

**O'zDJTU huzuridagi
RIAIM**

**O'quv-uslubiy
majmua**

**Filologiya va tillarni
o'qitish (Fransuz tili)
yo'nalishi**

2021

**Filologiya va tillarni o'qitish
(Fransuz tili)**

Til va ta'limga integrative yondashuv: Post-metod davri

**O'quv-uslubiy
majmua**

Mazkur o'quv - uslubiy majmua Oliy va o'rta maxsus, kasb-hunar ta'lim vazirligining 2020 yil " 7 " dekabrdagi 648-sonli buyrug'i bilan tasdiqlangan o'quv reja va o'quv dasturiga muvofiq ishlab chiqilgan.

Tuzuvchi:

S.S. Umarova – O'zbekiston Milliy Universiteti, Xorijiy Filologiya fakulteti, Frantsuz filologiyasi kafedrasida o'qituvchisi

Taqrizchi:

J.A. Yakubov – O'zDJTU, filologiya fanlari doktori, professor

Ishchi o'quv dasturi O'zDJTU huzuridagi RIAIM Ilmiy-Metodik Kengashida tasdiqlangan (2020 yil "25" "dekabrdagi" 10 - sonli bayonnoma).

MUNDARIJA

I.	ISHCHI DASTURI.....	3
II.	MODULNI O'QITISHDA FOYDALANILADIGAN INTERFAOL TA'LIM METODLARI.....	11
III.	NAZARIY MASHG'ULOT UCHUN MATERIALLAR.....	15
IV.	AMALIY MASHG'ULOT UCHUN MATERIALLAR.....	40
V.	KEYSLAR BANKI.....	92
VI.	GLOSSARIY.....	96
VII.	ADABIYOTLAR RO'YXATI.....	99

I. ISHCHI DASTUR

Kirish

Dastur O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 7 fevraldagi "O'zbekiston Respublikasini yanada rivojlantirish bo'yicha Harakatlar strategiyasi to'g'risida"gi PF-4947-son, 2019 yil 27 avgustdagi "Oliy ta'lim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining uzluksiz malakasini oshirish tizimini joriy etish to'g'risida"gi PF-5789-son, 2019 yil 8 oktyabrdagi "O'zbekiston Respublikasi oliy ta'lim tizimini 2030 yilgacha rivojlantirish kontsepsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-5847-son va 2020 yil 29 oktyabrdagi "Ilm-fanni 2030 yilgacha rivojlantirish kontsepsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-6097-sonli Farmonlari hamda O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2012 yil 10 dekabrdagi "Chet tillarni o'rganish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida"gi PQ-1875-son hamda O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining 2019 yil 23 sentyabrdagi "Oliy ta'lim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining malakasini oshirish tizimini yanada takomillashtirish bo'yicha qo'shimcha chora-tadbirlar to'g'risida"gi 797-sonli qarorlarida belgilangan ustuvor vazifalar mazmunidan kelib chiqqan holda tuzilgan bo'lib, u oliy ta'lim muassasalari pedagog kadrlarining kasb mahorati hamda innovatsion kompetentligini rivojlantirish, sohaga oid ilg'or xorijiy tajribalar, yangi bilim va malakalarni o'zlashtirish, shuningdek amaliyotga joriy etish ko'nikmalarini takomillashtirishni maqsad qiladi.

Dastur mazmuni til o'qitish tamoyillari, Post-metod davri, Kommmunikativ yondashuvda til o'qitish, vazifaga asoslangan yondashuv orqali til o'qitish, mustaqil ta'lim ko'nikmalarini shakllantirish, darsni tashkil etishda milliy standartning roli, darsni shakllantirishda dars maqsadlarini o'rgatish, zamonaviy metodlarni o'rganib chiqish va o'quv materiallarining qiyinchilik darajasini aniqlash va taxlil qilish bo'yicha bilim, ko'nikma va malakalarini shakllantirishni nazarda tutadi.

Qayta tayyorlash va malaka oshirish yo'nalishining o'ziga xos xususiyatlari hamda dolzarb masalalaridan kelib chiqqan holda dasturda

tinglovchilarning maxsus fanlar doirasidagi bilim, ko'nikma, malaka hamda kompetensiyalariga qo'yiladigan talablar o'zgartirilishi mumkin.

Modulning maqsadi va vazifalari

Modulning maqsadi – tinglovchilarda nazariy bilimlarga, amaliy ko'nikma va malakalarga asoslangan chet tili o'qituvchisiga xos professional salohiyatni, chet tili o'qituvchisi pedagogik faoliyatining mazmun mohiyatini davom ettirishda asqotadigan kasbiy mahorat ko'nikmalarini shakllantirish.

Modulning vazifalari - tinglovchilarga chet tillarini o'qitishning yangi innovatsion metodlari bilan tanishtirish; kommunikativ til o'qitishning afzalliklari, post metod erada nimalarga e'tibor qaratish va inobatga olish, ulardan dars ishlanmalarini yaratishda va tuzishda, talabalar auditoriyasida unumli foydalanish usullarini o'rgatadi.

Modul bo'yicha talabalarning tasavvur, bilim, ko'nikma va malakalariga qo'yiladigan talablar

Modul bo'yicha tinglovchilar quyidagi bilim, ko'nikma, malaka hamda kompetensiyalarga ega bo'lishlari talab etiladi:

Tinglovchi:

- til o'qitish tamoyillarini;
- kommunikativ yondashuvda til o'qitish haqida bilimlarni;
- vazifaga asoslangan yondashuv orqali til o'qitish qoidalarini;
- darsni tashkil etishda milliy standartning rolini
- zamonaviy metodlarni o'rganib chiqish va o'quv materiallarining qiyinchilik darajasini aniqlash va taxlil qilishni;
- o'quv materiallarini tanlashdagi strategiyalarni;
- audio va video materiallardan samarali foydalanish haqida **bilimlarga** ega bo'lishi lozim.

Tinglovchi:

- Kommunikativ yondashuvda til o'qiti;
- Mustaqil ta'lim ko'nikmalarini shakllantirish;

- Darsni shakllantirishda dars maqsadlarini o'rgatish;
- darsliklarni tahlil qilib, o'z auditoriyasiga moslash;
- darsni tashkil etishda milliy standartlarni inobatga olish;
- darsni shakllantirishda dars maqsadlarini to'g'ri qo'yish;
- o'quv materiallarining qiyinchilik darajasini aniqlash va tahlil qilish;
- o'quv materiallarini tanlash strategiyalarini bilish;
- o'quv materiallarini yaratishda asosiy tamoyillarni bilish;
- o'quv materiallarini ehtiyojga moslay olish;
- autentik manbalardan foydalangan holda dars ishlanmalarini yaratish;
- interfaol texnologiyalar va ulardan samarali foydalanish **ko'nikma** ega bo'lishi lozim.

Tinglovchi:

- chet tilini o'qitishning horij tajribasini tahliliy o'rganish, umumlashtirish, ularning yutuqlaridan ta'lim jarayonida foydalanish;
- CEFR talablaridan kelib chiqqan holda baholash turlari, usullari va metodlarini tanlash va qo'llash;
- kommunikativ kompetensiyani aniqlash xususiyatlariga mos yondashuvlarni tanlash;
- zamonaviy metodlarni o'quv jarayonida faol qo'llay olish malaka va **kompetensiyalarini** egallashi lozim.

Modulni tashkil etish va o'tkazish bo'yicha tavsiyalar

“Til va ta'limga integrativ yondashuv: Post-metod davri” moduli ma'ruza va amaliy mashg'ulotlar shaklida olib boriladi. Modulni o'qitish jarayonida ta'limning zamonaviy metodlari, axborot-kommunikatsiya texnologiyalari qo'llanilishi nazarda tutilgan:

- darslarda zamonaviy kompyuter texnologiyalari yordamida prezentatsion va elektron-didaktik texnologiyalardan;
- o'tkaziladigan amaliy mashg'ulotlarda texnik vositalardan, ekspress-so'rovlar, test so'rovlari, aqliy hujum, guruhli fikrlash, kichik guruhlar bilan ishlash,

kollokvium o‘tkazish va boshqa interaktiv ta’lim usullarini qo‘llash nazarda tutiladi.

Modulning o‘quv rejadagi boshqa modullar bilan bog‘liqligi va uzviyligi

“Til va ta’limga integrativ yondashuv: Post-metod davri” moduli mazmuni o‘quv rejadagi mutaxassislik o‘quv modullarining barcha sohalari bilan uzviy bog‘langan holda professor-o‘qituvchilarning umumiy kasbiy tayyorgarlik darajasini oshirishga xizmat qiladi.

Modulning oliy ta’limdagi o‘rni

Modulni o‘zlashtirish orqali tinglovchilar chet tilini o‘qitishda zamonaviy metodlardan unumli foydalanib, dars mashg‘ulotlarini kommunikativ usullarda olib borish kabi kasbiy kompetentlikka ega bo‘ladilar.

Modul bo‘yicha soatlar taqsimoti

Nº	Thèmes	Cours théoriques	Cours pratiques	Heures
1.	Principes de l'enseignement des langues.	2		2
2.	Période de Post-méthode.	2		2
3.	Enseignement des langues avec l'approche communicative.		2	2
4.	Enseignement des langues avec l'approche basée sur les tâches.		2	2
5.	Formation de la compétence de l'étude individuelle.		2	2
6.	Rôle du standard national dans l'organisation d'une leçon.		2	2
7	Enseignement/apprentissage des objectifs de la leçon dans la formation d'une leçon.		2	2
8	Étude des méthodes modernes. Définition et analyse de marge de complexité des		2	2

	matériaux didactiques.			
	Total :	4	12	16

Nazariy mashg'ulotlar mazmuni

Thème 1. Principes de l'enseignement des langues.

