

O'zDJTU huzuridagi
RIAIM

O'quv-uslubiy
majmua

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

O'quv-uslubiy
majmua

2021

Filologiya va tillarni o'qitish:
(Fransuz tili)

Til kompetensiyalarini baholash mexanizmlari

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

Tuzuvchi: P.Nishonov - O'zDJTU Fransuz tili nazariyasi
va amaliyoti kafedrasida dotsenti, f.f.n

Taqrizchilar: J.Lekont, Fransiya - O'zDJTU Fransuz tili
nazariyasi va amaliyoti kafedrasida xorijiy
mutaxassisi

R.H. Shirinova – O'zMU Fransuz filologiyasi
kafedrasida professori, f.f.d.

***Ishchi o'quv dasturi O'zDJTU huzuridagi RIAIM Ilmiy-Metodik
Kengashida tasdiqlangan (2020 yil “25” “dekabrda” 10 - sonli bayonnoma).***

MUNDARIJA

I.	ISHCHI DASTURI.....	3
II.	MODULNI O'QITISHDA FOYDALANILADIGAN INTERFAOL TA'LIM METODLARI.....	12
III.	NAZARIY MASHG'ULOT UCHUN MATERIALLAR.....	20
IV.	AMALIY MASHG'ULOT UCHUN MATERIALLAR.....	37
V.	KEYSLAR BANKI.....	120
VI.	GLOSSARIY.....	127
VII.	ADABIYOTLAR RO'YXATI.....	129

I. ISHCHI DASTURI

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 tahlim 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 tahlim tizimini 2030 yilgacha rivojlantirish kontseptsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-5847-son va 2020 yil 29 oktyabrdagi "Ilm-fanni 2030 yilgacha rivojlantirish kontseptsiyasini 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 tahlim 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 tahlim 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 tilni bilish darajasini baholash tamoyillari, baholash mezonlarini yaratish va ulardan samarali foydalanish, baholash va material to'plash, muqobil baholash, sinfni tadqiq qilish, fidbek berish, o'z-o'zini baholash, test yaratish usullari va tamoyillari, tinglab tushunish, o'qish, yozuz, gaplashish ko'nikmalari bo'yicha testlar tahlil qilish va yaratish ko'nikmasini shakllantirish 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 - til kompetensiyalarini baholash mexanizmlari moduli bo'yicha oliy ta'lim muassasalari professor-o'qituvchilarida amaliy xorijiy tilni o'qitish jarayonini tashkil etish, uni rejalashtirish va baholash metodlarini hozirgi kun talablari asosida tashkil etish metodikasini o'zlashtirish va amaliyotda qo'llay olish ko'nikmalarini rivojlantirishdan iboratdir.

Modulning vazifalari - chet tili ta'limida bilim, ko'nikma, malakalarni baholash, lingvistik va madaniyatlararo kompetensiyalarni baholash bilan birga nutq kommunikatsiyasi elementlari, sotsiolingvistik elementlar, pragmatik elementlar, baholashning asosiy turlarini o'zlashtirish bilan birga mavzuga oid olimlar tomonidan bildirilgan fikrlarni tahlil qilish ko'nikmalarini ham mustahkamlaydi. Modul portfolio tuzish, CEFR tizimi bo'yicha baholash, testlarni ishlab chiqish printsiplari bilan ham tanishtirish, o'quv adabiyotlarga bo'lgan ehtiyojni o'rganish, o'quv maqsadlari va kutilayotgan natijalarni to'g'ri belgilay olish, baholash, fikr-mulohazaga asoslangan baholash mexanizmini mustaqil holda tashkil etishni o'z ichiga oladi.

Modul bo'yicha tinglovchilarning bilimi, ko'nikmasi, malakasi va kompetensiyalariga qo'yiladigan talablar

Tinglovchi:

- til bilish darajasini baholash tamoyillarini;
- baholash mezonlarini yaratish va ulardan samarali foydalanishni;
- kommunikativ va vazifaga asoslangan til o'rgatishda baholash mezonlarini;
- testlar yaratish usullarini;
- xorijiy tilni o'qitishdagi o'quv jarayonini rejalashtirish;
- xorijiy tilni o'qitishda sinf menejmentini;
- o'quv jarayonini baholash mezonlarini;
- til o'rganish jarayonlari va baholash usullari bo'yicha **bilimga ega bo'lishi kerak.**

Tinglovchi:

- til o'qitilayotgan va o'rganilayotgan sharoitga qarab, o'quv jarayonini rejalashtirish uslublarini to'g'ri qo'llay olish;
- til o'rganuvchining ehtiyojlarini, bilim darajasini to'g'ri baholay olish va o'qitishning eng samarali usullarini qo'llay olish;
- talabalar o'zlashtirishini tahlil qilish, baholash va turli amaliy topshiriqlarni yarata olish;
- o'z kasbiy maxoratini oshirishda kasbga doir adabiyotlardan va shaxsiy amaliyotdan unumli foydalanishni yo'lga qo'yish **ko'nikmlarini egallashi lozim.**

Tinglovchi:

- chet tili ta'limida bilim, ko'nikma, malakalarni baholash;
- lingvistik va madaniyatlararo kompetentsiyalarni baholash;
- nutq kommunikatsiyasi elementlari, sotsiolingvistik elementlar pragmatik elementlar, baholashning asosiy turlarini o'zlashtirish;
- mavzuga oid olimlar tomonidan bildirilgan fikrlarni tahlil qilish **malakalariga ega bo'ladi.**

