4.1. L'approche actionnelle.

Actuellement, c'est l'approche qui s'impose dans le champ du FLE. On pourrait la voir comme une extension de la méthodologie communicationnelle, puisqu'elle repose sur la même psychologie et la communication est toujours fortement accentuée. Elle n'a qu'une approche un peu différente, qui induite par les travaux du Conseil de l'Europe et la publication *Cadre européen commun de références pour les langues* (CECRL) 2001, et elle affirme que « l'utilisateur et l'apprenant d'une langue sont considérés avant tout comme des acteurs sociaux qui ont à accomplir des tâches – qui ne sont pas seulement langagières – dans des circonstances et un environnement donnés (celui des études, du travail, etc.), à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Barthélémy et autres 2011 : 13). L'action et l'interaction visent à la réalisation d'un résultat et il faut mobiliser les compétences, les capacités et les ressources possibles pour y parvenir. L'enseignement doit donc permettre un développement des compétences de l'utilisateur de la langue, compétences décomposées en savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir –apprendre. Dans l'approche actionnelle les documents authentiques sont mise en valeur. (Barthélémy et autres 2011 : 13-14 ; Vera 2010 : 94). Les tâches d'une perspective actionnelle peuvent être par exemple l'apprentissage coopératif,

ma résolution de problèmes, ou les projets (Lebrun 2007 : 128).

Questionnaire

1. Dites les avantages de la méthodologie traditionnelle : grammaire-traduction
2. Parlez de la différence entre les méthodes directe et structuro-béavioriste.
3. Comparez la méthodologie audio-orale et la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (MSGAV).
4. Qu'est-ce que la méthodologie cogniviste – l'approche communicative (MC) et l'approche actionnelle.

Bibliographie

1. BENAMAR Rabéa, *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives*, Thèse de Doctorat en didactique, Université Aboubakr BELKAID, TELEMEN, *UFR des Lettres et des Langues*.2012.
2. BÉRARD Evelyne, *L'approche communicative, Théorie et pratiques*, Paris, CLE International, Coll. DLE, 1991.
3. CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris ,CLE International,2003.
4. CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle ,*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUG, Coll.FLE, 2003.

IV. АМАЛИЙ МАШҒУЛОТ МАТЕРИАЛЛАРИ

Thème 1. Les étapes de développement et une courte histoire de la méthodologie de l'enseignement du français, les problèmes de l'enseignement des langues étrangères dans le système d'éducation supérieure

- 1.1. Terminologie et notion
- 1.2. Le portfolio européen des langues
- 1.3. Petite histoire des méthodologies

- 1.1. Terminologie et notion

Mise en situation

- *Donnez, pour chacun des mots qui suivent, une définition qui pourrait le caractériser en didactique des langues.*

a) Méthodologie :

b) Méthode :

c) Approche :

d) Perspective :

- *Associez les énoncés suivants aux notions de l'activité précédente pour modifier ou confirmer les définitions que vous avez données.*

1. Définie dans le Robert comme « le fait d'aller vers quelqu'un », cette notion a représenté un tournant décisif pour la didactique des langues, mais n'a pas donné lieu à une doctrine homogène, ce qui justifie son nom. Elle est centrée sur l'apprenant et non sur la langue ; on s'intéresse non seulement au processus d'enseignement mais à l'apprentissage et au développement de l'autonomie de l'apprenant.
2. En didactique des langues, à partir du sens général selon lequel il s'agit d'un « domaine de réflexion concernant les manières d'enseigner/apprendre », ce mot prend un sens particulier : il s'agit d'une « construction globale relativement déterminée, cohérente et stable apparue dans le domaine de la didactique à un moment déterminé » et tributaire par là de la recherche en didactique, mais aussi de la situation sociopolitique et culturelle du moment. On y retrouve des références concernant plusieurs disciplines qui servent de base aux procédures envisagées pour les pratiques de classe
3. Présentée dans les dictionnaires simplement comme « manière de présenter quelque chose », cette notion, en didactique des langues, part de l'idée qu'il faut considérer « l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'action en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification »
4. Définie normalement comme « un ensemble de procédés utilisés pour obtenir un résultat déterminé », elle se présente en didactique des langues comme un ensemble très structuré et comprend une série de démarches précisées par des outils (livre et cahier de l'élève, livre du professeur, cédérom, DVD, ...) que l'on utilise dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère.

Les réponses : 1 C / 2 A/ 3D / 4B.

1.2. Le portfolio européen des langues (PEL)

- **Mise en situation**

Parmi ces définitions possibles de Portfolio dites quelle est celle qui pourrait se rapporter à l'enseignement/ apprentissage des langues :

1. Un ensemble d'actions appartenant à un individu ou à une entreprise qui permet d'en évaluer l'importance ;
 2. L'ensemble des travaux réalisés par un professionnel éventuellement accompagné d'images explicatives ;
 3. Un ensemble systématique, réfléchi et organisé de travaux qui sert de base à l'évaluation.
- *Voici un texte présenté en désordre : les contenus explicatifs des trois éléments constitutifs du Portfolio européen des langues ne correspondent pas à leur identification. Lisez ce texte avec attention et rétablissez le bon ordre.*

Le Portfolio européen des langues (PEL)¹

Le Portfolio européen des langues est un document dans lequel toute personne qui apprend ou appris une langue étrangère, en milieu institutionnel ou ailleurs, peut noter ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter à réfléchir sur son apprentissage. La structure de cet outil est identique pour tous les pays même si chacun a le sien propre. Il se divise en trois parties :

- La première, le Passeport des langues, est organisée de façon à favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès ; elle donne à l'apprenant la possibilité de citer les expériences culturelles vécues

¹ Texte adapté de l'original disponible sur le site : www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/mainpages/introductionf/html

à l'école ou en dehors ; elle est organisée en vue de la promotion du plurilinguisme.

- La deuxième partie, la Biographie langagière, permet à l'apprenant de rassembler des travaux personnels qui lui serviront à documenter ses acquis ainsi que les expériences citées [...].
- La troisième partie, le Dossier, donne une vue d'ensemble des capacités de l'apprenant en différentes langues à un moment donné ; cette vue d'ensemble est définie en terme de capacités en relation avec les niveaux de compétence du CECR. Elle mentionne aussi les certifications officielles et fait état des compétences langagières et d'expériences d'apprentissage linguistiques et interculturelles significatives. Elle inclut encore des informations sur les compétences partielles et spécifiques. Elle réserve enfin une place à l'autoévaluation, à l'évaluation par des enseignants et des institutions scolaires, ainsi que par des organismes de certification (à ce propos il est demandé de mentionner explicitement sur quelle base, quand et par qui l'évaluation a été réalisée). Afin de faciliter la reconnaissance du Portfolio européen des langues au niveau européen et la mobilité des citoyens, le Conseil de l'Europe en propose un Résumé standardisé pour les apprenants adultes.

La réponse : la première, **le Passeport des langues ;**

la deuxième, la **Biographie langagière ;**

la troisième, **le Dossier ;**

1.3. Petite histoire des méthodologies

- **Mise en situation. Revisitez votre expérience d'apprenant de langues étrangères ; comment avez-vous appris les langues que vous connaissez, par quelle activité ? (vous pouvez cocher plusieurs cases)**

- en faisant des activités de traduction (thème et version) ;
- par des dictées ;

- à travers des activités d'écoute et de répétition au laboratoire de langues ;
- en étudiant la grammaire et en faisant des exercices d'application ;
- en écoutant et en parlant la langue étrangère (classe de conversation) ;
- en apprenant par cœur des dialogues ;
- autre (préciser).

- *Le document ci-dessous propose une évocation imaginée des différentes étapes des changements intervenus sur le plan méthodologique. Lisez-les et faites les activités qui suivent.*

IL ETAIT UNE FOIS DANS UNE ECOLE...

1. [...] un enseignant de français qui, pour enseigner cette langue étrangère à ses élèves et pour développer leurs facultés de raisonnement et d'analyse, leur faisait étudier le vocabulaire, la grammaire commençaient toujours par l'explication des « règles », suivie d'exercices écrits pour vérifier si les élèves les avaient comprises, et les textes d'auteurs célèbres faisaient, à leur tour, l'objet de questions écrites. L'oral se limitait à la lecture à haute voix et l'écrit se résumait à la pratique du thème et de la version.
2. Quelque temps après arriva un autre enseignant de français langue étrangère qui, pendant les cours, parlait tout le temps cette langue avec ses élèves pour les amener ensuite à la parler eux-mêmes. Il privilégiait le vocabulaire quotidien que les élèves trouvaient dans des textes fabriqués pour ce type d'apprentissage. Il donnait beaucoup d'importance à la phonétique et aux tableaux de grammaire suivis d'exercices écrits. La connaissance de la culture étrangère était limitée à des informations sur la France, souvent stéréotypées ; elle passait ensuite par l'accès aux textes littéraires.
3. Plus tard d'autres élèves connurent un enseignant convaincu qu'enseigner une langue étrangère signifiait amener les élèves à la parler comme des natifs dans des situations de la vie courante. Au début de l'apprentissage il ne

- leur fit travailler que la langue orale, repoussant à plus tard l'apprentissage de l'écrit. Les moments de la classe de langue étaient parfaitement définis :
- présentation (par des films fixes, des bandes enregistrées ou des figurines au tableau de feutre) des dialogues fabriqués pour l'apprentissage ;
 - mémorisation des dialogues ;
 - exploitation du vocabulaire et de la grammaire étudiés, choisis sur la base de leur fréquence et de leur rentabilité ;
 - utilisation de tableaux et d'exercices structuraux pour la mémorisation des structures ;
 - réemploi des nouveaux acquis à travers une dramatisation ou une conversation sur la vie quotidienne des Français.

1. Quelle description correspond ci-dessus aux intitulés suivants ?

a. Méthodes audio-visuelle (MAV)/ structuro-globale-audiovisuelle (SGAV)

b. Méthode traditionnelle ou grammaire-traduction (MGT)

c. Méthode directe (MD)

2. Relisez le document et analysez chaque méthodologie selon les entrées de la grille suivante. Utilisez aussi les informations que vous pouvez tirer des modules précédents et de votre culture personnelle en la matière.

Nota : certaines cases peuvent rester vides.

	MGT	MD	MAV/SGAV
Théorie/s d'apprentissage de référence			
Théorie de la communication de référence			
Objectifs			
Grammaire			
Lexique			
Pratiques de classe privilégiées			
Outils			
Culture			

La réponse : 1. 1b/ 2c/ 3a

2.