Ce pragmatisme et cet éclectisme de principe expliquent la haute fréquence, dans les instructions officielles actives, de l'exigence de *souplesse* de la part des professeurs. Il n'est certes pas raisonnable de mettre en doute la nécessité d'une disponibilité de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves et la légitimité d'une certaine adaptation de la méthodologie utilisée à son propre tempérament et à ses propres motivations. Mais bien qu'inscrite dans la MA, cette constante exigence, exprimée par l'autorité institutionnelle, n'est pas allée non plus sans effet pervers : elle a permis trop souvent et trop longtemps à l'inspection générale de masquer ses insuffisances et ses contradictions au niveau théorique, et de protéger son autorité en se prémunissant par avance contre toute critique concrète de la part des praticiens, constamment renvoyés à leur responsabilité personnelle d'interprétation et d'application pratiques des directives officielles.

Thème 2. Période de Post-méthode.

Le profil de poste sert à décrire tous les aspects entourant chacun des postes de l'entreprise, à savoir les compétences requises, les tâches et les responsabilités, la rémunération prévue et les résultats attendus. De plus, les exigences de base doivent être clarifiées, comme l'expérience souhaitée, la scolarité, les langues maîtrisées, la connaissance des logiciels, etc.

Le profil de poste est un outil de gestion essentiel. Il est utile pour déterminer les tâches à accomplir lors de la planification des projets et l'organisation du travail, pour préciser les attentes et les résultats recherchés lors de l'évaluation du rendement, pour définir le profil du candidat recherché lors du recrutement et pour développer les compétences des employés par la formation et le perfectionnement.

Amaliy mashg'ulot mazmuni

Thème 3. Enseignement des langues avec l'approche communicative.

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

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

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

Thème 4. Enseignement des langues avec l'approche basée sur les tâches.

Plusieurs éléments peuvent intervenir dans le choix d'une stratégie d'enseignement, notamment le niveau d'interactivité souhaitée avec les étudiantes, la familiarité de l'enseignant-e avec telle ou telle stratégie, le temps à disposition, le type de salle dans laquelle va se dérouler l'enseignement, etc.

Dans la suite de ce document, nous proposons de réaliser ce choix en fonction du domaine et du niveau des objectifs pédagogiques poursuivis. Nous nous focaliserons essentiellement sur cinq grandes catégories génériques de stratégies d'enseignement qui regroupent de nombreuses stratégies plus spécifiques, à savoir l'exposé magistral, le questionnement, la discussion, le travail individuel et le travail de groupe.

Thème 5. Formation de la compétence de l'étude individuelle.

La Lecture interactive est une méthodologie de lecture en classe de FLE proposée par Francine Cicurel dans son ouvrage *Lectures interactives* de 1991. Elle a été largement inspirée des modèles de lecture de son époque, surtout de l'Approche globale de Sophie Moirand. Elle est également le résultat d'importants changements dans la manière de penser la didactique de l'enseignant des langues étrangères qui ont eu lieu à partir de méthodes

communicatives et d'autres courants de l'enseignement des langues étrangères et maternelles.

Thème 6. Rôle du standard national dans l'organisation d'une leçon.

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.

Thème 7. Enseignement/apprentissage des objectifs de la leçon dans la formation d'une leçon.

C'est une évaluation qui porte sur un résultat d'apprentissage (RA) et non sur les moyens nécessaires à la réalisation de ce résultat que sont les savoirs et les savoir-faire appris.

Elle évalue ce résultat à travers la résolution d'un problème posé dans une situation contextualisée.

Elle comporte une situation d'évaluation complexe qui simule, à une échelle plus réduite et/ou avec des contraintes supplémentaires, une situation réelle dans le cadre de la discipline ou dans un contexte professionnel, exigeant la mobilisation d'une compétence. (Allal, 2010, *adaptant un concept de Wiggins*, 1989).

Thème 8. Étude des méthodes modernes. Définition et analyse de marge de complexité des matériaux didactiques.

Les jeux employés pour reproduire et enseigner des processus et des modèles comportementaux qui font appel à un être humain dans un rôle donné, réel ou simulé, sont appelés des jeux de simulation – selon Shubik (1975). Le jeu de simulation est un modèle de la réalité qui offre aux acteurs la possibilité de tester leurs frontières et de découvrir de nouvelles facettes de leur personnalité. Mieux le jeu est conçu, plus il permet aux joueurs de faire le lien entre des actions et des décisions simulées d'une part, et leurs expériences réelles d'autre part, dans le but d'acquérir une connaissance des compétences comportementales.

Amaliy mashg'ulotlarni tashkil etish bo'yicha ko'rsatma va tavsiyalar

Amaliy mashg'ulotlarda tinglovchilar o'quv modullari doirasidagi ijodiy topshiriqlar, keyslar, o'quv loyihalari, texnologik jarayonlar bilan bog'liq vaziyatli masalalar asosida amaliy ishlarni bajaradilar.

Amaliy mashg'ulotlar zamonaviy ta'lim uslublari va innovatsion texnologiyalarga asoslangan holda o'tkaziladi. Bundan tashqari, mustaqil holda o'quv va ilmiy adabiyotlardan, elektron resurslardan, tarqatma materiallardan foydalanish tavsiya etiladi.

Dasturning axborot-metodik ta'minoti

Modulni o'qitish jarayonida ishlab chiqilgan o'quv-metodik materiallar, tegishli soha bo'yicha ilmiy jurnallar, Internet resurslari, multimedia mahsulotlari va boshqa elektron va qog'oz variantdagi manbalardan foydalaniladi.

II. MODULNI O'QITISHDA FOYDALANILADIGAN INTERFAOL TA'LIM METODLARI

1. **“Aqliy hujum” metodi** - biror muammo bo'yicha ta'lim oluvchilar tomonidan bildirilgan erkin fikr va mulohazalarni to'plab, ular orqali ma'lum bir yechimga kelinadigan metoddir. “Aqliy hujum” metodining yozma va og'zaki shakllari mavjud. Og'zaki shaklida ta'lim beruvchi tomonidan berilgan savolga ta'lim oluvchilarning har biri o'z fikrini og'zaki bildiradi. Ta'lim oluvchilar o'z javoblarini aniq va qisqa tarzda bayon etadilar. Yozma shaklida esa berilgan savolga ta'lim oluvchilar o'z javoblarini qog'oz kartochkalarga qisqa va barchaga ko'rinarli tarzda yozadilar. Javoblar doskaga (magnitlar yordamida) yoki «pinbord» doskasiga (ignalar yordamida) mahkamlanadi. “Aqliy hujum” metodining yozma shaklida javoblarni ma'lum belgilar bo'yicha guruhlab chiqish imkoniyati mavjuddir. Ushbu metod to'g'ri va ijobiy qo'llanilganda shaxsni erkin, ijodiy va nostandart fikrlashga o'rgatadi.

2. **“Kichik guruhlarda ishlash” metodi** - ta'lim oluvchilarni faollashtirish maqsadida ularni kichik guruhlarga ajratgan holda o'quv materialini o'rganish yoki berilgan topshiriqni bajarishga qaratilgan darsdagi ijodiy ish.

Ushbu metod qo'llanilganda ta'lim oluvchi kichik guruhlarda ishlab, darsda faol ishtirok etish huquqiga, boshlovchi rovida bo'lishga, bir-biridan o'rganishga va turli nuqtai- nazarlarni qadrlash imkoniga ega bo'ladi.

3. **“Davra suhbat” metodi** – aylana stol atrofida berilgan muammo yoki savollar yuzasidan ta'lim oluvchilar tomonidan o'z fikr-mulohazalarini bildirish orqali olib boriladigan o'qitish metodidir.

“Davra suhbat” metodi qo'llanilganda stol-stullarni doira shaklida joylashtirish kerak. Bu har bir ta'lim oluvchining bir-biri bilan “ko'z aloqasi”ni o'rnatib turishiga yordam beradi. Davra suhbatining og'zaki va yozma shakllari mavjuddir. Og'zaki davra suhbatida ta'lim beruvchi mavzuni boshlab beradi va ta'lim oluvchilardan ushbu savol bo'yicha o'z fikr-mulohazalarini bildirishlarini so'raydi va aylana bo'ylab har bir ta'lim oluvchi o'z fikr-mulohazalarini og'zaki bayon etadilar. So'zlayotgan ta'lim oluvchini barcha diqqat bilan tinglaydi, agar

muhokama qilish lozim bo'lsa, barcha fikr-mulohazalar tinglanib bo'lingandan so'ng muhokama qilinadi. Bu esa ta'lim oluvchilarning mustaqil fikrlashiga va nutq madaniyatining rivojlanishiga yordam beradi.

4. “Ishbop o'yin” metodi - berilgan topshiriqlarga ko'ra yoki o'yin ishtirokchilari tomonidan tayyorlangan har xil vaziyatdagi boshqaruvchilik qarorlarini qabul qilishni imitatsiya qilish (taqlid, aks ettirish) metodi hisoblanadi.