Tinglovchi:

- Modul bo'yicha portfolio tuzish, CEFR tizimi bo'yicha baholash; testlarni ishlab chiqish printsiplari bilan ham tanishtirish;
- o'quv adabiyotlarga bo'lgan ehtiyojni o'rganish;
- o'quv maqsadlari va kutilayotgan natijalarni to'g'ri belgilay olish;
- baholash, fikr-mulohazaga asoslangan baholash mexanizmini mustaqil holda tashkil etish **kompetentsiyalariga ega bo'lishi talab etiladi.**

Modulni tashkil etish va o'tkazish bo'yicha tavsiyalar

Modullarni o'qitishda darslik, o'quv qo'llanmalar, tarqatma materiallaridan, ma'ruza matnlaridan, xorijda sohaga oid chop etilgan so'nggi maqolalardan foydalaniladi. Mashg'ulotlar amaliy va vokshop ta'lim shaklida olib boriladi va kichik guruhlarda ishlash, amaliy o'yinlar, o'quv loyihalarini yaratish, "Keys-

stadi” kabi interfaol metodlardan foydalangan holda amalga oshiriladi.

Kurs davomida tinglovchilar dastlab namunaviy darslarda “til o’rganuvchi” rolda qatnashadilar, so’ngra o’qituvchi sifatida tavsiya etilgan darslar va mashqlarni tahlil qilishadi, maxsus testlarni yechishadi, portfolio topshiriqlarini bajarishadi, namunaviy dars o’tib berish orqali o’zlarining til o’qitish ko’nikmalarini rivojlantirishadi. Kurs ishtirokchilaridan kasbiy malakalaridan kelib chiqqan holda chet tillarni o’qitishdagi dolzarb masalalarni belgilab olishlari shuningdek, guruh ahzolari bilan darsda hamkor holda ish yuritishlari, o’zaro fikr almashishlari, interfaol usullarining samarali shakllarini tahlim sohasiga tadbiq etishga erishishlari, mavjud ish tajribalarini hamkasblari bilan o’rtoqlashishlari, xususan, ilg’or tajribalarni seminar-treninglar, amaliy kurslar, didaktik materiallar, metodik qo’llanmalar ko’rinishida ommalashtirish va ta’lim tizimida qo’llashlari kutilmoqda. Shuningdek, tinglovchilar o’zlarining kasbiy mahoratlarini oshirishda muhim bo’lgan mavzular bilan tanishadilar va chet tilidagi muloqot ko’nikmalarini rivojlantirish ustida ish olib boradilar.

Kurs davomida tinglovchilarning ilg’or tajribalarini o’rganish va ommalashtirish nazarda tutilgan. Amaliy mashg’ulotlarda va mustaqil ta’limda qo’llaniladigan usullar:

- amaliy topshiriq;
- jarayon davomida o’rganish;
- muhokama;
- loyiha ishi;
- prezentatsiya;
- potrfolio qaydlari/tahlim olish kundaligini yuritishi;
- o’quv adabiyotlarni, video va audio materiallarni baxolash va tanlashga mo’ljallangan matn, topshiriq va vazifalar;
- so’rovnoma o’tkazish;
- Internet va boshqa manbalardan mavzularga oid mahlumotlar to’plash;
- turli situatsiyalar, rolli o’yinlar;

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

Til kompetensiyalarini baholash mexanizmlari moduli mazmuni o'quv rejadagi "Til va ta'limga integrativ yondashuv: Post-metod davri", "Kommunikativ tilshunoslik va til kompetensiyalari" o'quv modullari bilan uzviy bog'langan holda ingliz tili o'qituvchilarini xorijiy tillarni o'qitishdagi zamonaviy yondashuvlar, pedagogik texnologiyalar va interaktiv uslublar bilan tanishtiradi.

Modul bo'yicha soatlar taqsimoti

№	Modul mavzulari	Tinglovchining o'quv yuklamasi, soat				
		Jami	Auditoriya o'quv yuklamasi			Mustaqil ta'lim
			Jami	jumladan		
				Nazariy	Amaliy mashg'ulot	
1.	Les méthodes communicatives d'enseignement des langues et le CECR. Le portfolio	2	2	2		
2.	Les principes d'évaluation du niveau de la langue	2	2		2	
3.	Les questions d'évaluation dans les approches communicative et actionnelle	2	2	2		
4.	Les types essentiels d'évaluation. L'analyse des reflexions des différents savants.	2	2		2	
5.	La conception et la réalisation des grilles d'évaluation	2	2		2	
6.	Les techniques de créer des outils d'évaluation. Les principes de	2	2		2	

	création des tests.					
7.	L'évaluation de quatre compétences langagières : compréhension orale et écrite, production orale et écrite	2	2		2	
8.	Le rôle de feedbacks dans l'évaluation. L'autoévaluation.	2	2		2	
9.	La conception des outils et de matériels d'évaluation	2	2		2	
10.	Le choix des textes auditifs pour l'évaluation	2	2		2	
	Jami:	20	20	4	16	

Nazariy mashg'ulotlar mazmuni

1-Ma'ruza. Til bilish darajasini baholash tamoyillari. Til kompetensiyalarini baholash mexanizmlari modulining maqsadi va vazifalari. Til kompetensiyalari.