	MGT	MD	MAV/SGAV
Théorie/s d'apprentissage de référence	associationnisme	associationnisme	Behaviourisme Gestaltisme
Théorie de la communication de référence			Méthode mathématiques
Objectifs	Développer les facultés de raisonnement et d'analyse	Faire « entendre » la langue et amener les élèves à la parler	Parler comme un natif Apprendre plus tard à s'exprimer par écrit
Grammaire	Normative perspective	Normative perspective	Descriptive de type structural
Lexique	Registre soutenu, souvent littéraire	Français quotidien	Français fondamental
Pratiques de classe privilégiées	Lire, traduire	Parler, lire, faire des exercices de grammaire explicite	Mémorisation de dialogues Exercices structuraux Micro-conversations
Outils	Textes littéraires Dictionnaire bilingue	Manuel des documents fabriqués, des exercices de grammaire, des dictées, ...	Documents fabriqués Films fixes Bandes magnétiques Tableau de feutre ...
Culture	Textes littéraires	Texte fabriqués sur la France et les Français souvent stéréotypés	Textes fabriqués sur la vie quotidienne des Français

Thème 2. Les méthodes pédagogiques d'enseignement : techniques et pratiques en classe de FLE.

Plan:

2.1. Les méthodes pédagogiques d'enseignement : techniques et pratiques en classe de FLE.

2.2. Compréhension écrite et orale

2.3. Expression écrite et orale

2.1. Les méthodes pédagogiques d'enseignement : techniques et pratiques en classe de FLE.

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

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

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

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

Même si les deux derniers sont plutôt des outils d'intervention à l'heure actuelle, ils sont quand même traités séparément ici puisqu'ils ont eu une grande place traditionnellement dans l'enseignement. Plusieurs chercheurs ont une telle catégorisation (Tornberg, Defays et Deltour, ainsi que Cuq et Gruca par

exemple). Il faut donc prendre en considération cela : « Comme il arrive souvent en sciences humaines, tout classement est discutablr car, dans ce domaine, les composantes sont multiples et complexes » (Cuq et Gruca 2005 : 445).

2.2. Compréhension écrite et orale.

La MC favorise les exercices qui utilisent le processus haut-bas, plutôt que celui de bas-haut qui a été l'approche utilisée dans les méthodes traditionnelles, surtout la méthodologie de grammaire-traduction (MT), bref traditionnellement, l'enseignant se voyait comme un transmetteur de savoir. L'enseignement était dominé par le professeur et il donnait de longs cours. Actuellement, le savoir est donc conçu comme une co-costruction, et son appropriation dépend autant des stratégies d'apprentissage des apprenants que des méthodologies employées par l'enseignant. Il est plutôt organisateur, guide et conseiller (Cuq et Gruca 2005 : 112, 144-145; Tornberg 2000 : 135).

A propos des stratégies, c'est important que les apprenants travaillent avec différentes sortes de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prespectifs, explicatifs, informatifs par exemple), donc qu'ils en rencontrent tous les jours dans la vie quotidienne, et qu'ils apprennent à connaître différentes stratégies qui sont en corrélation avec leur typologie. Celles-ci sont :

- ✓ *La lecture écrémage* (parcourir rapidement un texte de manière non linéaire pour avoir une idée globale de son contenu) ;
- ✓ *La lecture balayage* (une lecture sélective qui permet de capter l'essentiel ou une information précise distribuée dans le texte par l'élimination rapide du reste) ;
- ✓ *La lecture critique* (une lecture intégrale d'un document, s'attachant au détail et à la précision, qui peut entraîner le commentaire) ;
- ✓ *La lecture intensive et studieuse* (vise à retenir le maximum d'information) ;
- ✓ *La lecture avec l'approche globale* (normalement des textes longs, généralement lus pour le plaisir avec le but d'une découverte de

signification générale) (Cuq et Gruca 2005: 167-177; Tornberg 2000: 79).

Etes-vous un bon lecteur ? Faites ce test pour évaluer votre compétence.

	OUI	NON
1. Pour comprendre un texte je n'ai pas besoin de comprendre tous les mots.		
2. J'ai souvent besoin de relire des phrases d'un texte parce qu'il m'arrive de perdre le fil.		
3. Quand je lis, m'a-t-on dit, je remue les lèvres.		
4. Quand je lis pour trouver une information, je lis rapidement.		
5. Pour comprendre un texte, que ce soit un article de journal ou une publicité, il faut que je lise de fond en comble.		
6. Si je lis à haute voix je comprends mieux.		
7. J'essaie péniblement de retenir tout ce que je lis.		
8. Avant de m'engager dans la lecture d'un article, j'y donne un coup d'oeil pour voir s'il m'intéresse.		
9. Je ne lis pas une carte de restaurant comme un roman.		
10. Quand je lis un polar, j'avance rapidement dans ma lecture.		

Réponse : OUI : 1/ 4/ 8/ 9/ 10 NON : 2/ 3/ 5/ 6/ 7

Il y a des stratégies pour la compréhension écrite, et aussi pour la compréhension orale. Cuq et Gruca (2005 : 162) nomment ces types d'écoute :

- ✓ ***L'écoute de veille*** (se déroule inconsciemment, par exemple écouter la radio en faisant d'autre chose) ;
- ✓ ***L'écoute globale*** (vise à découvrir la signification générale) ;
- ✓ ***L'écoute sélective*** (l'auditeur sait qu'il cherche et n'écoute quasiment que les passages où se trouve l'information importante) ;
- ✓ ***L'écoute détaillée*** (reconstruction du document mot par mot)

En ce qui concerne la compréhension orale, il y a certaines particularités en comparaison avec l'écrit qui posent souvent des problèmes aux apprenants.

« Pour une bonne compréhension il faut maîtriser la découverte de la signification à

travers une suite de sons, identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques et la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens » (ibid : 161).

- ✓ Les questionnaires (à réponses ouvertes, à choix multiples, ou avec des questions fermées/ orientées/ guidées par exemple) ;
- ✓ Les exercices de réparation de texte ou les lacunaires (certaines parties – ou mots – d’un texte sont rajoutées, et les apprenants vont le réparer en remplissant des « trous ») ;
- ✓ Les exercices de reconstruction de texte ou les puzzles (les apprenants vont remettre en ordre des éléments d’une phrase ou des phrases de tout un texte pour le reconstruire, ou les différentes parties d’un discours) ;
- ✓ Les exercices de mise en relation (les apprenants vont mettre en correspondance des paires qui ont été séparées en deux listes. Elles peuvent être des phrases d’un texte, des phrases coupées en deux, des mots, un dessin, un schéma, une photo, une reproduction de tableau, etc. cet exercice se prête aussi bien aux activités de vocabulaire) ;
- ✓ Les activités d’analyse et de synthèse (par exemple : le résumé, le compte rendu, la synthèse de documents, l’explication ou le commentaire de texte) (ibid : 446-451).

Savez-vous choisir un document sonore pour la classe ? Faites ce petit test pour découvrir quels sont les critères à suivre.

	VRAI	FAUX
1. Il vaut mieux qu’il dure au moins cinq minutes.		
2. Il faut qu’il reprenne les contenus du manuel.		
3. Il doit traiter d’un thème intéressant pour les élèves.		
4. Il devrait proposer aux élèves un thème de réflexion nouveau.		
5. Il vaut mieux qu’il ait un débit lent.		

6. Il ne doit pas présenter de bruitage.		
7. Il devrait y avoir aussi des accents régionaux.		
8. Il faut qu'il reprenne les connaissances lexicales et morphosyntaxiques des élèves.		

Réponse : VRAI : 3/ 4/ 7

FAUX : 1/2/5/6/8

2.3. Expression écrite et orale

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

Cuq et Grunca (2005 : 185) distinguent trois composantes importantes pour le processus d'écriture :

- ✓ L'utilisation des connaissances nécessaires stockées dans la mémoire à long terme ;
- ✓ L'environnement de la tâche ou le contexte de production ;
- ✓ Les processus de production (préécriture-planification, écriture-textualisation, réécriture-l'éditor).

Ces deux dernières sources montrent le fait que dans la didactique des langues étrangères, l'attention est passée du produit au processus. Il ne s'agit plus d'éviter des fautes grammaticales et de s'extérioriser, mais d'exprimer un contenu par rapport à un interlocuteur, puisque le but principal de l'écriture est de communiquer avec d'autres gens. Les avantages de l'écriture de processus est qu'elle développe la pensée, la créativité, le langage et la conscience de la construction de texte, elle est proche de la production écrite naturelle, elle comprend les sentiments et les volontés des apprenants, et les apprenants développent leur compétence d'écrire en ce qui concerne la longueur et la structure de textes, la grammaire, le vocabulaire et la syntaxe. Les exercices d'écriture de processus sont faits avec des commentaires comme aide après les parties de préécriture et d'écriture, soit professeur, soit par d'autres apprenants dans des groupes de réponses. Pour les groupes de réponses, les

apprenants donnant des commentaires apprennent beaucoup dans cet exercice aussi (Malmqvist 2009 : 68-71 ; Tornberg 2000 : 126-127).

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

Les activités qui concernent particulièrement l'écrit (mais qui peuvent être appliquées au moins partiellement à l'oral) peuvent donc être classées selon deux grandes tendances :

- Celles qui encadrent la production d'un texte
- Celles qui proposent une réécriture.

Dans tous les cas, la mise en texte est guidée de manière à obtenir un texte qui réponde aux règles de genre. En ce qui concerne *les activités d'écriture*, la rédaction, l'essai et la dissertation ont constitué « les pierres de touche » de l'enseignement depuis longtemps, mais à ces exercices traditionnels se sont ajoutées des productions à la fois plus contraignantes et plus créatives, comme par exemple *les exercices de réparation de texte* – qui visent à développer la compréhension d'un court texte de support et d'utiliser l'imagination pour produire un texte qui est cohérent. L'activité « le texte à gouffre » est particulièrement répandue. Il s'agit d'écrire tout un épisode d'un texte supprimé, par exemple inventer le début, la fin ou le milieu ; puis les matrices de textes – consistent à produire un texte à partir de certaines contraintes (sémantiques, syntaxiques, grammaticales, du contenu – un thème précisé, du vocabulaire, de la cohérence, ou de la longueur, etc.), donc une production qui repose sur des objectifs précis.

- ✓ *Les activités de réécriture* sont arrangées en trois groupes : **les modifications de texte par contactation ou par expansion** ;

- ✓ *Les activités de réparation de texte* – qui consistent à réécrire des textes considérés comme « inadaptés », soit en les simplifiant ou soit en les complexifiant ;
- ✓ *Les activités de remis en discours ou en texte* – il s’agit d’une réorganisation globale d’un texte et une reconversion des éléments phrastiques (Cuq&Grunca 2005 : 452-456).