O'yin faoliyati biron bir tashkilot vakili sifatida ishtirok etayotgan ishtirokchining hulq-atvori va ijtimoiy vazifalarini imitatsiya qilish orqali beriladi. Bir tomondan o'yin nazorat qilinsa, ikkinchi tomondan oraliq natijalarga ko'ra ishtirokchilar o'z faoliyatlarini o'zgartirish imkoniyatiga ham ega bo'ladi. Ishbop o'yinda rollar va rollarning maqsadi aralashgan holda bo'ladi. Ishtirokchilarning bir qismi qathiy belgilangan va o'yin davomida o'zgarimas rolni ijro etishlari lozim. Bir qism ishtirokchilar rollarini shaxsiy tajribalari va bilimlari asosida o'z maqsadlarini belgilaydilar. Ishbop o'yinda har bir ishtirokchi alohida rolli maqsadni bajarishi kerak. Shuning uchun vazifani bajarish jarayoni individual-guruhli harakterga ega. Har bir ishtirokchi avval o'zining vazifasi bo'yicha qaror qabul qiladi, so'ngra guruh bilan maslahatlashadi. O'yin yakunida har bir ishtirokchi va guruh erishgan natijalariga qarab baholanadi.

5. “Rolli o'yin” metodi - ta'lim oluvchilar tomonidan hayotiy vaziyatning har xil shart-sharoitlarini sahnalashtirish orqali ko'rsatib beruvchi metoddir.

Rolli o'yinlarning ishbop o'yinlardan farqli tomoni baholashning olib borilmasligidadir. SHu bilan birga “Rolli o'yin” metodida ta'lim oluvchilar ta'lim beruvchi tomonidan ishlab chiqilgan stsenariydagi rollarni ijro etish bilan kifoyalanishsa, “Ishbop o'yin” metodida rolg' ijro etuvchilar mahlum vaziyatda qanday vazifalarni bajarish lozimligini mustaqil ravishda o'zlari hal etadilar.

Rolli o'yinda ham ishbop o'yin kabi muammoni yechish bo'yicha ishtirokchilarning birgalikda faol ish olib borishlari yo'lga qo'yilgan. Rolli o'yinlar ta'lim oluvchilarda shaxslararo muomala malakasini shakllantiradi.

6. “Bahs-munozara” metodi - biror mavzu bo'yicha ta'lim oluvchilar bilan o'zaro bahs, fikr almashinuv tarzida o'tkaziladigan o'qitish metodidir.

Har qanday mavzu va muammolar mavjud bilimlar va tajribalar asosida muhokama qilinishi nazarda tutilgan holda ushbu metod qo'llaniladi. Bahs-munozarani boshqarib borish vazifasini ta'lim oluvchilarning biriga topshirishi yoki ta'lim beruvchining o'zi olib borishi mumkin. Bahs-munozarani erkin holatda olib borish va har bir ta'lim oluvchini munozaraga jalb etishga harakat qilish lozim. Ushbu metod olib borilayotganda ta'lim oluvchilar orasida paydo bo'ladigan nizolarni darhol bartaraf etishga harakat qilish kerak.

“Bahs-munozara” metodini o'tkazishda quyidagi qoidalarga amal qilish kerak:

- barcha ta'lim oluvchilar ishtirok etishi uchun imkoniyat yaratish;
- “o'ng qo'l” qoidasi (qo'lini ko'tarib, ruhsat olgandan so'ng so'zlash)ga rioya qilish;
- fikr-g'oyalarni tinglash madaniyati;
- bildirilgan fikr-g'oyalarning takrorlanmasligi;
- bir-birlariga o'zaro hurmat.

7. “Muammoli vaziyat” metodi - ta'lim oluvchilarda muammoli vaziyatlarning sabab va oqibatlarini tahlil qilish hamda ularning yechimini topish bo'yicha ko'nikmalarini shakllantirishga qaratilgan metoddir. “Muammoli vaziyat” metodi uchun tanlangan muammoning murakkabligi ta'lim oluvchilarning bilim darajalariga mos kelishi kerak. Ular qo'yilgan muammoning yechimini topishga qodir bo'lishlari kerak, aks holda yechimni topa olmagach, ta'lim oluvchilarning qiziqishlari so'nishiga, o'zlariga bo'lgan ishonchlarining yo'qolishiga olib keladi. «Muammoli vaziyat» metodi qo'llanilganda ta'lim oluvchilar mustaqil fikr yuritishni, muammoning sabab va oqibatlarini tahlil qilishni, uning yechimini topishni o'rganadilar.

8. “Loyiha” metodi - bu ta'lim oluvchilarning individual yoki guruhlarda belgilangan vaqt davomida, belgilangan mavzu bo'yicha axborot yig'ish, tadqiqot o'tkazish va amalga oshirish ishlarini olib borishidir. Bu metodda ta'lim oluvchilar rejalashtirish, qaror qabul qilish, amalga oshirish, tekshirish va xulosa chiqarish va

natijalarni baholash jarayonlarida ishtirok etadilar. Loyiha ishlab chiqish yakka tartibda yoki guruhiy bo'lishi mumkin, lekin har bir loyiha o'quv guruhining birgalikdagi faoliyatining muvofiqlashtirilgan natijasidir. Bu jarayonda ta'lim oluvchining vazifasi belgilangan vaqt ichida yangi mahsulotni ishlab chiqish yoki boshqa bir topshiriqning yechimini topishdan iborat. Ta'lim oluvchilar nuqtai-nazaridan topshiriq murakkab bo'lishi va u ta'lim oluvchilardan mavjud bilimlarini boshqa vaziyatlarda qo'llay olishni talab qiladigan topshiriq bo'lishi kerak.

Loyiha o'rganishga xizmat qilishi, nazariy bilimlarni amaliyotga tadbiq etishi, ta'lim oluvchilar tomonidan mustaqil rejalashtirish, tashkillashtirish va amalga oshirish imkoniyatini yarata oladigan bo'lishi kerak.

III. NAZARIY MASHG'ULOTLAR MAZMUNI

Thème 1. Principes de l'enseignement des langues.

Plan:

- 1.1. Les méthodes pédagogiques d'enseignement : techniques et pratiques en classe de FLE.
- 1.2. Compréhension écrite et orale
- 1.3. Expression écrite et orale

1.1. 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'elle ont eu une grande place traditionnellement dans l'enseignement. Plusieurs chercheurs une telle catégorisation (Tornberg, Defays et Deltour, ainsi que Cuq et Grunca par exemple). Il faut donc prendre en considération cela : « Comme il arrive souvent en sciences humaines, tout classement est discutabl r car, dans ce domaine, les composantes sont multiples et complexes » (Cuq et Gruca 2005 : 445).

1.2. 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 des 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

1.3. 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 contaction 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 amisan. 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 poèsies, des devinettes, des charades, des anagrammes, des lipogrammes, etc.) ;
3. Les jeux culturels (font référence à la culture et aux connaissance 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 leissez-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/ rengage → 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.

Thème 2. Période de Post-méthode.

2.1. Ordinateurs et FLE. Une notion de TICE.

2.2. Les exercices : définition.

2.3. Les technologies et l'enseignement des langues.

2.1. Ordinateurs et FLE. Une notion de TICE.

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

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

Alors que les centres créés dans les années soixante étaient tous liés à une situation locale particulière (présence de linguistes intéressés à l'enseignement des langues, comme à Besançon, villes thermales ou balnéaires moins fréquentées et à la recherche d'un nouveau public, à Vichy et Royan), Eurocentre, créé en 1973, concept de centre de langues décliné dans un certain nombre de villes en Europe comme en France, ne s'inscrivait pas dans cette histoire et s'est montré plus technique et pragmatique. Dès les années quatre-vingt, les Eurocentres se sont orientés vers l'utilisation de salles d'accès à divers médias et ont développé des

exercices en EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) pour le FLE, comme pour de nombreuses autres langues.

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

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

Il faudrait ajouter que la professionnalisation des enseignants de FLE en France dans leur cadre quasi idyllique (adultes motivés, en situation d'immersion, servis par des enseignants efficaces) ne les poussait guère à se tourner vers la technique pour pallier les éventuelles carences du système. Cela ne signifie évidemment pas que certains apprenants ne rencontraient pas de difficultés, mais globalement, l'organisation classique fonctionnait plutôt bien.

On peut légitimement s'étonner de cette situation car les années soixante-dix ont vu le développement d'une réflexion sur l'apprentissage (et non plus simplement

comme auparavant sur l'enseignement) et sur la nécessaire autonomisation des apprenants. L'ordinateur, outil d'autonomisation s'il en est, n'a pas été intégré au travail proposé par les enseignants de langues. Il continue d'exister en parallèle, dans une autre vie que celle de la classe. On peut évoquer les limitations des logiciels proposés, mais ce n'est pas le problème puisque les outils existants n'étaient pas répandus et souvent, pas même connus des enseignants de FLE.

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

Par ailleurs, un fantasme récurrent dans toutes les professions touche le développement de nouvelles technologies censées prendre la place des travailleurs. Ce qui peut être vrai dans des domaines techniques reste largement à prouver dans l'enseignement / apprentissage, car si tout le monde arrivait à apprendre seul, cela se saurait depuis longtemps. Mais cette crainte diffuse a sans doute joué un rôle dans le fait que, soit l'ordinateur est resté extérieur à la classe, soit il a été réinvesti par les enseignants dans le cadre du laboratoire multimédia, frère sophistiqué du

laboratoire classique. En effet, il est frappant de voir à quel point les laboratoires multimédias reproduisent les potentialités et surtout les limitations du laboratoire classique dans lequel l'enseignant avait la haute main sur l'activité de l'élève: nécessité de le "libérer" pour qu'il travaille de façon individuelle, possibilité d'écoute discrète et d'intervention directe du professeur. Ces contraintes restaient par ailleurs assez largement illusoires, car nul n'a jamais pu empêcher quelqu'un (et encore moins 20 personnes) de ne pas travailler au laboratoire, ce qui peut expliquer le peu de succès de ce dernier dans le cadre scolaire.

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

Notion de TICE.