CHet tili o'qitish metodlarining rivojlanishi. CHet tilini o'qitishda kommunikativ metodning ahamiyati. Kommunikativ metodning mohiyati. Kommunikativ yondashuv bo'yicha chet tilidagi bilimlarni baholash. CHet tilini egallash umumevropa kompetensiyalari: o'rganish, o'qitish va baholash to'g'risidagi umume'tirof etilgan xalqaro me'yorlarga ko'ra qo'llaniladigan asosiy yondashuvlar.

2-Ma'ruza. Kommunikativ va vazifaga asoslangan til o'rgatishda baholash mezonlarini qo'llash. Alternativ baholash.

CEFR tizimini joriy etish masalalari. An'anaviy metodlardan kommunikativ metodga o'tish. CHet tilini o'qitishda, bilimlarni baholashda yangi metodik va pedagogik yondashuvlar. Alternativ baholash usullari.

Amaliy mashg'ulotlar mazmuni

1-mavzu. Til bilish darajasini baholash tamoyillari.

Reja:

1. Chet tili o'qitish metodlarining rivojlanishi.
2. Chet tili o'qitishning kommunikativ metodlari.
3. Faoliyatga qaratilgan metod va uning asosiy tamoyillari.
4. Chet tili darsini faoliyatga qaratilgan metod asosida tashkil etish.

Faoliyatga yo'naltirilgan metod – chet tillarni o'rganishda zamonaviy metod sifatida. Yangi metodning mazmun-mohiyati, uning ijobiy tomonlari. CHet tili darslarini yangi metod bilan tashkil etish masalalari. Til o'rgatishda noan'anaviy usullardan foydalanish. Loyiha texnologiyalari.

2-mavzu. Baholashning asosiy turlari. Mavzuga oid olimlar fikrlari tahlili.

Reja:

1. Bilimni baholashning didaktik asoslari.
2. Bilimni baholash parametrlari
3. Bilimni baholashning turlari

CEFR tizimi bo'yicha baholashning yangicha usullari. Ta'lim tizimida baholashning tutgan o'rni. Baholashning umummetodologik asoslari. Baholash turlari. Baholash printsiplari. Baholashda o'qituvchining o'rni. Baholashga qaratilgan mashqlarni yaratish muammolari.

3- mavzu. Baholash mezonlarini yaratish va ulardan samarali foydalanish.

Reja:

1. Baholash mezonlari tushunchasi.
2. Baholash jadvalini ishlab chiqish.
3. Baholash mezonlarini ishlab chiqish bosqichlari.

Baholash mezonlarini ishlab chiqish tamoyillari. Baholash mezonlariga nimalarni kiritish zaururligi. Baholash mezonlariga kiritiladigan kommunikativ, grammatik, diskursiv birliklar. Nutq ko'nikmalarini baholashda qo'llaniladigan asosiy parametrlar.

4- mavzu. Testlar yaratish usullari. Test printsiplari.

Reja:

1. Baholash mexanizmlarining maqsadlari va ularning foydaliligi.
2. Test yaratish tamoyillari, uning turlari.
3. Testni baholash mezonlariga kiritiladigan parametrlar.

Testni baholash mexanizmlari tushunchasi. Baholash mexanizmlarini tanlashda amal qilish kerak bo'lgan jihatlar: nimani baholash kerak, til o'rganuvchilarning xato qilish doirasi, doimiy uchraydigan tipik xatoliklar. Test turlari.

5- mavzu. Tinglab tushunish, o'qish, yozuv, gaplashish ko'nikmasi bo'yicha testlar taxlil qilish va yaratish ko'nikmasini shakllantirish.

Reja:

1. Yozma va og'zaki nutq o'rtasidagi aloqa
2. Yozma nutqni baholash mezonlari
3. Og'zaki nutqni baholash mezonlari

CHet tili o'qitishda yozma va og'zaki nutq kompetentsiyalarni rivojlantirish. Yozma va og'zaki nutqni baholashning o'ziga xos jihatlari.

6- mavzu. Sinfni tadqiq qilish. Fidbek berish. O'z o'zini baholash.

Reja:

1. Sinfni tadqiq qilishning maqsad va vazifalari.
2. Fidbek tushunchasi, uning turlari va funktsiyalari.
3. CHet tili o'rganishda o'z-o'zini baholash.

Sinfni tadqiq qilish. Chet tilini o'rgatishda fidbekni qo'llash. Fidbek turlari va funktsiyalari. Madaniyatlararo kompetentsiya ko'rinishlari va ularni rivojlantirish muammolari. Madaniyatlararo fidbek vositasida baholash. O'z-o'zini baholash mezonlari va talablari.

7- mavzu. Baholash va material to'plash.

Reja:

1. Baholash materialini tayyorlash metodikasi.
2. Baholashda autentik manbalarning o'rni.

CEFR bo'yicha baholashda material tayyorlashga qo'yiladigan talablar. Baholash

materiallari turlari. Autentik material bilan ishlash. Baholash jadvalini ishlab chiqish.

8- mavzu. Audio matnlarni tanlash va matn xaritasini yaratish.

Reja:

1. Frantsuz tili bo'yicha xalqaro imtixonlar (DELF, DALF...) va ularni o'tkazish tartibi.
2. Frantsuz tili bo'yicha xalqaro imtixonlarda baholash mezonlari.
3. Audiomatnlarni tanlash mezonlari.