Distinguez dans la liste ci-dessous les activités écrites que l’on fait traditionnellement en classe des activités que l’on fait dans la vie réelle et remplissez la grille qui suit.

- | | |
|-------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Résumer un texte | 6. Ecrire un article de journal |
| 2. Ecrire un C.V. | 7. Traduire un texte |
| 3. Ecrire une lettre à un ami | 8. Rédiger un commentaire de texte |
| 4. Remplir un formulaire | 9. Ecrire une page de journal intime |
| 5. Faire une dissertation | 10. Ecrire une lettre de motivation |

EN CLASSE	DANS LA VIE

Réponse : En classe : 1/ 5/ 7/8

Dans la vie : 2/ 3/ 4/ 6/ 9/ 10

Comparez les deux listes qinsi obtenues : quelles conclusions pouvez-vous en tirer ?

Les activités ludiques sont devenues de plus en plus accentuées, surtout avec les approches communicative et active. Ces activités peuvent intervenir dans toutes résolutions de problème, et elles permettent souvent d’instaurer une progression, d’aborder différents domaines et d’intégrer un apprentissage plus amisant. Les

activités ludiques peuvent être catégorisés en quatre groupes :

1. Les jeux linguistiques (regroupent les jeux grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques, lexicaux, phonétiques et orthographiques) ;
2. Les jeux de créativité (l'apprenant utilise sa créativité et son imagination personnelle en réfléchissant à l'oral ou à l'écrit, quelques exemples sont des productions originales, des poésies, des devinettes, des charades, des anagrammes, des lipogrammes, etc.) ;
3. Les jeux culturels (font référence à la culture et aux connaissances des apprenants. Le jeu de baccalauréat en est un bel exemple : aux rubriques traditionnelles – pays, villes, peintre, écrivain, musicien, savant, etc. – dont il faut remplir les cases en respectant la lettre initiale imposée) ;
4. Les jeux dérivés du théâtre (dramatisation théâtrale où les apprenants sont des acteurs/ actrices qui improvisent ou jouent à partir des directives. Les jeux de rôle et de simulations font partie de ce groupe. (ibid : 156-158).

Les activités ludiques sont surtout bien pour l'apprentissage de l'expression orale. L'un des exercices les plus traditionnels pour celle-ci est la présentation orale. C'est bien de s'entraîner à parler devant un groupe de personnes, or pour beaucoup de gens c'est très stressant. Pour réduire le stress, laissez les apprenants bien se préparer, et laissez-les s'entraîner devant un groupe plus petit. Un autre exercice est de filmer les apprenants et de les laisser analyser ce qu'ils ont dit : *Pouvais-je dire ce que je voulais ? M'exprimais-je bien ? La prononciation est-elle bonne ? Quelles fautes graves faisais-je ? Comment les corriger ? Quels mots ne connaissais-je ? ect.* (Tornberg 2000 : 139-146).

Qu'est-ce qui est particulier avec la compétence d'expression orale par rapport aux autres ?

« Des quatre habilités, l'expression orale serait le paragon de la maîtrise d'une langue étrangère. Par ailleurs, c'est celle qui pose le plus de problèmes à certains apprenants mal à l'aise de prendre la parole en classe. Effectivement, on juge souvent, dans la vie sociale, la personne sur sa maîtrise de la parole » (Defays&

Deltour, 2003 : 244). Pour faire prendre la parole aux apprenants « la bonne ambiance et l'esprit de solidarité devraient d'abord régner entre les participants. [...] les conversations à deux ou à trois sont plus aisées que les interventions devant l'ensemble de la classe » (ibid : 244). La cause de la problématique avec l'expression orale est que c'est une compétence très complexe, bref elle consiste en tous les aspects de la compétence linguistique (prononciation, intonation, compréhension orale, grammaire, compréhension des mots et phrases-vocabulaire, connaissances sociolinguistiques et socioculturelles), et ils doivent être activés en même temps sans que le locuteur n'ait beaucoup de temps (Tornberg, 2000 : 137). Lorsqu'un problème communicatif aigu se pose il faut utiliser la langue à laquelle on a accès. Dans ce cas-là il y a certaines stratégies de communication et des conseils aux locuteurs/apprenants qui sont utiles et qui sont importants à enseigner :

- Antiphrase – on décrit ou définit un mot qui manque ;
- Paraphrase – on dit ce qu'on veut avec une autre construction ;
- Transfer – interférence de la langue maternelle ou d'autres langues étrangères, par exemple : Je sais Jean (correcte : connais) par rapport à la phrase anglaise : I know Jean ;
- Foreignizing – on construit un mot français d'un mot de la langue maternelle, par exemple : rainbow/ rengbage arc de pluie (au lieu d'arc-en-ciel) ;
- Utiliser des synonymes ;
- Il faut éviter de mettre le doigt dans l'engrenage et ne pas oser dire quelque chose de peur de mal dire ;
- Parler à l'interlocuteur, on n'est pas seul dans le dialogue ;
- Ne pas hésiter de demander l'aide ;
- Utiliser des connaissances des autres langues, jouer avec des mots internationaux, deviner ;
- Utiliser toutes les ressources accessibles ;
- Utiliser des pauses pour penser, peut-être ajoutées avec des mots comme : bah, bon, en fait, donc, alors, vous voyez, hm, attendez, une minute, j'essaie de penser, etc ;

- Gagner du temps en utilisant des phrases de comblement : c'est une question intéressante, vous avez raison, etc ;
- Apprendre quelques phrases fréquentes au début ou à la fin des conversations ;
- Apprendre quelques phrases qui signalent qu'on comprend/ entend : Ah bon !? Vraiment !? C'est vrai !?;
- Apprendre quelques phrases pour l'accord et la contradiction : je suis (tout à fait) d'accord, vous avez raison, je pense autrement, en fait ne le pense pas, je ne suis pas d'accord (Rubin et Thompson, 1994 : 101-109 ; Tornberg 2000 : 148).

Ce qui est surtout difficile en français est la prononciation, « savoir reproduire les phonèmes dont certains sont spécifiques au français, s'imprégner de l'enchaînement syllabique, produire une suite de sons qui fassent sens et qui correspondent à une pensée, reproduire l'organisation rythmique, segmenter son discours en groupe de sens, restituer le modèle intonatif correspondant etc. » (Cuq&Grunca, 2005 : 179).

On peut retenir plusieurs méthodes pour la correction de la prononciation :

- La méthode articulatoire (pour émettre un son, il est nécessaire d'en connaître les caractéristiques et le point exact d'articulation) ;
- La méthode des oppositions phonologiques (apprentissage par paires minimales et des exercices de discrimination essentielle de type binaire) ;
- L'approche prosodique/ rythmique intonative et expressive (privilégie l'apprentissage du rythme et des schémas mélodiques pour la perception et la production) ;
- La méthode verbo-tonale (éduquer l'audition et faire reproduire un modèle par l'imitation et la répétition. Replacer un son dans un contexte facilitant, plus favorable pour le percevoir et faire appel aux structures rythmo-mélodiques. Cuq& Grunca, 2005 : 179-180).

Questionnaire

1. Parlez de typologies de lecture et donnez leurs définitions.

2. Parlez de typologies de l'écoute et donnez leurs définitions.
3. Quel type de jeux vous pouvez proposer à vos élèves en classe pour former ou favoriser la compréhension de l'oral?
4. Quel type de jeux vous pouvez proposer à vos élèves en classe pour former ou favoriser la production de l'écrit ?

Bibliographie

1. McTighe, Jay, and Frank T. Lyman. "Mind Tools for Matters of the Mind."
2. Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Indépendants ensemble : Au service de la communauté apprenante à niveaux multiples*, 2004.
3. Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différencié : Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*, 1997.
4. Caron, Jacqueline. *Apprivoiser les différences: Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2003.
5. *Vivre la pédagogie du projet collectif / Collectif Morissette-Pérusset*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2000.

3- Thème. La formation de la compétence de professionnalité de professeur dans le système d'éducation supérieure

- 3.1. Comportement pédagogique interactif dans l'enseignement des langues étrangères.
- 3.2. La réalisation d'un comportement pédagogique interactif dans le processus d'enseignement.
- 3.3. La leçon du français et des comportements de l'enseignement.

3.1. Comportement pédagogique interactif dans l'enseignement des langues étrangères.

A travers cet emploi, il est fait référence aux «procédés pédagogiques interactifs» comme à une possibilité - sur le plan méthodologique et organisationnel - de réaliser ce comportement. En outre, on exprime par le fait qu'à la réalisation méthodologique vient s'ajouter comportement de l'enseignant qui s'efforce d'améliorer l'interaction entre les apprenants et lui-même. Ce terme néologique ne se heurte pas à la prévention de maints enseignants à l'égard des styles éducatifs mentionnés ci-dessus, qu'ils ont tenté, sans succès, de réaliser dans leur classe afin que le comportement pédagogique interactif ne conduise pas à des expériences d'échec, il nous faut à présent exposer les raisons pour lesquelles les enseignants échouent souvent à mettre en oeuvre les styles pédagogique socio-intégratifs.

C'est ce qu'ont montré les premières recherches en matière de style éducatif. Les apprenants réagissaient au style «laisser-faire» avec une étonnante agressivité, surtout lorsque celui-ci, à la suite d'un changement de professeur, succédait à un style «autoritaire». ceci peut très bien se produire lorsqu'un enseignant «engagé²» veut instaurer d'emblée son style non- autoritaire. Pour savoir à quel style éducatif les élèves sont habitués, il existe un moyen très simple c'est de discuter avec eux lors de la première rencontre avec un nouveau professeur, lui en ayant que personne. C'est pourquoi la première heure de cours se prête particulièrement bien à un entretien au cours duquel les élèves font part au professeur de leur expérience et de leurs opinions concernant le comportement pédagogique, et le professeur donne aux élèves des informations sur lui-même et sur sa conception de la pédagogie. Ces informations et ces opinions permettent au professeur de pratiquer momentanément un style éducatif qui soit pas en contradiction trop vive avec celui des autres professeurs ni avec l'expérience antérieure des élèves.

L'enseignant dans le comportement interactif comme dans le comportement centré sur l'apprenant a le droit de «s'affirmer lui-même» et de «s'investir lui-

² VIGNER, Gérard. *Enseigner le français comme langue seconde*. Évreux : CLE International, 2006. 127 p. ISBN 2-09-033342-1.

même». Ce qui signifie concrètement que l'enseignant, par exemple, explique d'une façon très compréhensive pourquoi certaines formes de comportement des apprenants lui portent préjudice dans sa fonction pédagogique; qu'en outre, il n'hésite pas à prendre des mesures, lorsqu'il les a annoncés et que les explications et les souhaits qui on préside sont demeurées inopérants.