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

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

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

L'EAO, avec ses tutoriels destinés à enseigner des contenus précis (connaissances déclaratives) et ses exercices qui, comme leur nom l'indique,

voulaient fixer et automatiser des savoir-faire (connaissances procédurales) a donné naissance à des produits extrêmement contrastés allant de l'exercice le plus béhavioriste (au sens le plus restreint) jusqu'à des didacticiels prenant en compte la progression de l'apprenant et lui apportant l'aide nécessaire.

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

TICE et aide aux apprentissages. Pourquoi ?

- ✓ Varier les supports et les situations d'apprentissage.
- ✓ Individualiser les parcours d'apprentissage
- ✓ Limiter les effets de la fracture numérique

✓ *Maîtriser des techniques usuelles de l'information et de la communication*

2.2. Les exercices : définition.

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

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

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

Exemples d'exerciseurs :

Hot potatoes : Générateur d'exercices permettant de créer des QCM, Quizz, Retrouver l'ordre des mots d'une phrase ou l'ordre des lettres d'un mot, des mots croisés, des exercices à trous

- **JCLIC :** Générateur d'exercices permettant de créer : des associations simples ou complexes, activité d'exploration, QCM, puzzles divers, textes à trous, mise en ordre d'éléments dans un texte, questions/réponses, mots croisés.

Intérêts des exercices :

- ✓ L'utilisation d'un exerciceur permet à chaque élève de travailler à son rythme, d'individualiser les parcours.

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

2.3. Les technologies et l'enseignement des langues.

On peut facilement constater un certain hiatus entre les recherches développées dans le domaine des technologies, et l'usage concret qui en est fait dans la grande majorité des classes de langue. Qu'est-ce qui peut expliquer ce décalage et comment en sortir ?

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

par rapport à la télévision que le magnétophone par rapport à la radio. En effet, l'emploi de la radio ou de la télévision implique deux contraintes majeures : ne choisir ni le contenu, ni le moment de l'utilisation.

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

Le cas particulier du FLE

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

Le public

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

Des adultes, ayant, pour certains d'entre eux, des responsabilités importantes dans leur profession et qui se retrouvent sur les bancs (même métaphoriques) de l'école, dans un pays étranger, pour apprendre une langue inconnue, sont déstabilisés, voire sérieusement remis en question, car les facilités ou non d'apprentissage d'une langue étrangère sont relativement indépendantes du niveau d'études ou des capacités intellectuelles développées dans d'autres domaines. Cela peut avoir diverses conséquences, mais sur un plan individuel et langagier, cela oblige l'étranger à se surpasser pour ne pas déchoir à ses propres yeux et cette motivation

renforce encore celle qu'il pouvait avoir au départ. Le fait d'être au sein d'un groupe de pairs à également un effet stimulant et créateur d'émulation : il ne faut pas être distancé par les autres pour des raisons évidentes de ménagement des faces, mais aussi pour ne pas se retrouver dans un autre groupe, plus faible linguistiquement, car le groupe-classe joue un rôle extrêmement important dans ce contexte : il constitue le rapport social et affectif central pour la majorité des stagiaires, momentanément séparés de leur famille, et souvent, peu intégrés dans la société française.

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

Il ne faut pas oublier un autre aspect qui a été bien mis en lumière par les spécialistes de l'analyse de discours (Cicurel, 1984, 1998) : l'enseignant (et encore plus l'enseignant natif) reste pour l'apprenant étranger la référence pour toutes les questions linguistiques et aussi culturelles. En témoignent le phénomène de la double énonciation (le fait qu'étant censé s'adresser à un pair, l'apprenant qui parle, regarde l'enseignant et guette ses réactions) et, également, la prise en compte d'une correction seulement lorsqu'elle est confirmée par le professeur. Si la compétence professionnelle (et pas seulement linguistique) de ce dernier est reconnue par le groupe-classe et par chacun des individus qui la composent, il est alors doté d'un statut parfaitement gratifiant (s'apparentant à l'infaillibilité papale, s'il est possible d'oser cette comparaison peu canonique !).

Si l'enseignant sait intelligemment exploiter ces facteurs en créant une atmosphère détendue, positive et chaleureuse, et si, de plus, il encourage la coopération et

l'interaction entre les apprenants, il peut obtenir le maximum sur le plan linguistique, relationnel, ainsi que sur le plan des échanges intellectuels entre les personnes. Il est ainsi facile de se situer dans une communication authentique (Weiss, 1984 : p. 48) c'est-à-dire impliquant les personnes dans leur être individuel et social, ce qui n'exclut évidemment pas les autres formes de communication (didactique, simulée, imitée) mais les relativise et les fait apparaître comme moyens et non comme fins de l'apprentissage.

Les enseignants

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

Dans leur cadre institutionnel, les enseignants de FLE jouissaient d'une liberté quasi totale pour le choix des contenus, des méthodes ou des manuels. Ni Instructions officielles, ni programme imposé dans la plupart des cas ; si des objectifs étaient donnés, les moyens pour les atteindre restaient du ressort de chaque enseignant, en négociation, pour un certain nombre d'entre eux, avec les apprenants concernés ; cette liberté et cette responsabilité ont constitué un facteur important de créativité didactique.

Le public adulte est assez paradoxal : d'une part, il a un esprit critique ou un regard plus affûté sur l'enseignant et l'enseignement prodigué, mais, en même temps, par les effets évoqués ci-dessus, il est souvent inconditionnellement acquis, surtout

lorsqu'il débute l'apprentissage de la langue. Il a alors l'impression de devoir ses succès à la méthode de l'enseignant et à son efficacité professionnelle. Une telle valorisation ou survalorisation n'est pas sans conséquence sur l'enseignant car l'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1971), dans ses aspects positifs, ne fonctionne pas qu'en direction de l'élève : un enseignant idéalisé se doit de justifier sa réputation et l'image positive renvoyée aux enseignants de FLE les oblige à se dépasser, à suivre ou à précéder l'évolution des apprenants et à se renouveler constamment. Il n'y a que peu de rapports entre ce que faisaient les enseignants des années soixante-dix dans leur classe et ce qu'ils y font aujourd'hui.

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

Les TICE à l'école, pour quoi faire ?

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

✓ *Communiquer, collaborer, échanger, coopérer De nouveaux outils sont disponibles afin de permettre aux classes d'échanger entre elles ou de travailler*

avec des partenaires extérieurs au monde scolaire. L'usage des réseaux favorise le travail coopératif et la mutualisation

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

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

Avec quel d'outils ?

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

✓ *Usage régulier ou ponctuel*

✓ *Mode de diffusion*

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

Comment ?

✓ *Équipement en matériels à usage pédagogique.*

✓ *Dispositifs pédagogiques*

✓ *Compétences de l'enseignant*

✓ *Programmation d'écoles*

Où trouver des ressources ?

1. Portails Web pour les élèves -On peut publier sur le web : page web personnelle, blogue, wiki, etc.

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

Questionnaire:

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

Bibliographie:

1. Mangenot F. 1998. « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues », *Alsic* [En ligne], Vol. 1, n° 2 | 1998, document alsic_n02-pra1, mis en ligne le 15 décembre 1998, Consulté le 15 mars 2014. URL : <http://alsic.revues.org/1515> ; DOI : 10.4000/alsic.1515
2. Mangenot F. et Potolia, A. 2001. « Ressources en ligne pour l'enseignement / apprentissage du français et d'autres langues européennes : étude typologique et comparative », Consulté le 18 mars 2014. URL : <http://www.infotheque.info/ressource/7593.html>
3. Moirand, S. 1982. « Enseigner à communiquer en langue étrangère », Paris : Hachette.
4. Ollivier, C. « Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en oeuvre de tâches sur le web social »,

Alsic [En ligne], Vol. 15, n°1 | 2012, mis en ligne le 30 mars 2012, Consulté le 18 mars 2014. URL: <http://alsic.revues.org/2402> ; DOI : 10.4000/alsic.2402

5. Pluies, J.-L. 2004. « Jeu, tic et apprentissage », Consulté le 20 mars 2014, URL : [http://didatic.net/IMG/pdf/Memoire de DEA de Jean-Laurent Pluies.pdf](http://didatic.net/IMG/pdf/Memoire_de_DEA_de_Jean-Laurent_Pluies.pdf)

6. Zourou, K. 2012. « De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art », *Alsic* [En ligne], Vol. 15, n°1 | 2012, mis en ligne le 30 mars 2012, consulté le 16 mars 2014. URL : <http://alsic.revues.org/2485> ; DOI : 10.4000/alsic.2485

IV. AMALIY MASHG'ULOTLAR MAZMUNI

Thème 3. Enseignement des langues avec l'approche communicative.

- 3.1. La méthode ou l'approche communicative.
- 3.2. L'approche actionnelle.
- 3.3. Former la compétence communicative à l'aide des exercices.

3.1. La méthode ou l'approche communicative.

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

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

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

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

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

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

Cette adoption de l'expression « **compétence de communication** » par HYMES vient en réaction à la définition que donne CHOMSKY au terme "**compétence**" par rapport à celui de performance. HYMES considère que cette définition est réductrice du fait qu'elle rejette une grande partie de ce que le sujet parlant met en branle. Il affirme en effet que la compétence linguistique n'est qu'un sous ensemble de la compétence communicative dans la mesure où cette dernière renferme les

connaissances et les aptitudes que possède le locuteur pour utiliser la langues dans sa totalité à des fins communicatives dans une communauté socioculturelle déterminée.

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

Selon Jean-Pierre CUQ & Isabelle GRUCA:

En règle générale, on peut distinguer quatre composantes essentielles;

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

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

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

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

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

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

perspective, le sens réside davantage dans l'interaction des interlocuteurs que dans un simple message transmis par un locuteur. Dans tous les cas, savoir communiquer ne se réduit en aucun cas à la simple connaissance de la langue, mais implique d'une manière ou d'une autre la connaissance des règles d'emploi de cette langue mises en valeur par les quatre composantes qui forment la compétence de communication.