Frantsuz tili bo'yicha xalqaro imtixonlarni o'tkazish tamoyillari. Xalqaro imtixonlarni o'tkazuvchi tashkilot va uning faoliyat turlari. Xalqaro imtixonlarda baholashning o'ziga xosliklari. Baholashda audio matnlardan foydalanish.

Mashg'ulotlarni tashkil etish bo'yicha ko'rsatma va tavsiyalar

Amaliy va nazariy mashg'ulotlarda tinglovchilar o'quv modullari doirasidagi ijodiy topshiriqlar, keyslar, o'quv loyihalari, texnologik jarayonlar bilan bog'liq vaziyatli masalalar 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, mulg'timedia mahsulotlari va boshqa elektron va qog'oz variantdagi manbalardan foydalaniladi.

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

1. *A''roches agiles 'our l'enseignement su'erieur*

Les a''roches agiles sont des 'ratiques de gestion de 'rojet de dévelo''ement informatique. 'lus 'ragmatiques que les méthodes traditionnelles, elles 'ermettent d'être au 'lus 'roche du demandeur et de l'im'liquer au maximum. Elles offrent une grande réactivité et une bonne ada'tation 'our ré'ondre au mieux aux besoins. Les méthodes agiles sont enseignées bien souvent dans un cours contenant la théorie de ces méthodes et une 'artie 'ratique à la marge des enseignements dits 'rinci'aux. La 'roblématique est la suivante : nous affirmons que les méthodes agiles sont efficaces, 'ermettent une meilleure gestion de 'rojet et ré'ondent mieux aux attentes des clients. 'ourquoi nous, enseignants, ne les utiliserions-nous 'as dans nos enseignements ?

Mise en 'lace en 2013 'arJannik Laval à Mines Douai, l'a''roche AL'ES (a''roches AgiLes 'our la 'édagogie dans l'Enseignement Su'erieur) a vocation à les a''liquer à l'enseignement. La communauté fait évoluer l'a''roche en fonction des besoins et du retour des différents guides, al'inistes et étudiants.

La démarche AL'ES a deux objectifs :

- D'une 'art l'enseignement des méthodes agiles de façon transversale à un cours 'rinci'al. En l'utilisant et en la faisant a''liquer à nos étudiants nous leurs transmettons les com'étences nécessaires à une bonne gestion agile.

- D'autre 'art, elle a 'our valeur de rendre les enseignements 'lus flexibles et 'lus ada'tés aux élèves. Le résultat est un enseignement 'ermettant aux étudiants de mieux assimiler les connaissances.

Les étudiants et les enseignant travaillent en collaboration. Les enseignants se 'ositionnent comme consultants, coachs et 'roduct owner dans le 'rojet que les étudiants réalisent. Ils viennent com'léter les connaissances dont ces derniers ont besoin 'our avancer.

Déroulement d'une séance de T' avec les AL'ES. Une séance de T' ba'tisée « s'rint » (terme em'runté à la méthode SCRUM dure 4 heures rythmée 'ar

les 'omodori, c'est-à-dire des sessions de 25 minutes, entrecou'ées de 'auses de 5 minutes (étendue à 15 minutes en milieu de séance) comme illustré 'ar la figure 1. La durée des 'omodori, 'ro'osée 'ar la méthode 'omodoro est validée comme une durée o'timale quant à la mobilisation des com'étences et à l'assimilation des connaissances. Cette cadence est 'ro'osée 'ar l'enseignant via un chronomètre affiché en 'ermanence dans la salle et doit être res'ectée 'ar l'ensemble des acteurs de la séance (étudiants et enseignants). Lors de la 'remière séance de T', les deux 'remiers 'omodori sont réservés à l'ex'lication de la méthode et à la 'résentation des objectifs 'édagogiques. Le 'remier 'omodoro de chaque autre séance est réservé à l'installation et à la com'réhension du 'roblème à aborder durant le s'rint. Au deuxième 'omodoro, les étudiants commencent le travail effectif, jusqu'à l'avant dernier 'omodoro. Cela leur laisse 6 'omodori sur un s'rint de 4 heures. Le dernier 'omodoro est réservé à la finition de la tâche en cours, à la sauvegarde des données et à la rédaction du tweetback board. L'a''roche est basée sur la création de user stories venant des a''roches agiles [SCRUM] qui doivent être indé'endantes les unes des autres. Ces user stories sont alors décom'osées en tâches atomiques (symbolisées 'ar des 'ost-it). 'our le cours de bases de données, les étudiants doivent réaliser la base de données d'un outil de 'lanification de réunions. L'une des user stories est « En tant qu'agent, lorsque je 'lanifie une réunion, je veux créer un évènement afin de choisir une date adéquate » et com'rend 5 tâches : Lecture des su''orts, création des données du test, modélisation de l'architecture, création de la base de données, écriture des requêtes SQL associés. Des « dojos » ou « teaching dojos » sont 'arfois 'lacés au sein des 'omodori. Le teaching dojo est une ada'tation du coding dojo de la méthode SCRUM [SCRUM] : 'lusieurs 'ersonnes se 'enchant sur un même 'roblème et tentent de le résoudre collectivement. L'objectif d'un dojo est d'a''rendre ensemble à résoudre un 'roblème rencontré 'ar 'lusieurs étudiants.