Les façons de mettre en adéquation son ambition et ses moyens pour réussir dans un domaine plus limité ont été décrites comme *Stratégies d'évitement* ; élever le niveau de la tâche et trouver les moyens de se débrouiller ont été décrits comme *Stratégies de réalisation*. En utilisant ces stratégies, l'utilisateur de la langue adopte une attitude positive par rapport aux ressources dont il/elle dispose : approximations et généralisations sur un discours simplifié, paraphrases ou descriptions de ce que l'on veut dire, et même tentatives de « francisation » d'expressions de la L1 (*Compensation*) ; utilisation d'un discours préfabriqué d'éléments accessibles – des « îlots de sécurité » – à travers lesquels il/elle se fraie un chemin vers le concept nouveau qu'il/elle veut exprimer ou la situation nouvelle (*Construction sur un savoir antérieur*), ou simple tentative de faire avec ce que l'on a et dont on pense que cela pourrait marcher (*Essai*). Qu'il soit conscient ou pas de compenser, de naviguer à vue ou d'expérimenter, le feed-back que lui apportent les mimiques, les gestes ou la suite de la conversation le renseigne et lui donne la possibilité de **vérifier** que la communication est passée (*Contrôle du succès*). En outre, et notamment pour les activités non interactives (par exemple, faire un exposé ou écrire un rapport), l'utilisateur de la langue peut **contrôler** consciemment sa production, tant du point de vue linguistique que communicatif, relever les erreurs et les fautes habituelles et les **corriger** (*Autocorrection*).

Planification

- Répétition ou préparation
- Localisation des ressources
- Prise en compte du destinataire ou de l'auditoire
- Adaptation de la tâche
- Adaptation du message

Exécution

- Compensation
- Construction sur un savoir antérieur
- Essai (expérimentation)

Évaluation

- Contrôle des résultats

Remédiation

- Autocorrection

Des échelles sont proposées pour illustrer

- planification
- compensation
- contrôle et correction.

Pour les enseignants qui déçus par le mécontentement de bien des élèves devant leurs performances, veulent conserver un style autoritaire, c'est le résultat suivant qui compte: le groupe conduit «autoritairement» et réagissent avec servilité a montré la plus grande intensité de travail. Mais contrairement à ceux du groupe conduit «démocratiquement», leurs élèves détruisaient les produits de leur propre travail, et leur zèle diminuait de plus de la moitié lorsque l'enseignant s'éloignait. En revanche, dans les groupes conduits «démocratiquement», ce zèle, dans la même circonstance, ne diminuait que de façon négligeable.

Définition des styles éducatifs.

La définition des styles éducatifs est extrêmement difficile et complexe, car en règle générale on ne peut, par définition, rencontrer chez aucun enseignant un seul et unique style éducatif. Néanmoins on peut dégager des valeurs approximatives dès qu'apparaissent de façon suffisamment nombreuse, les traits caractéristiques d'un style éducatif. Quand on étudie les typologies qui ont été élaborées pour distinguer les styles éducatifs, ce qui frappe, c'est que, sans doute, elles sont issues de théories et de définitions différentes mais que, dans toutes, on peut déceler une antinomie reposant sur une conception identique. Ils définissent le style « socio-interactif » comme un contrôle moyen et une appréciation positive de

l'élève assez forte.

Pour la présente recherche, qui se souciait moins de typifier exactement le comportement d'un enseignant que de dégager une tendance dans les échantillons étudiés, on s'est borné à appliquer des critères analogues à ceux qu'Anderson a formulés, et sont assez faciles à appliquer. C'est pourquoi les critères d'observation des deux catégories opposées : le style « dominateur » et le style « intégratif » devraient être formulée en tenant compte des conceptions surnommées. La catégorie du style « laisser- faire », où l'enseignant s'abstient très largement d'influencer le processus pédagogique, pourrait, dans le cadre de cette étude, être laissée de côté, parce que ce style se manifeste vraisemblablement assez rarement dans l'E.L.E., où l'enseignant joue le rôle d'un modèle linguistique.

En nous fondant sur la liste des critères employés par les auteurs que nous avons cités, nous avons déterminé les critères d'observation qui devraient permettre la répartition la plus claire possible dans l'un ou l'autre des deux styles comportementaux.

3.2. La réalisation d'un comportement pédagogique interactif dans le processus d'enseignement.

Etablir la forme sociale de l'acte pédagogique est, par rapport aux styles éducatifs, une tâche incomparablement plus aisée. Mais il nous faut poser, en sus des précédents, quelques critères susceptibles d'indiquer aussi bien le style éducatif de professeur que la forme sociale. Nous voulons parler des critères verbaux tels que la quantité des phrases prononcées et par le professeur et par les élèves.

Comme il est vraisemblable que ces critères dépendent dans une plus large mesure de la forme sociale que du style éducatif, nous les avons rangés à cette place. Les voici:

1. L'enseignant occupe-t-il une position frontale par rapport à la classe?
2. Donne-t-il un aperçu de son activité et du but de son cours?
3. Est-il seul à déterminer le déroulement du cours?

4. Quel est le pourcentage des phrases prononcées par l'enseignant par rapport à la totalité des phrases prononcées durant les heures de cours?
5. Parmi les phrases prononcées par l'enseignant, combien sont des questions?

Et voici d'autres critères de la forme sociale, pour ce qui concerne les apprenants:

1. Y a-t-il place pour un travail de groupe ou «en tandem»?
2. Si oui, qui constitue les groupes (l'enseignant ou les apprenants)?
3. Qui détermine les étapes du travail?
4. Quel est le pourcentage des phrases prononcées par les apprenants par rapport à la totalité des phrases prononcées durant les heures du cours?
5. Parmi les phrases prononcées par les apprenants, combien sont des questions?

Validité de l'observation :

L'observation, faute de disposer d'une aide, est faite par un seul observateur. Il est évident qu'on aurait pu obtenir une plus grande validité si deux observateurs, séparément, avaient abouti à des résultats qui auraient pu ensuite être vérifiés par une mise en corrélation. Ajoutons que le cours est enregistré sur un CD-ROM et que, ou bien il a été réentendu ultérieurement par l'observateur lui-même, pour tester la validité de sa propre observation, ou bien cette exploitation a été faite par quelqu'un d'autre, indépendamment du premier observateur.

Saisie de la pratique pédagogique réelle :

Voici ce que nous entendons par «pratique pédagogique réelle».

Ce sont des enseignants formés à la suite d'une assez longue expérience de l'enseignement qui sont prêts comme objets d'observation, car ceux qui se trouvent encore en formation ne donnent pas une image valable de l'enseignement journallement pratique dans les écoles. Ces derniers, en raison de leur manque d'expérience, tendraient plus que les enseignants chevronnés, à se mettre à l'unisson de l'observateur comme dans une situation d'examen pédagogique, surtout quand ils connaissent les critères d'observation.

On peut attendre d'un enseignant expérimenté qu'il ne transforme pas sensiblement, d'une manière « ad hoc » son enseignement habituelle ni son style éducatif en raison de la présence d'un simple observateur. Toutefois, pour éviter une influence éventuelle, on devrait à chaque fois demander aux enseignants leur accord peu de temps avant l'observation proprement dite, dans la mesure du possible le jour même de l'observation. Nous avons opéré un choix dans la population à observer, sur les bases suivantes :

- a) Les directeurs d'école prennent d'abord connaissance explicitement des critères d'observation et doivent désigner les enseignants susceptibles, selon eux, de participer à cette expérience, puis :
- b) Les critères d'observation sont présentés aux enseignants désignés et ceux-ci doivent alors décider s'ils acceptent de se soumettre à l'observation.

Cette façon de procéder devrait être adoptée en raison du fait que, sur la base des recherches menées par R. et A. Bausch, il fallait s'attendre à une dominance du style autocratique et les formes d'enseignement correspondantes. Pour travailler contre cette hypothèse, pour parvenir à des résultats plus faibles, nous devons donc faire une présélection positive, grâce aux mesures mentionnées. On trouverait ainsi des enseignants que l'on pourrait, d'après leurs supérieurs et à travers leur propre jugement, apprécier comme étant moins dominateurs et autocratiques.

3.3. Fixation de limites et gestion de conflit

Lorsque vous préparez le tutorat, il est essentiel que vous ayez à cœur votre sécurité personnelle et celle de l'apprenant. La présente section vous aidera à réduire les risques en comprenant la fixation de limites et la gestion de conflit. Vous y trouverez les outils nécessaires à la résolution de conflit.

Durant le tutorat, il est important que le tuteur et l'apprenant adulte respectent les limites suivantes.

Limites professionnelles

Bien que plusieurs bénévoles proviennent de milieux professionnels, il est important de se souvenir que le rôle des bénévoles, tel que décrit dans la description d'emploi, est d'être tuteur. Nous conseillons aux bénévoles qui sont également des spécialistes reconnus dans leur domaine, de ne pas offrir de conseils professionnels aux apprenants (par exemple au niveau médical, psychologique ou juridique). Si l'apprenant vous demande de l'aide dans des domaines spécifiques qui n'ont rien à voir avec le tutorat, vous devriez demander l'attention du coordonnateur du programme afin qu'il puisse vous orienter adéquatement.

Limites personnelles

Il est important de préserver la sécurité du bénévole et de l'apprenant en prenant bien soin de ne pas divulguer de renseignements personnels, comme les adresses, les numéros de téléphone à domicile, les mots de passe de messagerie et les comptes Facebook. Les adresses de courrier électronique peuvent être échangées pourvu qu'un membre du personnel de Collège Frontière soit en copie conforme. Les séances de tutorat doivent avoir lieu dans un établissement public et non dans la maison du bénévole ou de l'apprenant. De plus, les liens entre le bénévole et l'apprenant sont très importants, ils doivent être professionnels et strictement formels. Comme tuteur, vous devez protéger votre vie privée même si vous sentez que vous avez établi une relation de confiance avec l'apprenant. Si ce dernier décide de se confier à vous, veuillez respecter sa vie privée. Ce sont des sujets qui ne doivent pas faire l'objet de discussions entre amis. Si vous avez des inquiétudes concernant ce que votre apprenant vous dit, vous devriez en parler immédiatement avec le coordonnateur du programme.