L'approche communicative se base sur les principes suivants:

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

3.2. L'approche actionnelle.

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

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

langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

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

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

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

					une participation orale spontanée.
--	--	--	--	--	------------------------------------

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

Qu'est ce que l'activité en groupe?

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

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

Les conditions du travail de groupe interactif sont les suivantes:

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

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

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

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

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

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

Pourquoi faire travailler en groupe ?

Pour répondre à l'hétérogénéité des classes

- ✓ La répartition des apprenants dans des classes, même si elle se fait globalement par classes d'âge, conduit inéluctablement à des regroupements hétérogènes d'apprenants. Les causes de cette hétérogénéité sont diverses: les différentes origines socioculturelles, socio-économiques et parfois ethniques; les

différences de développement (physique ou psychique) et de rythmes ; les différences au niveau des processus d'apprentissage mis en oeuvre; les différents curricula scolaires; les écarts de niveaux de savoirs; les histoires de vie différentes, etc.

Pour favoriser l'apprentissage et la communication

✓ Après avoir fait des études et des recherches en Sciences Humaines, on s'aperçoit de l'importance de l'action et du travail en groupes pour l'apprentissage. Selon les approches socioconstructivistes, pour favoriser les apprentissages de la communication, le groupe est un moyen indispensable. Dans l'appropriation de la langue ainsi que dans l'apprentissage et le perfectionnement de la communication, le groupe peut être considéré comme un moyen d'enrichissement: les forces attractives augmentent et les forces répulsives qui menacent la participation interactive s'affaiblissent.

Pour favoriser la socialisation

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

Avantages du travail de groupe:

- Il faut que l'apprenant se sente membre d'une communauté. Quand il est invité à travailler en commun avec un ou plusieurs partenaires, il pourrait avoir ce sentiment qu'il n'est pas isolé d'une façon toute particulière.

- Le travail en commun pourrait influencer la motivation de l'apprenant de façon déterminante quand celui-ci assume un rôle dans le groupe. Ainsi, il s'aperçoit qu'il peut favoriser le succès du travail de groupe.
- Certains apprenants sont toujours silencieux dans le cours non pas à cause de leur faiblesse, mais qu'ils sont très prudents et qu'ils ne lèvent la main qu'après une mure réflexion. Ainsi, ils deviennent actifs dans les petits groupes et contribuent pour une part importante au travail de groupe.
- Si les résultats que les apprenants obtiennent dans le travail de groupe s'avèrent corrects, cela crée un meilleur climat affectif et renforce les liens au sein du groupe.
- Les élèves apprennent le travail autonome, l'attitude autocritique, l'acceptation et l'exploitation de la critique venant d'autrui en coopérant avec leurs partenaires.
- Lorsque les apprenants font la correction eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils corrigent leurs camarades lors du travail de groupe, au lieu de l'enseignant, cela empêche les effets négatifs que la correction faite par l'enseignant pourrait exercer sur certains apprenants quant à la «motivation à produire». La correction faite par la camarade perturbe moins l'apprenant que celle qui est faite par l'enseignant au point de vue affectif.
- L'entretien avec un ou plusieurs partenaires sera une forme d'exercice nécessaire afin de former la compétence de communication. Le travail de groupe permet d'intensifier les occasions d'entraînement avec une finalité appropriée.
- Les idées que les apprenants font dans un petit groupe se concrétisent mieux que dans la classe toute entière pour stimuler la créativité langagière. De fait, l'apprenant découvre par lui-même de nouvelles variantes d'exercices ou de nouvelles situations.
- Dans l'enseignement basé sur l'activité en groupe, on a besoin de l'enseignant comme d'un «assistant». Mais dans l'enseignement frontal, l'enseignant est celui de qui proviennent tous les stimuli d'apprentissage qui, dans de nombreux cas, conduisent l'apprenant à des erreurs.

- Les apprenants forts qui sont souvent sous-employés en raison de leur supériorité prennent conscience de leur rôle social d'assistants grâce à une intégration dans des petits groupes. Ainsi, le travail de groupe leur permet de mettre en oeuvre leur supériorité de performances de telle manière que leurs camarades la considèrent comme un avantage pour eux-mêmes.

Inconvénients possibles du travail de groupe

Un inconvénient important du travail de groupe- et malheureusement déterminant quant à la pratique ou à la non-pratique du travail de groupe-est le fait qu'un bon travail de ce type nécessite généralement une préparation plus intensive que l'enseignement frontal. Il faut le plus souvent, pour le travail de groupe, mettre entre les mains des apprenants un matériel particulier. Mais la plus grande difficulté semble résider en ceci: planifier et organiser le travail de groupe de manière à permettre aux apprenants dans le temps imparti:

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

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

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

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

Questionnaire :

1. Parlez de la méthode ou l'approche communicative.
2. Qu'est-ce qu'une composante linguistique ?
3. Qu'est-ce qu'une composante sociolinguistique?
4. Qu'est-ce qu'une composante discursive?

5. Qu'est-ce qu'une composante stratégique?
6. Qu'est ce que l'activité en groupe?
7. Pourquoi faire travailler en groupe ?
8. Parlez des avantages du travail de groupe.
9. Parlez des inconvénients possibles du travail de groupe.

Bibliographie:

1. Alain Baudrit.(2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie*, n° 153, octobre-novembre-décembre
2. BARLOW, M. (1993). Le travail en groupe des élèves. Paris : Armand Colin.
3. Barbot, M.J., et L. Bazin. (1996). Le droit à l'autonomie. *Le Français dans le monde* n° 285.
4. Beacco, Jean-Claude. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.
5. BERBAUM J. (1991). *Développer la capacité d'apprendre*. E.S.F.
6. Broché. (2010). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris: Maison des langues.
7. Bruneau, M., & Langevin, L. (2003). *L'enseignement aux grands groupes: quelques balises pour la pratique ou mieux les comprendre pour mieux les gérer*. Retrieved 09.06.09, from.
8. Cembalo, M., et H. Holec. (1973). L'apprentissage des langues par les adultes dans Autonomie et enseignement/ apprentissage des langues étrangères, André, B., (ed.), Didier-Hatier, 35-39.
9. Christine Comiti – Maxime Hunerblaes. (2013). *L'approche actionnelle en pratique*. EOI Valencia
10. CUQ, JEAN-PIERRE. Approche actionnelle et évaluation de la compétence grammaticale. Université.

Thème 4. Enseignement des langues avec l'approche basée sur les tâches.

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

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

4.3. La leçon du français et des comportements de l'enseignement.

4.1. 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 «engagé¹» 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

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

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-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*).



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.

4.2. 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 habituel 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.

4.3. Fixation de limites et gestion de conflit

Lorsque vous préparez le tutorat, il est essentiel que vous ayez à coeur 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 coordonateur 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>

Thème 5. Formation de la compétence de l'étude individuelle.

- 5.1. La lecture dans différentes approches de l'enseignement du FLE.
- 5.2. Les modèles interactifs de lecture en FLE.
- 5.3. La lecture interactive en FLE.

5.1. La lecture dans différentes approches de l'enseignement du FLE.

L'histoire de l'enseignement des langues étrangères est un domaine traversé par de fréquents changements. Ses pratiques étaient modifiées partiellement ou même radicalement suivant l'alternance de positions pédagogiques en vogue dans chaque époque. Chaque courant pédagogique apportait des changements importants, des « innovations »

qui étaient censées «corriger» les failles des courants précédents.

Dans les courants précédant l'approche communicative, l'enseignement des quatre compétences de manière équitable n'était pas pratiqué. Selon chaque approche, les compétences orales ou écrites étaient mises en valeur au détriment parfois total des autres. Ainsi l'écrit, dans les cours des langues, a eu des moments de survalorisation et des moments de négation totale, selon les approches. Avec l'enseignement de l'écrit vient la lecture qui a également suivi ce «mouvement de pendule» qui la mettait à l'honneur ou à l'écart dans les programmes d'enseignement. L'approche traditionnelle est celle qui a le plus valorisé les pratiques de lecture/écriture. L'écrit et la littérature, en particulier, étaient considérés comme des modèles d'apprentissage de la langue. Selon cette méthode, la lecture en langue étrangère consistait à être capable d'établir des correspondances entre la langue maternelle et la langue étrangère.

L'approche structuro-béavioriste a préconisé, quant à elle, le contraire de l'approche traditionnelle. L'objectif principal de cette méthode était l'apprentissage de la langue orale. La langue écrite et la lecture n'apparaissaient qu'en fin de formation, lorsque l'apprenant avait bien maîtrisé la langue orale. La lecture est conçue comme un exercice systématique qui vise à renforcer l'oral, sans l'objectif de préparer l'étudiant à lire le sens du message.

Dans l'approche structuro-globale audio-visuelle, appelée aussi approche S.G.A.V., l'expression orale est encore la compétence privilégiée. Même si cette approche prétend travailler déjà les quatre compétences, la lecture apparaît plutôt en fin de formation et elle est faite à haute voix pour pratiquer la prononciation, le rythme et l'intonation. La compréhension du sens des textes est encore une fois

très négligée par rapport à la langue orale, plus précisément la prononciation.