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

2. La méthode des focus grou's

La méthode des focus grou's, ou grou'es de discussion, a''artient à la famille des techniques qualitatives d'enquête : elle 'orte en effet sur des cor'us d'observations restreints (des 'etits grou'es), et fait a''el à des démarches d'investigation ouvertes ainsi qu'à des méthodes 'rojectives (les 'artici'ants s'em'arent à leur guise des thèmes de discussions qui leur sont 'ro'osés ; il arrive qu'on leur demande de se 'rojeter dans des situations hy'othétiques). Elle a surtout été em'loyée jusqu'à maintenant dans le domaine du marketing 'our tester la réactivité des consommateurs lors de la mise sur le marché de nouveaux 'roduits ou de nouveaux services. C'est donc une méthode qui ne fait 'as 'artie de l'outillage traditionnel de la recherche sociologique, d'autant 'lus que son 'oint de focalisation est le grou'e - comme 'our la 'sychologie sociale - et que les données qu'elle 'ermet de recueillir sont 'ar définition des « créations de grou'e ». Son intérêt sur le terrain des bibliothèques ou des centres de documentation réside dans sa ra'idité d'exécution (en termes de réalisation et de 'roduction de données) et dans la com'lémentarité des éclairages qu'elle a''orte.

A quoi servent les focus grou's ?

Les grou'es de discussion se montrent efficaces 'our aborder en grou'e des questions qui sont liées aux attentes, aux o'inions, aux re'résentations, aux valeurs, ou aux niveaux de satisfaction des individus. Ils ne se résument 'as et ne se substituent 'as toutefois aux entretiens qualitatifs : une même 'ersonne ne tiendra 'as tout à fait les mêmes 'ro'os en entretien individuel et dans le cadre d'une discussion de grou'e (d'où la com'lémentarité évoquée 'lus haut). Dans ce dernier cas, des mécanismes d'influence sociale et un travail d'élaboration collective des

re'présentations entrent en jeu. Les focus grou's ont ainsi toute leur utilité dans les phases exploratoires des enquêtes (avant de mettre au point un questionnaire, par exemple), mais aussi et surtout pour créer et accompagner le changement dans une organisation : qu'il s'agisse de modifications ou innovations apportées sur un espace ou sur des modalités de fonctionnement, qu'il s'agisse d'un changement d'offre de collection ou de services. Dans l'enquête réalisée par le Crédoc en 2005 sur la fréquentation des bibliothèques municipales, 9 groupes de discussion avaient été organisés sur 3 sites contrastifs : ils ont été l'occasion de réunir sur chaque site un groupe d'utilisateurs inscrits en BM, un groupe d'utilisateurs non-inscrits et un groupe de non fréquentants, ce qui a permis de créer le questionnaire d'enquête en choisissant les bonnes thématiques de questionnement et les bonnes formulations.

Comment fonctionnent les focus grou's ?

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

3. La méthodologie de la discussion

À propos du texte qu'il étudie, le candidat est invité à présenter une réflexion critique [une discussion]. L'énoncé du sujet formule, à partir du texte, une question

[une 'roblémotique]. Cette question 'ose un 'roblème dont le texte éclaire au moins un as'ect et 'our l'examen duquel il offre des éléments. On demande au candidat d'ex'rimer, en se référant à son ex'érience 'ersonnelle et à ses lectures, un avis argumenté. Le candidat n'est aucunement jugé sur l'o'inion qu'il soutient ni sur les convictions dont il 'eut s'ins'irer. L'exercice 'ermet d'a''récier - outre la correction de l'ex'ression - la validité du raisonnement et l'a'titude à discuter, c'est-à-dire à com'rendre et à confronter des 'oints de vue différents.

Exem'les de suiets

- « *'eut-on réellement envisager de défendre la liberté d'ex'ression sans aucune restriction ?* »
- « *L'image a-t-elle 'lus de force que les mots ?* »
- « *'eut-on dire que le travail a libéré l'homme ?* »
- « *Considérez-vous que la solitude soit un fléau ?* »
- « *Est-il nécessaire de voyager 'our étudier et connaître les hommes ?* »
- « *Dans notre é'oque de communication et de médias, est-il toujours souhaitable de 'ermettre la libre circulation de toutes les o'inions ?* »
- « *'ensez-vous que la vie moderne a 'our conséquence une diminution réelle de la véritable liberté de l'es'rit ?* »
- « *'ensez-vous que la 'ublicité soit un gas'illage et, à ce titre, une 'erersion de la culture ?* »

rogression à suivre 'our réussir une discussion:

<i>I. Au brouillon</i>	<i>II. Sur la co'ie</i>
1. Analyser le sujet - définir les termes	5. Reco'ier l'introduction
2. Mobiliser ses idées	6. Rédiger le dévelo''ement
3. Organiser, hiérarchiser ses idées (lan)	7. Reco'ier la conclusion
4. Rédiger l'introduction et la conclusion	8. Se relire

La discussion 'as à 'as

Éta'es 'our faire une discussion

Durée : environ 2h10 (brouillon + co'ie au 'ro're)