Limites physiques

Le Collège Frontière travaille avec des apprenants qui peuvent avoir vécu des expériences traumatisantes et/ou des expériences négatives dans le système éducatif traditionnel. En tant que tuteur, veuillez respecter l'intégrité physique de vos apprenants. Quelques éléments à prendre en considération :

Au lieu de regarder par-dessus l'épaule de l'apprenant pour vérifier son travail, asseyez-vous à côté de lui pour qu'il puisse voir où vous êtes. Étant donné que de

nombreux apprenants se sentent observés dans de telles situations, expliquez-leur qu'il s'agit de la manière dont vous assurez le suivi et appuyez leur processus d'apprentissage.

Si l'apprenant éprouve des difficultés, ne lui enlevez pas le crayon des mains pour lui montrer comment effectuer le travail. Demandez-lui plutôt si vous pouvez le lui emprunter ou utilisez le vôtre. Il est important que vous ayez votre propre papier de sorte que vous n'écriviez pas sur les travaux de l'apprenant. Vous respectez ainsi l'espace et les outils de travail de l'apprenant.

Conservez une bonne distance entre vous et l'apprenant. N'envahissez pas son espace privé. La manière dont vous vous tenez debout et vous vous asseyez peut créer des dynamiques de pouvoir. Tenez-vous à la même hauteur que votre apprenant.

Évitez les bruits soudains, l'augmentation subite de votre voix ou de faire une présentation avec un bruit inattendu.

Questionnaire

1. Limite professionnelle de quoi s'agit-il ?
2. Parlez de limite personnelle.
3. Expliquez les limites physiques.
4. Parlez de définition des styles éducatifs.

Bibliographie

1. Mairie de St. Stephen, un atelier réalisé par le Service de résolution de conflit (Conflict Resolution Service). (2009). *Managing Conflict with Angry People*. Conseil scolaire du district de Toronto. (1998). *Règlement numéro B.01 du Conseil scolaire du district de Toronto : Fondation pour l'alphabétisation*. Toronto, Canada : Conseil scolaire du district de Toronto.
2. Perry, J. (2003). Best Practices for Adult Literacy. Dans *la Trousse d'information du Bâtitseur communautaire de la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick—2003 Septembre - Novembre 2003*.

Frédéricton, Canada : Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick Ltd. Extrait du site <http://www.nb.literacy.ca/pubs/Best1/Literacy.pdf>

3. Carpenter, T. (1986). *Manuel de tutorat pour le programme de l'APCA*. Collège Frontière. Comité du secteur collégial pour le perfectionnement des adultes. (2006). Meeting the needs of underrepresented populations in college academic upgrading programs. Toronto, Canada : Ministère de la Formation et des Collèges et universités. Extrait du site <http://www.nald.ca/library/research/innovatv/innovatv.pdf>

4- Thème : Les formes de l'organisation de la classe des langues étrangères, les technologues, les méthodes, les moyens de l'enseignement et le système des exercices.

- 4.1. L'enseignement comme prise de décision.
- 4.2. Infrastructure de l'enseignement.
- 4.3. Les méthodes pédagogiques.

4.1. L'enseignement comme prise de décision.

La préparation d'une unité ou d'un cours suppose un certain nombre de décisions pédagogiques. L'enseignant ou l'enseignante doit préciser les paramètres suivants : le contenu et la démarche à étudier, les points forts, les besoins et les intérêts des élèves, les apprentissages essentiels communs qu'il est possible d'introduire et les approches pédagogiques les plus efficaces. Ces décisions revêtent une importance cruciale et doivent être prises en connaissances de cause.

Comme le fait observer Glickman (1991) :

« Un enseignement efficace n'est pas un ensemble de pratiques génériques, mais une série de décisions sur l'enseignement prises dans un contexte donné. Un enseignant efficace n'utilise pas le même ensemble de pratiques pour chaque

cours... En revanche, il réfléchit constamment à son travail, observe ses élèves pour savoir s'ils apprennent ou non et ajuste sa pratique de l'enseignement en conséquence ».

Compte tenu des multiples variables dont les enseignants et enseignantes doivent tenir compte quand ils prennent des décisions sur l'enseignement et l'apprentissage, il est indispensable qu'ils disposent d'une base conceptuelle pour comprendre le tronc commun de la Saskatchewan et d'un cadre pour comprendre les niveaux qui se rattachent aux décisions pédagogiques.

Les Buts de l'éducation mentionnés dans le document intitulé *Directions : The Final Report* (1984) sont au coeur de l'élaboration du tronc commun.

Les apprentissages essentiels communs (AEC) et la pédagogie différenciée sont au coeur de la prise de décision pédagogique efficace. Ils sont à bien des égards le « lien » qui relie les éléments distincts du tronc commun et qui intègre les programmes d'études et l'enseignement. De ce fait, ils constituent les éléments unificateurs du tronc commun et concernent autant la pédagogie efficace que la conception de programmes d'études efficaces.

Les approches pédagogiques mentionnées dans ce document sont suffisamment souples pour englober les apprentissages essentiels communs et pour tenir compte des besoins, des aptitudes, des intérêts et des points forts de chaque élève par le biais de la pédagogie différenciée (dimension adaptation). La discussion qui suit porte précisément sur l'aspect pédagogique de la base conceptuelle.

4.2. Infrastructure de l'enseignement.

Infrastructure de l'enseignement, précise et illustre les rapports entre les approches pédagogiques qui, si elles sont bien utilisées, sont compatibles avec un bon enseignement. Ces approches renvoient aux buts de l'éducation et s'appliquent aux objectifs des divers programmes d'études. On examine également les différents niveaux des approches pédagogiques qui vont des modèles d'enseignement, une approche globale, aux techniques d'enseignement, qui représentent un comportement ou une technique spécifique. À tous les

niveaux, le potentiel existe pour développer à la fois l'art d'enseigner et la science de l'enseignement.

Définitions de l'infrastructure

Les définitions des termes qui suivent aideront à interpréter l'infrastructure et à mieux comprendre les rapports entre les différents niveaux.

Modèles d'enseignements

Les modèles représentent le niveau le plus général de l'enseignement. Chacun représente une orientation philosophique de l'enseignement. Ils permettent de sélectionner et de structurer les stratégies, les méthodes et les techniques d'enseignement ainsi que les activités des élèves dans une situation pédagogique bien précise. Selon Joyce et Weil (1986), il existe quatre modèles :

les modèles inspirés de la modification du comportement, les modèles inspirés d'interaction sociale et les modèles inspirés du développement de la personne.

Stratégies d'enseignement

Dans chaque modèle, on peut utiliser plusieurs stratégies. Ce sont les stratégies qui déterminent l'approche que doit suivre un enseignant ou enseignante pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Il existe plusieurs catégories de stratégies, qui sont l'enseignement direct, l'enseignement indirect, l'enseignement interactif, l'apprentissage expérimentiel ou l'étude indépendante.

Méthode d'enseignement

Les enseignants et enseignantes se servent des méthodes pour créer un environnement pédagogique et pour préciser la nature de l'activité à laquelle l'élève et l'enseignant ou l'enseignante vont participer pendant le cours. Si des méthodes particulières se rattachent souvent à certaines stratégies, on peut trouver certaines méthodes parmi toute une gamme de stratégies.

Techniques d'enseignement

Les techniques sont le niveau le plus spécifique des comportements d'un enseignant ou d'une enseignante. Parmi ces techniques, mentionnons le questionnement, la discussion, les directives, les explications et les démonstrations. Il y a également la planification, la structuration, la focalisation et la gestion.

L'infrastructure de l'enseignement a pour but d'inciter les enseignants et les enseignantes à s'interroger sur leur propre pratique de l'enseignement. L'évaluation réfléchie de l'utilisation des stratégies, méthodes et techniques peut conduire les enseignants et les enseignantes à élargir et à approfondir leur répertoire d'approches pédagogiques. Le fait d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences sur diverses approches pédagogiques peut contribuer à enrichir l'art d'enseigner et à relever l'efficacité de l'enseignement. La suite de ce chapitre est consacrée à une étude de modèles, de stratégies, de méthodes et de techniques d'enseignement bien précis.

4.3. Les méthodes pédagogiques

Une méthode pédagogique décrit le moyen pédagogique adopté par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et atteindre son objectif pédagogique. Tout comme les postures décrites ci-dessus, en règle général un établissement ou un enseignant valorise plus à un instant donné une méthode qu'une autre ; bien sûr la méthode unique imposée ou obligatoire serait une erreur, car elle appartient au libre choix de l'enseignant ou de l'étudiant et est souvent affaire de circonstances. Historiquement, il y a eu des effets de mode ou la croyance à certains moments en une méthode-miracle qui permettrait l'apprentissage de tous. Permettant la facilitation de l'apprentissage et la médiation du savoir, il est important de ne pas céder aux illusions pédagogiques et donc régulièrement de faire le point sur la méthode pédagogique qu'un acteur ou une institution valorise à un moment précis. Cette représentation forte influe de toutes façons sur le choix des TICE ou des ressources d'un projet. Il est d'usage de distinguer cinq méthodes pédagogiques : expositive, démonstrative, interrogative, de découverte et expérientielle. Elles peuvent être pratiquées dans une séquence pédagogique soit individualisée soit en petits ou grands groupes avec la médiation d'outils pédagogiques ou sans et des rôles des acteurs bien différents.

Méthode expositive, transmissive, passive ou magistrale

L'enseignant maîtrise un contenu structuré et transmet ses connaissances sous

forme d'exposé : c'est le cours magistral qui laisse peu de place à l'interactivité avec l'apprenant. Dans le triangle de Jean Houssaye, cela correspond à la relation privilégiée enseignant-savoir où l'enseignant est un expert du contenu, un détenteur de vérité qui transmet l'information de façon univoque. Il est souvent difficile que le discours magistral en tant que tel puisse permettre d'apprendre quoi que ce soit, sauf dans le cas où il est articulé à d'autres activités : TD, TP etc. qui permettront un véritable travail cognitif.

Méthode démonstrative

L'enseignant détermine un chemin pédagogique : il montre, fait faire ensuite et fait formuler l'étudiant pour évaluer le degré de compréhension. Cette méthode suit l'enchaînement suivant : montrer (démonstration), faire faire (expérimentation) et faire dire (reformulation). Cette méthode est souvent utilisée dans les TD où l'étudiant acquiert un savoir-faire par simple imitation.

Méthode interrogative ou maïeutique

L'étudiant est reconnu comme possédant des éléments de connaissance ou des représentations du contenu à acquérir. À l'aide d'un questionnement approprié, l'enseignant permet à l'étudiant de construire ses connaissances par lui-même ou de faire des liens et de donner du sens à ces éléments épars. L'étudiant ou un groupe d'étudiant est incité à formuler ce qu'il sait, ce qu'il pense, ce qu'il se représente...