C'est seulement l'approche cognitive qui prépare le terrain pour la réhabilitation de l'enseignement de la lecture en classe de langue. Car c'est la première méthode qui met la compréhension du sens au centre de l'apprentissage. On va commencer à s'intéresser d'avantage au sens et aux relations entre les mots qu'à leurs formes. Ainsi les textes écrits regagnent place dans l'enseignement. Cette nouvelle démarche pour la lecture en langue étrangère introduit alors deux aspects très significatifs: d'une part, elle propose que la recherche du sens soit l'objectif principal de la lecture et d'autre part, que les documents utilisés soient les plus variés possible pour motiver la lecture et favoriser l'acquisition du vocabulaire.

Dans l'approche communicative, l'écrit et la lecture vont reconquérir une place importante dans l'enseignement. Pourtant cette réhabilitation de la lecture ne signifie pas un retour aux pratiques anciennes mais, au contraire, elle est fortement influencée par le fait que les connaissances du lecteur et ses objectifs de communication jouent un rôle très important dans la construction du sens du message. Les pratiques de lecture mettent ainsi en jeu plus qu'une compétence linguistique: une compétence culturelle et intertextuelle. Les textes utilisés en classe changent aussi: c'est l'apogée du document authentique. L'approche communicative veut permettre à l'apprenant d'être le plus proche possible des situations de communication réelles et pour cela, elle abandonnera les textes fabriqués, jugés trop artificiels, pour se servir des documents authentiques les plus variés.

Ce bref aperçu des principales approches en didactique des langues permet de voir les changements de pratiques pédagogiques que chaque courant a apportés ainsi que les traces et les conquêtes que certains nous ont laissées. Je parle notamment des importants apports

à la didactique de la lecture en classe de langues légués par l'approche cognitive et l'approche communicative. Ces approches ont permis la réhabilitation de la lecture, mais encore plus important, ils démontrent une manière différente de travailler la lecture. Les textes écrits ne peuvent plus être considérés comme des sources d'exercices de grammaire, de vocabulaire ou de traduction. On n'est plus obligé à déchiffrer des textes mots à mots. Ces approches ont montré qu'il fallait plutôt faire comprendre le sens global des textes.

5.2. Les modèles interactifs de lecture en FLE

Ces changements de statut et de rôle de la lecture en apprentissage du FLE sont concrétisés par l'apparition des matériels pédagogiques et des ouvrages théoriques spécialisés. Parmi les ouvrages théoriques, deux livres ont marqué et marquent encore la didactique de la lecture en français langue étrangère : *Situations d'écrits* (1979) de Sophie Moirand et *Lectures interactives* (1991) de Francine Cicurel. À la fin des années 70 et début des années 80, *Situations d'écrits* (1979) révolutionne la didactique de l'enseignement de la lecture/compréhension de textes en FLE en proposant une approche de lecture globale contraire à la lecture linéaire préconisée par des approches antérieures. Une dizaine d'années plus tard, *Lectures interactives* (1991) nous démontre l'importance des démarches fondées par l'Approche globale des textes. Le livre de Francine Cicurel renforce ainsi l'influence que cette approche a exercée et exerce encore dans la didactique de l'enseignement de la lecture en FLE. Dans des ouvrages et des articles récents on remarque encore la forte influence de concepts et de démarches présentées par *Situations d'écrits* (1979) et *Lectures interactives* (1991).

5.2.1. L'Approche globale des textes
Situations d'écrits (1979) est paru en 1979. Dans ce livre Sophie Moirand présente un nouveau modèle de lecture : l'Approche globale

des textes. Pour un apprenant adulte qui lit déjà dans sa langue maternelle la lecture ne se fait pas graphème par graphème, elle se fait par des saisies globales, on aperçoit les mots globalement. La lecture globale de Sophie Moirand consiste donc à transférer en langue étrangère des habitudes et des stratégies que le lecteur possède déjà dans sa langue maternelle: perception globale des mots et des phrases et construction du sens à travers le repérage de l'architecture du texte, les savoirs extra-linguistiques du lecteur ainsi que ses intentions de lecture.

Cette approche propose alors une alternative à la lecture linéaire, à la tendance de vouloir déchiffrer chaque mot d'un texte : pratique qu'on ne fait pas en langue maternelle. Le texte doit être perçu dans sa globalité, comme une image.

L'Approche globale permet alors de travailler des documents écrits authentiques même avec des étudiant débutants, car on leur demande d'appréhender le sens global même s'ils sont encore incapables de comprendre tous les mots du texte. Cette défaillance linguistique sera atténuée par d'autres compétences que possède l'apprenant-lecteur. Sophie Moirand définit alors la compétence de lecture comme la capacité de trouver l'information que l'on cherche dans un texte, de le comprendre et l'interpréter de manière autonome. Cette compétence serait formée par trois compétences: la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence référentielle ou culturelle.

Dans cet ouvrage, Sophie Moirand souligne aussi l'importance d'observer et de prendre en compte les stratégies cognitives que le lecteur utilise dans sa langue maternelle afin d'essayer de les transposer dans la lecture en langue étrangère. La lecture en langue étrangère doit donc se rapprocher le plus possible de la lecture en langue maternelle, c'est-à-dire qu'il faut essayer de rendre moins artificielle la lecture en classe. Pour cela Sophie Moirand souligne

l'importance qui doit être donnée à la situation de communication dans laquelle le document a été produit, ainsi qu'aux objectifs de lecture de l'apprenant-lecteur.

Pour Sophie Moirand, un texte ne peut être compris ou interprété sans la prise en compte de sa situation de production (qui écrit, à qui, pourquoi...). Comme dans la lecture en langue maternelle, notre interprétation est très souvent modelée par la connaissance de ces données.

Un texte ne peut pas être considéré comme un élément autonome à être déchiffré, beaucoup d'informations sur sa situation de production sont fournis par le contexte, l'entourage ou le support dans lequel le texte est publié. Idéalement un texte utilisé en classe ne devrait jamais être privé de son contexte, comme dans la vie réelle. Pour des questions pratiques les documents utilisés dans les manuels, même s'ils sont authentiques, ils sont très souvent découpés de leurs contextes. Pourtant ces informations écrites ou iconographiques sont des indices très significatifs dans la découverte du sens. Un autre point très important aussi pour Sophie Moirand est de prendre en compte les motivations et les intentions de lecture, car celles-ci vont aussi influencer directement la façon dont le lecteur va donner du sens à un texte. Dans la vie quand on lit volontairement un texte, c'est avec un objectif, on lit parce qu'on veut savoir quelque chose et c'est cette volonté de savoir qui va motiver mais aussi définir les textes et les types de lecture que le sujet lisant mettra en place. Sophie Moirand souligne qu'en situation scolaire on perd totalement cette authenticité de l'acte de lire. Les textes ne sont jamais assez diversifiés comme dans la vie, mais principalement on n'a pas un objectif de lecture, à part l'acte de lire lui-même. C'est pour cela que la lecture en classe de langue termine toujours pour se transformer en explication de vocabulaire et de grammaire. Les apprenants sans avoir

un objectif de lecture, ne développent non plus des stratégies de lecture et de construction du sens. Pour Sophie Moirand : « seuls des objectifs de lecture bien définis pourront déterminer *ce qu'on va lire* (le choix des textes) et *comment on va le lire* (les stratégies de lecture) » (1979, p. 19). Ces objectifs de lecture en classe de langue peuvent être simulés par des consignes de lecture. Ces consignes doivent faire que l'apprenant-lecteur utilise des stratégies de lectures variées ainsi que lui donner la sensation de lire avec un objectif, pour accomplir une tâche.

Pour résumer l'approche globale des textes, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Grucca (2005) ont décomposé la démarche de lecture proposée par Sophie Moirand en deux phases principales. Dans la première, on trouve la perception de l'ensemble du texte pour observer son caractère iconique et repérer des marques importantes comme : des titres, des sous-titres, des intertitres, des éléments typographiques, des photos, etc. Cette première phase est un moment d'observation qui permettra au lecteur de se familiariser avec le texte et de rassembler des informations importantes sur son genre. Dans une deuxième étape, la lecture sera orientée vers certains éléments très importants pour initier la compréhension du texte. Ces éléments sont : le repérage des mots clés, la perception de l'organisation du texte à travers le repérage des articulateurs logiques, rhétoriques, déictiques, spatio-temporels et des éléments anaphoriques, l'importance donnée aux débuts et fins de paragraphes et la recherche des éléments d'ordre énonciatif et des marques de discours rapporté. À la fin de cette phase l'apprenant doit être capable de répondre aux questions : « qui? », « quoi? », « à qui? », « où? », « quand? », « comment? », « pourquoi? ». Cette approche a donc pour objectif principal de faire construire le sens global du texte sans devoir

passer nécessairement par une lecture linéaire ou le déchiffrement du texte.

5.3. La lecture interactive en FLE.

L'ouvrage de Francine Cicurel est publié en 1991. Il présente un modèle de lecture basé sur des théories de la lecture en langue maternelle comme celles d'Umberto Eco et sur l'Approche globale de Sophie Moirand. Dans le modèle de lecture proposé par Francine Cicurel, la compréhension d'un texte réside dans la combinaison de la reconnaissance d'éléments du code linguistique et des connaissances du lecteur. La lecture devient l'interaction de ces deux connaissances, la compétence linguistique et la compétence culturelle. Dans la méthodologie proposée par Francine Cicurel, des notions comme celle de la « coopération » entre lecteur et texte et celle de l'« encyclopédie » du lecteur d'Umberto Eco ont un rôle central. Dans sa méthodologie interactive la compréhension se fait justement de la « coopération »/ « interaction » entre les connaissances du lecteur et les informations fournies par le texte. La lecture n'est pas passive, elle demande constamment au lecteur de faire interagir ces connaissances.