I. Au brouillon

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

II. Au 'ro're

- 1. Il faut reco'ier l'introduction.*
- 2. Il faut rédiger le dévelo''ement en retranscrivant le 'lan du brouillon. Il faut être rigoureux avec la mise en 'age du devoir et ne surtout 'as oublier toutes les ex'lications entre les arguments et les exem'les.*
- 3. Il faut ensuite reco'ier la conclusion et terminer 'ar un élargissement qui 'eut ouvrir sur un autre débat 'ertinent.*
- 4. Il faut se relire intégralement et corriger les fautes de syntaxe et d'orthogra'he.*

4. La méthode de remue-meninges

Cette technique a 'our but de favoriser la recherche de solutions en 'roduisant un maximum d'idées. Elle stimule la créativité individuelle et collective. Il s'agit d'une activité ludique qui 'ermet d'ouvrir les es'rits et de libérer les freins à l'imagination. Le brainstorming 'ermet à chacun de s'ex'rimer sans jugement sur un 'roblème donné ('ar exem'le : « comment agir face à une 'ersonne qui s'o''ose systématiquement aux 'ro'ositions faites » ou « quel titre donner à un nouveau cours »).

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

Méthodologie

On distingue trois éta'es :

1. Le lancement

L'animateur :

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

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

2. La production d'idées

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

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

3. L'exploitation des idées

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

Le groupe va ensuite, avec l'aide de l'animateur, classer, regrouper les idées similaires, éventuellement les hiérarchiser ou les situer sur un schéma, de manière à dégager des priorités de solutions ou de pouvoir identifier des domaines à

travailler plus en détail.

Règles de la production d'idées

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

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

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

III.NAZARIY MASHG'ULOT MATERIALLARI

Thème-1. Les méthodes communicatives d'enseignement des langues et le CECR. Le portfolio.

Ishdan maqsad: CEFR haqida bilimlarga ega bo'lish, undan 'edagogik faoliyat davomida foydalanish ko'nikmalariga ega bo'lish

Masalaning qo'yilishi: Tinglovchi variant bo'yicha berilgan savollarga CEFR nuqtai nazaridan kelib chiqib javob beradi

1. Outils de la politique linguistique en Europe

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

2. Qu'est-ce que le CECR ?

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), document concernant l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation, est le résultat de dix années de collaboration de spécialistes de langues européennes. Il a été rédigé dans le but de faciliter la reconnaissance mutuelle des qualifications en Europe et ainsi de promouvoir l'unité européenne et la mobilité internationale. Ce document cherche à accroître « la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes ». Selon l'approche plurilingue de l'UE citée supra, l'idée est que chaque élève étudie au moins deux langues étrangères. Ainsi, on arriverait à diminuer la domination de

l'anglais dans la communication internationale. (CECR, 2001 : 9-11)

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

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

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

Depuis sa publication en 2001, le CECR a déjà servi de référence dans plusieurs pays pour l'élaboration des programmes de langue, pour la rédaction de manuels et d'examens. En Ouzbékistan, par exemple, le programme scolaire national est adapté aux principes du CECR et les objectifs d'apprentissage sont définis en termes de niveaux communs de

référence. Il est intéressant que beaucoup d'examens certifiants (DELF, DALF, TCF, DCL) aient été harmonisés avec le CECR.

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

3. Les niveaux communs de référence

L'approche adoptée par Le Cadre européen commun de référence sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en langues étrangères est l'approche actionnelle. Selon cette dernière, les utilisateurs d'une langue sont compris comme :

[...] des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement données, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Le CECR divise la compétence langagière en trois niveaux généraux : **l'utilisateur de langue élémentaire, l'utilisateur indépendant et l'utilisateur expérimenté.** Afin d'accroître l'univocité et la reconnaissance de ces niveaux, ils sont désignés respectivement par les lettres A, B et C. Chacun de ces niveaux généraux est encore divisé en deux et les six niveaux qui résultent de ce découpage sont donc A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Le niveau de compétence de l'utilisateur de langue est déterminé à partir des tâches langagières qu'il sait accomplir correctement. Le niveau de langue A1, **niveau introductif** ou de découverte, signifie que l'apprenant est au premier niveau de compétence élémentaire dans son apprentissage de la langue. Il est capable

de répondre aux questions simples qui le concernent et d'en poser à une autre personne. Au niveau A2, le **niveau intermédiaire** ou de survie, le vocabulaire et la prononciation de l'apprenant sont développés de telle manière que l'apprenant adulte est capable de se débrouiller dans la vie quotidienne à l'étranger. (CECR, 2001 : 25, 32)

Au niveau B1, le niveau seuil, l'apprenant a atteint le premier niveau de compétence indépendant. Il est capable d'exprimer ce qu'il veut dans des situations différentes de façon compréhensible. Au niveau B2, le niveau avancé ou indépendant, il ne s'agit plus d'être capable de se débrouiller dans l'interaction seulement mais, à ce niveau, l'apprenant peut déjà discuter avec spontanéité et assez longtemps avec des locuteurs natifs. Au niveau C1, le premier niveau de l'utilisation expérimentée de langue, l'usage de la langue est déjà autonome et aisé. Au niveau C2, intitulé niveau de maîtrise, l'apprenant a atteint une aisance et une précision dans tous les domaines linguistiques. Le niveau C2 ne désigne pourtant pas le niveau d'un locuteur natif, mais celui du discours d'un apprenant de haut niveau. (CECR, 2001 : 32-34)