Méthode active ou de découverte

L'enseignant crée un scénario pédagogique avec du matériel qui permet d'utiliser les essais, les erreurs et le tâtonnement pour apprendre. Il mobilise l'expérience personnelle de l'étudiant ou celle d'un groupe d'étudiants pour apprécier la situation et résoudre le problème avec leurs moyens. Le travail intracognitif et le travail co-élaboratif entre pairs sont favorisés. Cette méthode suit l'enchaînement suivant : faire faire à l'étudiant, faire dire à l'étudiant puis l'enseignant reformule.

Méthode expérientielle

De nombreuses disciplines ou savoirs ne peuvent s'enseigner mais

s'apprennent en faisant avec des personnes qui savent faire comme par exemple, la médecine ou l'art. Aujourd'hui, de nouveaux métiers ou fonctions et certains savoirs ne sont pas encore formalisés dans des écrits ou reconnus comme tels car trop jeunes: risk manager, spécialiste qualité, formateur avec les TICE, webmaster etc. Dans ce cas, ce savoir est acquis par l'étudiant dans et par l'action en règle général dans un projet réel. L'enseignant incite à la formalisation du savoir-faire par l'étudiant qui est le vrai producteur du savoir qu'il partage et réélabore avec d'autres.

Une méthode pédagogique décrit le moyen pédagogique adopté par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et atteindre son objectif pédagogique. Tout comme les postures décrites ci-dessus, en règle général un établissement ou un enseignant valorise plus à un instant donné une méthode qu'une autre ; bien sûr la méthode unique imposée ou obligatoire serait une erreur, car elle appartient au libre choix de l'enseignant ou de l'étudiant et est souvent affaire de circonstances. Historiquement, il y a eu des effets de mode ou la croyance à certains moments en une méthode-miracle qui permettrait l'apprentissage de tous. Permettant la facilitation de l'apprentissage et la médiation du savoir, il est important de ne pas céder aux illusions pédagogiques et donc régulièrement de faire le point sur la méthode pédagogique qu'un acteur ou une institution valorise à un moment précis. Cette représentation forte influe de toutes façons sur le choix des TICE ou des ressources d'un projet. Il est d'usage de distinguer cinq méthodes pédagogiques : expositive, démonstrative, interrogative, de découverte et expérientielle. Elles peuvent être pratiquées dans une séquence pédagogique soit individualisée soit en petits ou grands groupes avec la médiation d'outils pédagogiques ou sans et des rôles des acteurs bien différents.

L'enseignant maîtrise un contenu structuré et transmet ses connaissances sous forme d'exposé : c'est le cours magistral qui laisse peu de place à l'interactivité avec l'apprenant. Dans le triangle de Jean Houssaye, cela correspond à la relation privilégiée enseignant-savoir où l'enseignant est un expert du contenu, un détenteur de vérité qui transmet l'information de façon univoque. Il est souvent difficile que

le discours magistral en tant que tel puisse permettre d'apprendre quoi que ce soit, sauf dans le cas où il est articulé à d'autres activités : TD, TP etc. qui permettront un véritable travail cognitif.

L'enseignant détermine un chemin pédagogique : il montre, fait faire ensuite et fait formuler l'étudiant pour évaluer le degré de compréhension. Cette méthode suit l'enchaînement suivant : montrer (démonstration), faire faire (expérimentation) et faire dire (reformulation). Cette méthode est souvent utilisée dans les TD où l'étudiant acquiert un savoir-faire par simple imitation.

L'étudiant est reconnu comme possédant des éléments de connaissance ou des représentations du contenu à acquérir. À l'aide d'un questionnement approprié, l'enseignant permet à l'étudiant de construire ses connaissances par lui-même ou de faire des liens et de donner du sens à ces éléments épars. L'étudiant ou un groupe d'étudiant est incité à formuler ce qu'il sait, ce qu'il pense, ce qu'il se représente...

L'enseignant crée un scénario pédagogique avec du matériel qui permet d'utiliser les essais, les erreurs et le tâtonnement pour apprendre. Il mobilise l'expérience personnelle de l'étudiant ou celle d'un groupe d'étudiants pour apprécier la situation et résoudre le problème avec leurs moyens. Le travail intracognitif et le travail co-élaboratif entre pairs sont favorisés. Cette méthode suit l'enchaînement suivant : faire faire à l'étudiant, faire dire à l'étudiant puis l'enseignant reformule.

De nombreuses disciplines ou savoirs ne peuvent s'enseigner mais s'apprennent en faisant avec des personnes qui savent faire comme par exemple, la médecine ou l'art. Aujourd'hui, de nouveaux métiers ou fonctions et certains savoirs ne sont pas encore formalisés dans des écrits ou reconnus comme tels car trop jeunes: risk manager, spécialiste qualité, formateur avec les TICE, webmaster etc. Dans ce cas, ce savoir est acquis par l'étudiant dans et par l'action en règle générale dans un projet réel. L'enseignant incite à la formalisation du savoir-faire par l'étudiant qui est le vrai producteur du savoir qu'il partage et réélabore avec d'autres.

Questionnaire

1. De quels paramètres faut-il particulièrement tenir compte lorsqu'on choisit une stratégie ou une méthode d'enseignement?
2. Comment on peut élargir le répertoire d'approches pédagogiques? Comment on peut appuyer les collègues et bénéficier de leur appui à cet égard?
3. De quelle façon chacune des stratégies d'enseignement appuie-t-elle l'éducation permanente?

Bibliographie

1. BUCHER-POTEAUX, Nicole (1998) Des ressources... Oui mais... pourquoi ? In *Etudes de linguistique appliquée* 112, p. 483-494. Didier érudition, Paris.
2. CARTON, François (1994) *Enseignement et apprentissage des langues vivantes*. In *L'innovation, on sait faire. Rénovation à l'école, au collège, au lycée. Les modules en Seconde. Didactiques. Clés à venir No 1*. Nancy-Metz, CRDP de Lorraine.
3. CICUREL, Francine (1988) *Didactique des langues et linguistique : propos sur une circularité*. In *Études de Linguistique Appliquée*, n° 72, p. 15-23.
4. CUQ, J.-P. (Dir.) (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. Clé International.
5. CUQ, J.-P., GRUCA, I. (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Collection français langue étrangère. P.U.G.

5-Thème : L'évaluation et les types de tests dans l'enseignement des langues étrangères.

- 5.1. Les mots de l'évaluation.
- 5.2. Qu'est-ce qu'un test ?

- 5.1. Les mots de l'évaluation.

On se demande aujourd'hui comment évaluer des compétences. La question est posée même dans le cadre des formations professionnelles, alors qu'on y développe depuis toujours des compétences. Sans doute la formalisation de «référentiels de compétences », par exemple dans le cadre des Hautes écoles spécialisées, oblige-

telle à clarifier les procédures d'évaluation. La demande est moins surprenante lorsqu'elle vient du monde de la scolarité générale, car l'évolution des curricula a, dans de nombreux pays, donné une place importante, voire prédominante, aux compétences, parfois « transversales », parfois disciplinaires. Mais ici encore, on devrait s'étonner : en éducation civique, en arts plastiques, en production de textes, en langues et même en sciences et en mathématique, l'école a toujours visé le développement de compétences autant que de connaissances.

L'émergence de curricula orientés explicitement et fortement vers le développement de compétences oblige sans doute à dire plus ouvertement et de façon plus argumentée comment on pense évaluer l'atteinte de tels objectifs de formation. De là à prétendre que c'est un problème neuf et que c'est pourquoi nous sommes démunis, il y a un pas à ne pas franchir. Je développerai ici une thèse un peu provocatrice : si l'école savait vraiment évaluer des connaissances utilisables hors de leur contexte d'acquisition, elle n'aurait aucune peine à évaluer des compétences. Ce sont les deux faces du même problème.

L'évaluation, c'est :

<ol style="list-style-type: none"> 1. Un défi 2. Un cauchemar 3. Une occasion 4. Un comparaison 5. Une injustice 6. Un diagnostique 7. Une aide à l'apprentissage 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Un étalonnage 9. La mesure d'un travail 10. Un mal nécessaire 11. Une plaisanterie 12. Une confirmation 13. Une mesure des connaissances
--	--

Liste des paramètres

<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluation du savoir 2. Evaluation normative 3. Maîtrise 4. Evaluation continue 5. Evaluation formative 6. Evaluation directe 7. Evaluation de la performance 8. Evaluation subjective 9. Evaluation sur une échelle 	VS	<ul style="list-style-type: none"> Evaluation de capacité Evaluation critériée Continuum ou suivi Evaluation ponctuelle Evaluation sommative Evaluation indirecte Evaluation des connaissances Evaluation objective Evaluation sur une liste de contrôle Jugement guidé
---	----	---

10. Jugement fondé sur l'impression 11. Evaluation holistique ou globale 12. Evaluation par série 13. Evaluation mutuelle		Evaluation analytique Evaluation par catégorie autoévaluation
--	--	---

1. Evaluation du savoir/ Evaluation de la capacité

- L'évaluation du savoir (ou du niveau) est l'évaluation de la réalisation d'objectifs spécifiques. Elle porte sur ce qui a été enseigné, elle est donc en relation avec le travail de la semaine ou du mois, avec le manuel, ou le programme.
- L'évaluation de la capacité (entendue comme mise en œuvre de la compétence et qui se traduit dans la performance) est, au contraire, l'évaluation de ce que l'on peut faire ou de ce que l'on sait compte tenu de sa mise en œuvre dans le monde réel.

2. Evaluation normative/Evaluation critériée

- L'évaluation normative classe les apprenants les uns par rapport aux autres.
- L'évaluation critériée se veut une réaction contre la référence à la norme : on y évalue l'apprenant uniquement en fonction de sa propre capacité dans le domaine, quelle que soit celle de ses pairs.

3. Maîtrise/ Continuum ou suivi

- L'approche de type Maîtrise (ou compétences maîtrisées) en référence à des critères est une approche dans laquelle une seule « norme minimale de compétence » est établie pour distinguer les apprenants entre capables (réussite) et non capables (échec) sans que soit pris en compte le niveau de qualité manifesté dans la façon dont l'objectif est atteint.
- L'approche de type Continuum (ou compétences en cours d'acquisition) en référence à des critères est une approche dans laquelle une capacité donnée est classée en référence à la suite continue de tous les niveaux de capacité possibles dans le domaine en question.