Le lecteur doit donc opérer un va-et-vient constant entre son encyclopédie et le texte. L'encyclopédie du lecteur est formée par des expériences culturelles et intellectuelles qu'il accumule au cours de sa vie. Parmi ces expériences, ses lectures antérieures ont une énorme importance. Les représentations encyclopédiques que chaque lecteur met en place pour la compréhension d'un texte relèvent de la fréquentation précédente d'autres textes. Le lecteur accumule alors au fur et à mesure de ses lectures une compétence intertextuelle. C'est avec cette compétence que l'apprenant-lecteur peut réussir à surmonter les difficultés linguistiques que pose un texte en langue étrangère. C'est cette circulation dans les différents genres d'écrits qui lui permet d'anticiper et de faire des hypothèses sur le sens d'un texte. La compréhension

serait donc la connaissance du code linguistique combinée à la connaissance du fonctionnement textuel.

Cette compétence intertextuelle combinée à l'encyclopédie de l'apprenant-lecteur donnent naissance à des schémas de contenu et des schémas formels que le lecteur garde dans son répertoire et qui vont l'aider à anticiper le sens et genre d'un texte, ainsi que sa valeur pragmatique. La connaissance de ces schémas dépend donc de la compétence culturelle du lecteur. Les schémas de contenus sont, comme l'explique Umberto Eco, des épisodes situationnels, des suites conventionnelles d'actions emmagasinés par le lecteur. Une lecture active consiste donc à savoir faire interagir toutes ces connaissances emmagasinées avec les connaissances nouvelles qu'apporte le texte. C'est aussi savoir utiliser ces connaissances pour combler les difficultés linguistiques, les zones inconnues d'un texte.

Chaque genre de document, ainsi que l'intention et le projet de lecture de l'apprenant-lecteur vont déterminer le type, la stratégie de lecture que le lecteur va entreprendre. Francine Cicurel présente les diverses stratégies mises en place par le lecteur, selon le type de texte et son projet de lecture. Elle fait aussi réfléchir sur la variété des stratégies qu'on utilise dans la vie quotidienne, en langue maternelle, de manière si spontanée qu'on ne s'en rend même pas compte. Selon elle, il faut essayer de reproduire ce geste spontané dans la classe de langue, en variant les objectifs de lecture et les types de documents. En classe de langue on a tendance à utiliser la plupart du temps la lecture studieuse.

Pour Francine Cicurel il faut au contraire, proposer des activités qui fassent travailler les divers types de lecture. Apprendre à lire, c'est être capable de choisir soi-même sa stratégie selon la situation, le type de document et la raison pour laquelle on lit. Pour l'application pratique du modèle interactif de lecture, Francine Cicurel présente des pistes pour commencer la découverte du sens

d'un documents. Ce sont les entrées pédagogiques d'un texte: des signaux qui permettent d'entrer dans le texte. Elle présente également les étapes d'une démarche de lecture qui ont pour but la découverte petit à petit du sens, l'entrée progressive dans le texte.

Dans la Lecture interactive pour comprendre un écrit on opère une « méthodologie de découverte progressive du sens », on part du connu pour élargir progressivement la compréhension. On entre dans le texte par le connu, par ce que nous permet d'anticiper le sens global du texte. Une des manières d'entrer dans le texte est le repérage des signaux visuels, très présents par exemple dans la presse. Ces signaux ou variables visuelles permettent d'anticiper sur le contenu et de combler les zones inconnues.

Une autre manière d'entrer dans un texte est à travers ses mots, notamment les mots connus. Selon Francine Cicurel il faut encourager les lecteurs à s'appuyer sur les mots connus et leurs contextes pour trouver le sens des mots ou des phrases inconnues. Il faut apprendre à se servir du propre texte pour faire surgir le sens. C'est par l'interaction entre les mots connus et les mots inconnus que va se construire le sens.

Parmi les mots qui peuvent favoriser l'entrée dans le texte, il y a les mots du titre. Le titre est une entrée très importante dans le texte, car il est parfois une sorte de résumé, il présente parfois le thème ou l'idée principale du texte. Il permet donc d'anticiper le contenu du texte avant même de commencer à lire.

On peut aussi travailler les mots-clefs du texte par un jeu d'association lexicale, on crée ainsi des réseaux lexicaux qui comporteront certainement quelques mots présents dans le texte. Le lecteur connaît alors des mots importants avant même la lecture. Ces mots vont lui permettre d'entrer dans le texte.

Francine Cicurel propose une division en quatre étapes du travail de lecture en classe. Dans la première étape l'enseignant doit orienter/activer les connaissances des apprenants qui ont un rapport avec le contenu du texte. Cette étape se fait notamment avant la distribution du texte, elle doit préparer la lecture. La deuxième étape se situe aussi avant la lecture, elle prépare également l'entrée dans le texte. C'est une observation/prise d'indices qui permettra l'anticipation du sens. Cette étape doit familiariser le lecteur avec le texte. Elle peut générer une lecture-balayage, un regard rapide et général sur le texte.

La troisième étape est la lecture avec un objectif. C'est une lecture recherche guidée par des consignes. Ces consignes de lecture ont été le point fort de l'approche globale. Elles ont pour but de motiver une lecture avec des objectifs spécifiques. Elles sont toujours sous la forme d'une demande de faire et leur objectif est de favoriser la compréhension et non pas évaluer.

Dans la quatrième et dernière étape l'enseignant doit faire réagir sur le contenu du texte. Il doit ainsi faire relier les connaissances apportées par le texte avec celles que l'apprenant possédait déjà et qui lui ont permis la compréhension. Elle va opérer ou consolider l'interaction entre ces connaissances. Elle favorise aussi l'interaction entre les apprenants, car la plupart du temps l'enseignant les fait réagir oralement, avec des débats où ils peuvent échanger leurs opinions. Francine Cicurel dédie les deux derniers chapitres de son ouvrage à traiter des types spécifiques d'écrits: les écrits d'échange et les textes littéraires. Les écrits d'échange sont, pour elle, un genre textuel interactionnel. Ce genre comprend des textes qui ont une structure dialogique. Ce sont des documents qui ont la plupart du temps un usage social et qui sont construits autour d'une intention de communication. La reconnaissance des actes de parole ainsi que du

lecteur cible sont des éléments qui facilitent l'anticipation puis la compréhension du contenu du message.

Pour ce qui est de la lecture littéraire, Francine Cicurel s'appuie sur les notions d'Umberto Eco, notamment celle de la « coopération » entre lecteur et texte. Le texte littéraire étant un genre qui touche, qui entre, plus que les autres textes, dans le monde du lecteur, dans ses expériences. Le texte littéraire est un texte qui permet ou même demande d'être interprété par son lecteur. C'est donc un genre d'écrit où les notions de «coopération» ou d'«interaction» s'appliquent parfaitement.

Questionnaire

1. Dans quelle approche l'écrit et la littérature étaient valorisées ?
2. En quel étape était la lecture dans l'approche SGAV ?
3. L'approche communicative qu'est-ce qu'elle permet aux lecteurs ?
4. Quelles notions propose Francine Cicurel dans la méthodologie ?

Bibliographie

1. CICUREL, F. **Lectures Interactives**. Paris: Hachette FLE, 1991.
2. COURTILLON, J. **Élaborer un cours de FLE**. Paris :Hachette, 2003.
3. CUQ, J.-P. et GRUCCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble : PUG, 2005.
4. ECO, U. (1979, trad. fr. 1985). **Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs**. Paris: Éditions Grasset & Fasquelle, 2008.
5. ISER, W. **L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique**. Sprimont: Mardaga, 1997.

Thème 6. Rôle du standard national dans l'organisation d'une leçon.

- 6.1. L'enseignement comme prise de décision.
- 6.2. Infrastructure de l'enseignement.
- 6.3. Les méthodes pédagogiques.

6.1. 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.

6.2. 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.

6.3. 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 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.

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.

Thème 7. Enseignement/apprentissage des objectifs de la leçon dans la formation d'une leçon.

7.1. Les mots de l'évaluation.

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

7.1. 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 :

1. Un défi	8. Un étalonnage
------------	------------------

2. Un cauchemar	9. La mesure d'un travail
3. Une occasion	10. Un mal nécessaire
4. Un comparaison	11. Une plaisanterie
5. Une injustice	12. Une confirmation
6. Un diagnostique	13. Une mesure des
7. Une aide à l'apprentissage	connaissances

Liste des paramètres

1. Evaluation du savoir	VS	Evaluation de capacité
2. Evaluation normative		Evaluation critériée
3. Maîtrise		Continuum ou suivi
4. Evaluation continue		Evaluation ponctuelle
5. Evaluation formative		Evaluation sommative
6. Evaluation directe		Evaluation indirecte
7. Evaluation de la performance		Evaluation des connaissances
8. Evaluation subjective		Evaluation objective
9. Evaluation sur une échelle		Evaluation sur une liste de contrôle
10. Jugement fondé sur l'impression		Jugement guidé
11. Evaluation holistique ou globale		Evaluation analytique
12. Evaluation par série		Evaluation par catégorie
13. Evaluation mutuelle		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 danc en 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 syntétique 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 porté par l'enseignant.

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

7.2. 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. Mothe² 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) ;
- 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 tourne autour de la nécessité d'une évaluation de la

² Motne J-CI., L'Évaluation par les tests dans la classe de français, Hachette/Larousse, 1975, p13

communication est loin d'être terminée, 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 !

Questionnaire

1. Parlez de la notion de l'évaluation.
2. Qu'est-ce qu'un test ?
3. Donnez la définition du texte lacunaire.
4. Qu'est-ce que c'est le puzzle ?
5. Qu'est-ce que représente le questionnaire à choix multiples ?

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.

Thème 8. Étude des méthodes modernes. Définition et analyse de marge de complexité des matériaux didactiques.