Le CECR offre des descripteurs détaillés de chaque niveau de la compétence langagière A1- C2 et les descripteurs de chaque «capacité à faire» sont présentés séparément pour la réception (orale et écrite), l'interaction et la production (orale et écrite) (CECR, 2001 : 25). Le CECR propose également une échelle propre pour chaque composante de la compétence langagière. L'utilisation de telles échelles prend en considération le fait qu'un apprenant peut être au niveau B1 dans la compréhension écrite mais que sa capacité à s'exprimer oralement peut n'être qu'au niveau A2, par exemple. Si nécessaire, ces niveaux peuvent encore être subdivisés. Par exemple, dans le programme scolaire national ouzbek, le niveau A1 a été subdivisé en trois niveaux : A1, A2, A2+ (Таълимнинг барча босқичлари битирувчиларининг чет тиллари бўйича тайёргарлик даражасига қўйиладиган ТАЛАБЛАР. Тошкент, 2013. -Б.5). Comme le progrès d'un niveau à l'autre peut prendre plusieurs années, notamment s'il s'agit de jeunes élèves ou d'un programme peu intensif, la subdivision des niveaux communs de référence

aide l'apprenant à voir et à suivre ses progrès.

Outre l'intérêt pour l'apprenant, les descripteurs des niveaux communs de référence facilitent également le travail de l'évaluateur. En proposant des critères précis, ils promeuvent une évaluation fidèle et cohérente des apprenants. L'univocité d'évaluation entre différents évaluateurs peut aussi être accrue lorsque les critères sont clairs. Ainsi, l'évaluation devient plus cohérente et plus facile à reconnaître dans les différents pays européens.

4. Le portfolio européen des langues (PEL)

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

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

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

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

5. L'approche actionnelle du CECR

Depuis les années 1970, le Conseil de l'Europe promeut une approche de la description de l'utilisation des langues axée sur l'action. Cette approche, telle qu'elle est définie dans le CECR, est complexe, technique et exhaustive. Ses principales caractéristiques peuvent toutefois être résumées de la manière suivante:

La langue est l'un des éléments fondamentaux du comportement humain : nous nous en servons en permanence pour accomplir des actes de communication, qui peuvent être de nature externe ou sociale. C'est le cas, par exemple, lorsque nous tenons des conversations avec nos proches, nos amis ou nos collègues ; lorsque nous tenons des réunions formelles; lorsque nous faisons des discours ou donnons des cours magistraux; lorsque nous écrivons des lettres personnelles ou officielles ; lorsque nous promouvons nos opinions politiques dans des manifestes ou lorsque nous contribuons à l'amélioration de la connaissance dans notre domaine d'expertise en publiant des articles et des ouvrages. Ces actes de communication peuvent également être internes et privés. C'est le cas de toutes les formes de compréhension de l'écrit et de quelques formes de compréhension de

l'oral, ainsi que des nombreuses façons dont nous utilisons la langue pour prévoir les choses – par exemple, pour inventer l'excuse que nous allons présenter pour justifier notre absence à une importante réunion de travail ou pour nous préparer à un entretien difficile en pensant aux questions qui pourraient nous être posées et en essayant d'imaginer les réponses attendues.

Les actes de communication incluent l'activité langagière, qui se divise en quatre catégories: la réception, la production, l'interaction et la médiation. La réception se rapporte au fait de comprendre la langue qui est produite par les tiers, qu'il s'agisse de langue orale ou de langue écrite, tandis que la production implique la création d'un discours oral ou d'un écrit. L'interaction concerne les échanges oraux ou écrits entre au moins deux personnes. Enfin, la médiation (qui passe souvent par la traduction ou l'interprétation) est l'activité qui permet la communication entre des personnes ou des groupes qui n'ont pas les moyens de communiquer directement. L'interaction et la médiation impliquent donc nécessairement à la fois la réception et la production.

Pour entreprendre une activité langagière, nous nous servons de nos compétences langagières de communication, qui englobent notre connaissance (pas nécessairement consciente) des mots, des sons et des règles syntaxiques de la langue que nous utilisons, ainsi que notre capacité à mettre en œuvre ces connaissances pour comprendre et produire de la langue.

L'activité langagière nécessaire à l'accomplissement des actes de communication se déroule toujours dans un contexte qui impose des conditions et implique des contraintes de nature très variée. Le CECR propose quatre grands domaines d'utilisation de la langue: le domaine public, le domaine personnel, le domaine éducationnel et le domaine professionnel.

Etant donné que nos actes de communication se déroulent toujours dans un certain contexte, notre compétence langagière de communication comporte également des composantes sociolinguistiques et pragmatiques. Ainsi, nos compétences sociolinguistiques – à considérer, encore une fois, comme une combinaison (pas nécessairement consciente) de connaissances et de capacités –

nous permettent d'aborder la dimension sociale et culturelle du comportement communicatif, en respectant, par exemple, les conventions sociales et les normes culturelles. Quant à nos compétences pragmatiques, qui vont de pair avec nos compétences sociolinguistiques, elles sous-tendent notre capacité à utiliser la langue de façon pertinente pour effectuer des actions précises, telles que saluer, prendre congé, s'excuser ou remercier quelqu'un.