4. Evaluation continue/Evaluation ponctuelle

- L'évaluation continue est l'évaluation par l'enseignant et, éventuellement par l'apprenant, de performances, de travaux et de projets réalisés pendant le cours. La note finale reflète ainsi l'ensemble du cours, de l'année ou du semestre.
- L'évaluation ponctuelle se fait par l'attribution de notes ou la prise de décisions effectuées à la suite d'un examen ou d'une autre procédure d'évaluation qui a lieu à une date donnée, généralement à la fin du cours ou au début du cours suivant.

5. Evaluation formative/Evaluation sommative

- L'évaluation formative est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles des apprenants. Ces informations sont données à l'apprenant et servent aussi à l'enseignant pour l'organisation de son cours.
- L'évaluation sommative contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence. En fait, l'évaluation sommative est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir.

6. Evaluation directe/Evaluation indirecte

- L'évaluation directe évalue ce que l'apprenant est train de faire. Par exemple, lors d'un travail de groupe qui consiste en une discussion, le professeur observe, met en relation son observation avec les critères d'une grille et donne son évaluation. L'évaluation directe se limite, en fait, à l'évaluation de la production orale et écrite et de la production de l'oral en interaction puisqu'il est impossible d'observer directement les activités de réception.
- L'évaluation indirecte, en revanche, évalue les compétences potentielles à travers des tests, généralement écrits.

7. Evaluation de la performance/ Evaluation des connaissances

- L'évaluation de la performance exige de l'apprenant qu'il produise un échantillon de discours oral ou écrit.

- L'évaluation des connaissances exige de l'apprenant qu'il réponde à des questions de types différents afin d'apporter la preuve de l'étendue de sa connaissance de la langue et du contrôle qu'il en a.
8. Evaluation subjective/Evaluation objective
- L'évaluation subjective se fait par jugement d'un examinateur. On entend habituellement par là le jugement sur la qualité de la performance.
 - L'évaluation objective écarte toute subjectivité. On entend habituellement par là utilisation de tests indirects qui sont donnés comme des tests objectifs ; cela signifie généralement qu'ils sont accompagnés d'une grille de correction que l'enseignant consulte pour se prononcer sur l'acceptabilité des réponses ou d'un barème qui lui sert à compter les réponses exactes pour donner le résultat.
9. Evaluation sur une échelle/Evaluation sur une liste de contrôle
- L'évaluation sur une échelle consiste à placer l'apprenant à un niveau donné sur une échelle constituée de plusieurs niveaux.
 - L'évaluation sur une liste de contrôle consiste à juger l'apprenant selon une liste de points censés être pertinents pour un niveau ou un module donnés.
10. Jugement fondé sur l'impression/Jugement guidé
- Jugement fondé sur l'impression : jugement entièrement subjectif fondé sur l'observation de la performance de l'apprenant en classe, sans aucune référence à des critères particuliers relatifs à une évaluation spécifique.
 - Jugement guidé : jugement dans lequel on réduit la subjectivité propre à l'examineur en ajoutant à la simple impression une évaluation consciente en relation à des critères spécifiques.
11. Evaluation holistique/ Evaluation analytique
- L'évaluation holistique porte un jugement synthétique global. Les différents aspects sont mesurés intuitivement par l'enseignant.
 - L'évaluation analytique considère séparément les différents aspects.
12. Evaluation par série/Evaluation par catégorie
- L'évaluation par série porte sur une série de tâches différentes notées de manière globale (ex. : sur une échelle de 0 à 3 ou de 1 à 4). Le fait que ce type

d'évaluation rende compte des résultats sous forme de profil sert aussi à éviter que les résultats d'une seule catégorie influencent ceux d'une autre.

- L'évaluation par catégorie porte sur une seule tâche. Celle-ci peut comprendre des activités langagières discrètes (concernant une seule compétence, ex ,: la compréhension orale) ou intégrée (concernant deux ou plusieurs compétences à la fois, ex ,:prendre des notes à partir d'un coup de téléphone qui met en jeu compréhension orale + production écrite) ; la performance est évaluée sur une grille d'évaluation.

13.Evaluation mutuelle (hétéro-évaluation)/ Autoévaluation

- L'évaluation mutuelle est le jugement porte par l'enseignant.
- L'autoévaluation est le jugement que l'apprenant porte sur sa propre compétence.

5.2. Qu'est-ce qu'un test ?

- *Mise en situation. Quelle différence faites-vous entre test et exercice ?*
- *Lisez le document ci-dessous et faites l'activité qui suit*

Qu'est-ce qu'un test ?

« Epreuve à questions nombreuses, contraignantes, standardisées et nécessitant une réponse brève » : c'est ainsi que J-CI. Mothe³ définissait le test en 1975 en assumant l'acception restreinte que ce mot prend en français par rapport au mot originaire anglais qui est banalement synonyme d' «épreuve »

Selon l'acception proposée par J-CI. Mothe, un test est forcément une épreuve censée s'approcher le plus possible de l'objectivité. Pour ce faire, les critères auxquels un test doit obéir sont la validité, la fiabilité et l'objectivité, ainsi définies :

- validité : un test est valide s'il mesure réellement ce qu'il est censé mesurer (congruence avec les objectifs fixés) ;

³ Motne J-CI ., L'Evaluation par les tests dans la classe defrançais, Hachette/Larousse, 1975, p13

- fiabilité ou fidélité : un test est fiable/fidèle si les résultats qu'il donne sont reproductibles dans des moments et des contextes différents ;
- objectivité : un test est objectif si les résultats obtenus par les apprenants sont les mêmes quel que soit l'examineur. Pour que cela puisse se vérifier, il faut qu'il y ait :
 - a. objectivité de passation (au moment de la passation les conditions sont les mêmes pour tous les apprenants : nature de l'épreuve, consignes, durée de l'épreuve...);
 - b. objectivité de dépouillement (le barème et le seuil de réussite sont fixés à l'avance) ;
 - c. objectivité d'interprétation (le rapport entre les notes partielles et la note globale est fixé à l'avance).

Un test qui obéit ainsi à ces caractéristiques ne peut évaluer que les savoirs et se présenter comme une épreuve indirecte et analytique. A l'heure actuelle, où le débat en didactique des langues autour de la nécessité d'une évaluation de la communication est loin d'être terminé, les tests dits objectifs gardent leur importance du fait de leur économie de passation et de la fiabilité des résultats, surtout quand il s'agit d'évaluer la compétence linguistique.

Il n'est donc pas inutile de rappeler les différents types d'épreuves objectives que l'on peut utiliser à ce propos et préciser quels sont les critères de construction de certaines d'entre elles, notamment le questionnaire à choix multiples (QCM) et le test de closure.

Le test d'appariement ou de mise en correspondance : il demande à l'apprenant d'associer des éléments qui vont ensemble (on va de mots isolés aux parties de phrases).

Le questionnaire Vrai/Faux (ou binaire ou à questions fermées) : il est généralement utilisé pour contrôler la compréhension d'un document oral ou écrit.

Le texte lacunaire ou à trou : l'apprenant doit remplir des blancs créés par l'enseignant dans un texte suivi. Il convient à un contrôle grammatical ou lexical.

Le puzzle : il peut aller de reconstitution d'une phrase dont les mots sont donnés en désordre (pour des débutants) à la reconstitution d'un texte donné en désordre, ce qui demande la mise en place d'une compétence textuelle à géométrie variable (du fait-divers au texte argumentatif).

Le questionnaire à choix multiples : il se présente comme une suite de questions ou de débuts de phrases, suivie chacune de trois à cinq propositions de réponse ou de compléments de phrases, parmi lesquelles l'apprenant doit choisir l'unique bonne solution.

Le test de closure : il se différencie du test à trous car les trous ne dépendent pas du choix de l'enseignant, mais ils sont fixés de façon automatique (tous les X mots) ce qui en fait l'épreuve par excellence pour la compréhension écrite.

Analysez le QCM et le test de closure qui suivent et dites quels sont les défauts que ces deux épreuves présentent par rapport aux critères cités dans les documents ci-dessus.

- **Activité 1. – Quel est le sens des expressions suivantes ?**

1. **Ne pas être dans son assiette :**

- a) **Ne pas avoir à manger**
- b) **Ne pas être dans son état habituel**
- c) **Avoir faim**

2. **Faire la grasse matinée :**

- a) **Rester tard au lit**
- b) **Prendre un gros petit-déjeuner**
- c) **Faire le lézard**

3. **Mettre son grain de sel :**

- a) **Se mêler des affaires des autres**
- b) **S'occuper de ce que les autres font**
- c) **Mettre trop de sel dans la soupe**

- **Activité 2 – Complétez ce texte par le pronom personnel qui convient.**

- Tu sais, Jean-Paul, le frère de Sophie ...
- Oui, je sais, je _____ connais, je _____ ai téléphoné avant-hier.
- Ah bon !
- Il a joué dans le dernier film de Bresson.
- On _____ a proposé un rôle ?
- Oui, il _____ a trouvé dans une petite annonce, il a écrit aux producteurs et il _____ a envoyé ses photos.
- Ils _____ ont pris seulement pour ses photos ?
- Non, bien sûr, il avait le physique du rôle. Ils _____ on filmé et ils _____ ont trouvé super !

Thème 6. Enseigner la culture.

6.1. Civilisation et culture.

6.2. Interculture et compétence interculturelle.

6.3. Savoir culturel et approches méthodologiques.

Civilisation et culture.

- *Mise en situation.* « Civilisation » ou « Culture » ?

Voici des phrases que vous pouvez entendre en classe de français langue étrangère. Dites si elles relèvent de la notion de « civilisation » ou de « culture ».

	CIVILISATION	CULTURE
1. On ne peut pas ignorer les auteurs de XIX siècle : ils sont parmi les plus connus à l'étranger .		
2. Au programme cette année il y a le Bordelais, l'Alsace, la Champagne et la Bourgogne, les régions vinicoles par excellence.		

3. Vous allez réaliser un dossier sur les causes de la Révolution française.		
4. Aujourd'hui on va analyser les étiquettes de quelques fromages et de quelques vins français.		
5. A la page 20 de votre manuel vous avez la liste des achats que Valérie va faire au supermarché. Comparez-la avec la liste des achats que vous faites habituellement.		
6. Dans le programme de littérature on donnera la priorité aux écrivains du Nouveau Roman.		
7. La semaine prochaine on va parler du sport en France.		
8. Pouvez-vous citer les noms de quelques peintres impressionnistes ?		