- 8.1. Civilisation et culture.
- 8.2. Interculture et compétence interculturelle.
- 8.3. Savoir culturel et approches méthodologiques.

8.1. 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 « CULTURE » 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 caractérisent³ : la notion étant complexe, l'« entrée en civilisation » pouvait se faire à travers l'un ou l'autre des domaines de référence 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 société⁴ ».

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.

³ Braudel F., Grammaires des civilisations, Paris, Flammarion, 1993, pp. 40-55

⁴ Tylor E.B., primitive culture, London, Murray, 1874, trad. Française disponible sur www.ethnociel.qc.ca/culture.html

8.2. 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
 - 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

	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire les caractéristiques des interactions formelles avec les institutions socioculturelles • Connaître les valeurs socioculturelles, artistiques ... •
--	--

8.3. 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 place 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 présuppose 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 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 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 culture ?

Pourquoi ?

Bibliographie

1. Abdullah-Preteille Martine, Porcher Louis, 2ducation et communication interculturell, Paris, PUF, 1996, p192

2. Beacco Jean-Claude, . Les dimensions culturellles 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 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		

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. GLOSSARIY

Termin	O'zbek tilidagi sharhi	Fransuz tilidagi sharhi
Apprentissage	Shaxsning ma'lum kasbga yaroqlilik, tayyorlik darajasi, shu kasbda ishlay olish uchun zaruriy bilim, ko'nikmalar yig'indisi.	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)	O'qitish va o'rganishda qo'llaniladigan umumiy pedagogik yo'nalishlar yig'indisi.	Représentent des démarches pédagogiques globales pour la pratique de l'enseignement et l'apprentissage des élèves.
Enseignement interactif	Ta'lim beruvchi va ta'lim oluvchi o'zaro faol ishtirok etadigan mashg'ulot	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-

		méninges, le jeu de rôle, la discussion, etc.
Méthodes d'enseignement	O'qituvchi tomonidan yaratiladigan pedagogik muhit uchun qo'llaniladigan metodlar majmuasi	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	Til o'rganuvchining o'qish jarayonida o'qituvchi tomonidan berilgan ma'lumotlar, savollarga o'zaro muloqatga kirishishi	Information, évaluation ou réponse constructive fournie à l'élève par l'enseignement ou l'enseignante suite à une période d'apprentissage qui sert à assister l'élève dans son cheminement d'apprentissage.
Stratégies d'enseignement	Programmada ko'rsatilgan maqsadlarni amalga oshirish uchun o'qituvchi tomonidan dars jarayonida qo'llaniladigan o'qitish usullari	Mode d'enseignement général que les enseignants ou les enseignantes utilisent pour atteindre les objectifs d'un programme.
Techniques d'enseignement	O'qitishning maxsus vositalari. Masalan, savol-javob, tushuntirish va h.k.	Les comportements d'enseignement les plus spécifiques. p. ex. Le questionnement,

		l'explication, etc.
Travail de groupe	O'quvchilarni berilgan topshiriqni hamkorlikda ishlashga undaydigan metod. Bunda guruh a'zolarining soni ikkitadan sakkiztagacha o'zgarishi mumkin. Bu metod o'quvchilarda o'zaro muloqatga kirishish va hamkorlikda ishlash malaka va ko'nikmasini rivojlantiradi.	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.

VII. ADABIYOTLAR RO'YXATI

O'zbekiston Respublikasi Prezidentining asarlari

1. Karimov I.A. O'zbekiston mustaqillikka erishish ostonasida. - T.: "O'zbekiston", 2011.
2. Mirziyoev SH.M. Buyuk kelajagimizni mard va olijanob halqimiz bilan birga quramiz. – T.: "O'zbekiston". 2017. – 488 b.
3. Mirziyoev SH.M. Milliy taraqqiyot yo'limizni qat'iyat bilan davom ettirib, yangi bosqichga ko'taramiz – T.: "O'zbekiston". 2017. – 592 b.

Normativ-huquqiy hujjatlar

4. O'zbekiston Respublikasining Konstitutsiyasi. – T.: O'zbekiston, 2018.
5. O'zbekiston Respublikasining "Ta'lim to'g'risida"gi Qonuni.
6. O'zbekiston Respublikasining "Korrupsiyaga qarshi kurashish to'g'risida"gi Qonuni.
7. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2015 yil 12 iyundagi "Oliy ta'lim muasasalarining rahbar va pedagog kadrlarini qayta tayyorlash va malakasini oshirish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida" gi PF-4732-sonli Farmoni.
8. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 7 fevraldagi "O'zbekiston Respublikasini yanada rivojlantirish bo'yicha Harakatlar strategiyasi to'g'risida"gi 4947-sonli Farmoni.
9. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2018 yil 3 fevraldagi "Xotin-qizlarni qo'llab-quvvatlash va oila institutini mustahkamlash sohasidagi faoliyatni tubdan takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida"gi PF-5325-sonli Farmoni.
10. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 17 iyundagi "2019-2023 yillarda Mirzo Ulug'bek nomidagi O'zbekiston Milliy universitetida talab yuqori bo'lgan malakali kadrlar tayyorlash tizimini tubdan takomillashtirish va ilmiy salohiyatini rivojlantiri chora-tadbirlari to'g'risida"gi PQ-4358-sonli qarori.
11. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 11 iyuldagi «Oliy va o'rta maxsus ta'lim tizimiga boshqaruvning yangi tamoyillarini joriy etish chora-tadbirlari to'g'risida»gi PQ-4391- sonli qarori.

12. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 11 iyuldagi «Oliy va o'rta maxsus ta'lim sohasida boshqaruvni isloh qilish chora-tadbirlari to'g'risida»gi PF-5763-son Farmoni.
13. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 27 avgustdagi «Oliy ta'lim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining uzluksiz malakasini oshirish tizimini joriy etish to'g'risida»gi PF-5789-sonli Farmoni.
14. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining «2019-2021 yillarda O'zbekiston Respublikasini innovatsion rivojlantirish strategiyasini tasdiqlash to'g'risida»gi 2018 yil 21 sentyabrdagi PF-5544-sonli Farmoni.
15. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 27 maydagi «O'zbekiston Respublikasida korrupsiyaga qarshi kurashish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida»gi PF-5729-son Farmoni.
16. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 2 fevraldagi «Korrupsiyaga qarshi kurashish to'g'risida»gi O'zbekiston Respublikasi Qonunining qoidalarini amalga oshirish chora-tadbirlari to'g'risida»gi PQ-2752-sonli qarori.
17. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining "Oliy ta'lim tizimini yanada rivojlantirish chora-tadbirlari to'g'risida»gi 2017 yil 20 apreldagi PQ-2909-sonli qarori.
18. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining «Oliy ma'lumotli mutaxassislar tayyorlash sifatini oshirishda iqtisodiyot sohalari va tarmoqlarining ishtirokini yanada kengaytirish chora-tadbirlari to'g'risida»gi 2017 yil 27 iyuldagi PQ-3151-sonli qarori.
19. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining «Nodavlat ta'lim xizmatlari ko'rsatish faoliyatini yanada rivojlantirish chora-tadbirlari to'g'risida»gi 2017 yil 15 sentyabrdagi PQ-3276-sonli qarori.
20. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining «Oliy ta'lim muassasalarida ta'lim sifatini oshirish va ularning mamlakatda amalga oshirilayotgan keng qamrovli islohotlarda faol ishtirokini ta'minlash bo'yicha qo'shimcha chora-tadbirlar to'g'risida»gi 2018 yil 5 iyundagi PQ-3775-sonli qarori.

21. O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining 2012 yil 26 sentyabrdagi "Oliy ta'lim muassasalari pedagog kadrlarini qayta tayyorlash va ularning malakasini oshirish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida"gi 278-sonli Qarori.

Maxsus adabiyotlar

1. G. Vigner. Enseigner le français comme langue seconde. Clé International, France, 2000.
2. G.Capelle, N. Gidon. Reflet. Methode de francais 1. Hachette. Paris, 2006.
3. Odile Grand-Clément. Belleville. Methode de francais 3. Clé International, Sejer, 2000.
4. Jeaques Pécheur. Campus 3. Méthode de français. Clé International, Paris, 2006.
5. Popova Z.D., Sternin I.A. Общее языкознание. – М., 2007.
6. Vinogradov V.A., Koval A.I., Porxomovskiy V.Ya. Sotsiolingvisticheskaya tipologiya. Zapadnaya Afrika. –M., 1984.
7. Stepanov G.V. Tipologiya yazykovix sostoyaniy i situasiiy v stranax romanskoj rechi. –M., 1976.
8. Ervin-Tripp S.M. Yazyk. Tema. Slushatel. Analiz vzaimodeystviya // Novoe v lingvistike. Vip. VII. Sotsiolingvistika. – M., 1975.

Elektron ta'lim resurslari

1. O'zbekiston Respublikasi Oliy va O'rta maxsus ta'lim vazirligi:
www.edu.uz.
2. Toshkent axborot texnologiyalari universiteti: www.tuit.uz.
3. O'zbekiston Respublikasi Davlat Hokimiyati portali: www.gov.uz
4. O'zbek internet resurslarining katalogi: www.uz
5. <http://www.Britishcouncil.org>
6. <http://www.ziyonet.uz/>
7. <http://www.edu.uz/>
8. <http://www.pedagog.uz/>
9. <http://www.tefl.net>

10. busyteacher.org, onestopenglish.com
11. <http://www.lepointdufle.net>
12. [http ://apprendre.tv5monde.com](http://apprendre.tv5monde.com)
13. <http://enseigner.tv5monde.com>
14. <http://lexebpedagogique.com/ressources-fle>