- *Quelle différence faites-vous en « civilisation » et « culture » ? Essayez d'établir une définition des deux notions.*
- *Lisez le document ci-dessous ; à partir de cette lecture modifiez ou confirmez les définitions que vous venez de donner.*

DE LA « CULTURE » A LA « CIVILISATION » EN PASSANT PAR LA CIVILISATION

Il fut un temps où tout enseignement d'une langue, maternelle ou étrangère, se faisait autour du mot **Culture** avec un grand C, avec son cortège de grande œuvres, de beaux textes pour « **former le goût** », disait-on, d'un homme qui était censé devenir « **cultivé** », avec cet adjectif prêt à souligner que l'homme, imbibé de cette culture, ne pouvait qu'en être possédé. Et, à côté du « C » princier de « Culture », un autre « C » gouvernait l'apprentissage des langues étrangères, celui de « Civilisation » définie comme l'espace, la société, l'économie et les mentalités collectives qui la caractérisent⁴ : la notion étant complexe, l'« entrée en civilisation » pouvait se faire à travers l'un ou l'autre des domaines de référence

⁴ Braudel F., Grammaires des civilisations, Paris, Flammarion, 1993, pp. 40-55

scientifique concernés (géographie, sociologie ou anthropologie, économie, psychologie ...), au gré de la motivation des apprenants et de leurs compétences. Mais vint le moment où les deux « C » durent abandonner leur position dominante et laisser la place au mot « culture » avec petit « c », qui domine aujourd'hui en didactique des langues. Que s'était-il passé pour en arriver là ?

Ce qui pourrait sembler une révolution copernicienne n'en est pas une, s'agissant plutôt d'un glissement progressif vers le sens large du mot, opéré en référence à l'anthropologie anglo-saxonne selon laquelle « La culture est un tout complexe qui inclut les connaissances, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes, ainsi que toutes autres dispositions et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société⁵ ».

Ce glissement est dû en grande partie à la place prise par les approches communicatives et à l'utilisation des documents authentiques qui ont consacré, en didactique des langues, la « culture » avec petit « c » et l'anthropologie comme discipline de référence. D'où le triomphe de la synchronie et une attention particulière à tout ce qui dans la langue est « à charge culturelle partagée », selon l'heureuse définition de Galisson, auquel on doit aussi le néologisme « lexiculture » et l'expression « langue-culture » qui soulignent l'étroite imbrication existant entre les deux systèmes.

L'évolution des approches communicatives vers la perspective actionnelle prônée par le CECR ne changera rien à cette référence si ce n'est que pour affirmer la nécessité d'une compétence plurilingue et pluriculturelles, comme objectif à atteindre dans l'apprentissage des langues étrangères pour tout citoyen européen.

6.2. Interculture et compétence interculturelle.

- **Mise en situation. Testez vos connaissances.**

1. L'interculture c'est :

- a. Une notion complexe relevant de domaines de référence diversifiés

⁵ Tylor E.B., primitive culture, London, Murray, 1874, trad. Française disponible sur www.ethnociel.gc.ca/culture.html

- b. Le dialogue des cultures
- c. L'intégration d'une culture dans une autre
- 2. L'interculturel c'est :
 - a. Une théorie du compromis entre deux cultures
 - b. La perception qu'une communauté se construit d'une autre communauté
 - c. L'interprétation que l'on fait d'une autre culture à partir de la sienne
- 3. Le « co-culturel » c'est :
 - a. La construction d'une entente qui permet de dépasser les différences sans les éliminer
 - b. Une tentative d'informisation de deux cultures
 - c. La diffusion d'une culture mondialisée
- 4. La compétence interculturelle c'est :
 - a. Savoir juxtaposer des valeurs de cultures différentes
 - b. La capacité à s'orienter dans une société multiculturelle
 - c. Une compétence spécifique, articulée en différentes composantes qui touchent aux dimensions affectives, éducatives et cognitives de la connaissance culturelle

Réponse : 1a/ 2b/ 3a/ 4c

- ***Voilà une liste d'objectifs qui touchent la compétence interculturelle. Classez-les dans le tableau qui suit.***
 - a. Connaître les valeurs socioculturelles, artistiques ...
 - b. Développer le désir de connaître de nouvelles réalités
 - c. Se situer par rapport à son milieu social
 - d. Analyser sa façon de se rapporter aux autres
 - e. Identifier ce qui relève de la sphère affective individuelle
 - f. Se poser le problème de la relativisation des valeurs
 - g. Apprendre à accepter ce qui est « autre »
 - h. Reconnaître les caractéristiques des interactions formelles avec la famille ou les amis

- i. Se reconnaître en tant que sujet social
- j. Décrire les caractéristiques des interactions formelles avec les institutions socioculturelles
- k. Gérer le passage du cas particulier à la norme sociale
- l. Analyser son passé et son propre système de valeurs

LES OBJECTIFS DE LA COMPETENCE INTERCULTURELLE	
Savoir être	
Savoir - faire	
savoir	

Réponse :

LES OBJECTIFS DE LA COMPETENCE INTERCULTURELLE	
Savoir être	<ul style="list-style-type: none"> • Développer le désir de connaître de nouvelles réalités • Apprendre à accepter ce qui est « autre » • Se poser le problème de la relativisation des valeurs • Se reconnaître en tant que sujet social •
Savoir – faire	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser son passé et son propre système de valeurs • Gérer le passage du cas particulier à la norme sociale • Analyser sa façon de se rapporter aux autres • Se situer par rapport à son milieu social •
Savoir	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier ce qui relève de la sphère affective individuelle • Reconnaître les caractéristiques des interactions formelles avec la famille ou les amis • Décrire les caractéristiques des interactions formelles avec les institutions socioculturelles • Connaître les valeurs socioculturelles, artistiques ... •

6.3. Savoir culturel et approches méthodologiques

- **Mise en situation. Lisez le document donné et répondez aux questions suivantes.**

LE SAVOIR CULTUREL

L'élaboration d'un savoir culturel est similaire au processus d'acquisition d'une langue seconde : construction individuelle, provisoires et partielles, mises en places à partir du matériau linguistique limité que propose la méthode et révisées en fonction des réutilisations qui en sont faites. A cette différence près : pour la connaissance d'une civilisation, il n'existe pas de savoirs culturels définitifs ou de modèles à atteindre, comparables à celui qui constitue la langue cible. Pas de totalité autre que la dernière synthèse, provisoire et condamnée à le demeurer. Tendre vers un savoir culturel définitif c'est, à court ou à long terme, s'enfermer dans des préjugés sclérosants ; viser l'appréhension d'un supposé « système » de civilisation qui serait cohérent relève d'une téléologie qui ne suppose y quelque chose la fin de l'histoire. Sans compter que ce savoir est fonction de l'évolution « personnelle » de chacun, position que l'on propre aire culturelle et que l'on transpose naturellement à d'autres conflits comparables dans d'autres cultures. Pas plus que le sujet linguistique le « sujet culturel » n'est situé en dehors du champ de l'idéologie.

Beacco J. Cl., « La construction du savoir culturel » ; Mœurs et mythes, Hachette/Larousse, pp. 22-23

1. A quoi l'auteur compare-t-il l'élaboration d'un savoir culturel ?
2. Le savoir culturel peut-il être considéré comme définitif ?
3. Est-ce que l'évaluation personnelle des gens conditionne le savoir culture ?
Pourquoi ?

Réponse :

- 1. A l'acquisition d'une langue seconde**
- 2. Non, il évolue constamment car il s'agit d'un « système intermédiaire » qui fonctionne comme l'interlangue**

- 3. Oui, car l'évolution de la personne implique des changements culturels qui se répercutent automatiquement dans la construction du savoir culturel en langue étrangère.**

Questionnaire

1. A quoi l'auteur compte-t-il l'élaboration d'un savoir culturel ?
2. Le savoir culturel peut-il être considéré comme définitif ?
3. Est-ce que l'évaluation personnelle des gens conditionne le savoir culturel ? Pourquoi ?

Bibliographie

1. Abdullah-Preteille Martine, Porcher Louis, 2ducation et communication interculturell, Paris, PUF, 1996, p192
2. Beacco Jean-Claude, . Les dimensions culturelles et enseignements des langues : des mots aux discours, Paris, 2000, Hachette FLE, (coll. « F. Références »), p. 192
3. Byram M., Culture et Education en langue étrangère, CREDIF Hatier/ Didier, 1992, p. 220

V. КЕЙСЛАР БАНКИ

Situation 1: Utilisation des technologies innovantes éducatives dans le processus d'enseignement: les problèmes et perspectives.

1. Lisez le texte d'un cas (à choix), parlez de technologies utilisées par des professeurs pour organiser d'un cours.
2. Selon vous, de quoi est argumenté le choix de professeur de telle ou telle technologie.
3. Quelles sont les particularités spécifiques des technologies utilisées par professeurs. Relevez et argumentez telle ou telle technologie ou la méthodologie du travail en appuyant sur le texte.
4. De quels changements on a besoin dans l'organisation d'un processus pour utiliser les technologies.
5. Donnez la note de possibilité d'utiliser d'un moyen de travail dans le domaine d'éducation. Argumentez votre solution.

Situation 2: Comment prendre une interview et éviter des concurrents ?

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

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

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

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

Questions et tâches :

1. Comment agirez-vous dans une telle situation ?
2. Comment utilisez-vous des connaissances de langue et une connaissance reçue pendant les cours ?

3. Puisque vous êtes une jeune femme qu'appliquerez-vous le charme femelle persuadant le chef de permettre de vous interviewer ?
4. Comment motiverez-vous le défendeur sur la conversation avec vous ?
5. Comment éliminerez-vous des concurrents pas seulement de votre département, mais aussi d'autre magazine ?
6. Est-ce que les renseignements sur les préférences de célébrité vous aideront ?

Situation 3: La recherche la situation actuelle dans le domaine de l'institution.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les questions et tâches pour travailler avec des cas:

1. Lisez le texte d'un ou plusieurs des cas. Donnez votre opinion aux situations données, comme aux situations de changements dans l'activité pédagogique. Qu'est-

ce que les professeurs essaient de changer dans l'organisation d'un processus d'enseignement? Sur quels directives les professeurs s'appuient-ils? Quelles difficultés ont-ils? Avez-vous l'expérience de ce type de changement et est-ce que vous avez expérimenté dans votre activité?

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

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

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

VI. ГЛОССАРИЙ

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

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

VIII. АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ

Махсус адабиётлар

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

Интернет маълумотлари

Blogs de professeurs pour l'enseignement/apprentissage du FLE

1. <http://apprendre.over-blog.fr/>
2. http://www.franksprog.dk/mes_cours/
3. <http://india.salledesprofs.org/>
4. <http://julieprof.blogspot.com/>
5. <http://roumanie.vizafle.com/>
6. http://www.cia-france.com/francais-et-vous/sous_le_platane/
7. <http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/>