Enfin, les actes de communication supposent la réalisation de tâches. Dans la mesure où ces dernières ne font pas partie de notre quotidien et qu'elles ne sont donc pas automatiques, pour les réaliser, il nous faut faire appel à des stratégies afin de comprendre et/ou de produire des textes oraux ou écrits.

Le CECR n'entend, en aucun cas, imposer une manière d'enseigner les langues. Néanmoins, son approche actionnelle nous rappelle à chaque instant que l'apprentissage d'une langue est une forme d'utilisation de la langue. En d'autres termes, selon le CECR, l'apprentissage des langues, tout comme l'utilisation de ces dernières, implique que l'on ait recours à des stratégies pour faire appel à nos ressources linguistiques afin d'accomplir des actes de communication.

Nazorat uchun savollar

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

Foydalanilgan adabiyotlar ro'yxati

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. – Т.: Молия, 2003. – 192 б.
2. CECR, Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Didier. 2005.
3. Perriault J. Éducation et nouvelles technologies. Théorie et pratiques. Paris,

Nathan, 2002.

4. Bourguignon C. Pour préparer au Diplôme de compétence en langue : clés et conseils. Paris : Editions Delagrave, 2011.
5. www.bonjourdefrance.com
6. www.eduscol.education.fr

Thème-2. Les questions d'évaluation dans les approches communicative et actionnelle

Ishdan maqsad: Chet tili ta'limida amalga oshirilayotgan islohotlarning mazmun mohiyatiga tushinib yetish. Faoliyatga yo'naltirilgan yondashuv to'g'risida mukammal bilimlarga ega bo'lish, undan 'edagogik faoliyat davomida foydalanish ko'nikmalariga ega bo'lish.

Masalaning qo'yilishi: Tinglovchi variant bo'yicha berilgan savollarga CEFR nuqtai nazaridan kelib chiqib javob beradi.

L'approche communicative, nouveauté des années 80 dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, tend à s'entraider avec une nouvelle notion d'approche méthodologique, appelé actionnelle, à la fin des années 90 et au début des années 2000. La dite approche s'approprie comme caractéristique principale, le caractère actif, physique, participatif, entreprenant d'une pédagogie de l'action. Elle vise à faire vivre la langue à l'apprenant ; dynamiser l'apprenant physiquement et pas seulement mentalement ; faire appliquer les connaissances apprises/apprises en partie pour les transformer en compétences tout en les faisant intérioriser. Ainsi, l'approche actionnelle est conçue en tant qu'un collaborateur ajustant l'approche communicative. Les textes privilégiant les actes de parole communicatifs oraux et écrits ainsi que les exercices contextuels reliés forment notamment le matériau pédagogique de l'approche communicative. La plupart du temps, ces instruments sont utilisés en salle de classe et/ ou en milieux de simulation. Ils se situent dans les manuels et entraînent les apprenants aux niveaux écrit et oral. En revanche, l'approche actionnelle adopte une technique qui oriente l'apprenant à être plutôt acteur social : l'apprenant est encouragé à utiliser la

langue d'apprentissage dans la société même, afin de réaliser une action, résoudre une situation problématique ou favoriser un fait. Le fait que l'apprenant agisse corporellement, physiquement et utilise la langue pour atteindre un objectif le rend plus apte à retenir le langage. A ce propos, Delrue (2012 :15) révèle que les apprenants mémorisent mieux s'ils sont capables d'associer une action à un mot. La même logique entraîne Puren (2009: 123) à qualifier l'approche actionnelle comme une perspective de l'agir social et à expliquer que dans l'approche actionnelle pour la première fois, les apprenants sont considérés dans leurs activités d'apprenants dans l'espace et le temps même de leur apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière tandis que les approches traditionnelles et l'approche communicative veulent que les apprenants soient capables de réaliser eux-mêmes en société à la fin de leur apprentissage (...).

Définitions

Lancée dans les années 70 par les didacticiens des langues étrangères, l'approche communicative se veut une approche pédagogique qui continue son expansion dans le monde en conservant sa popularité jusqu'au début des années 2000. Il est vrai que sa naissance provient d'une sorte de réaction envers le caractère immobile, mécanique et artificiel des méthodes soit audiovisuelles soit audio-orales. En outre, ce système d'enseignement demeure comme une approche au lieu d'une méthode étant donné que les résultats obtenus ne sont pas consolidés et bien que sa validité ait été approuvée par de nombreuses recherches scientifiques soulignant ses aspects indéniables en faveur de l'apprentissage. Comme l'expriment bien Baily et Cohen (2009), l'approche communicative correspond à une vision d'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte. Elle entreprend donc la langue dans son contexte au lieu de la concevoir structurellement. A cet égard, l'esprit innovateur de l'approche communicative réside dans trois dimensions : (1) les textes et exercices en contexte utilisés comme outils d'apprentissage en salle de classe, (2) la focalisation sur l'apprenant et (3) la

perspective retenue pour la notion d'erreur.

L'approche communicative ne réserve pas de place aux textes hors contexte, aux exercices hors contexte et surtout structuraux ancrés pourtant dans les livres de méthodes d'auparavant. Par contre, elle privilégie les activités et textes encadrés par un contexte donné, reflétant la vie quotidienne et possédant une cohérence sémantique. Ces documents assortissent des textes actuels sélectionnés par les auteurs des manuels tout comme des documents authentiques quotidiens proposés par l'enseignant ou l'apprenant. Dans ce type de matériel didactique, sont présents des dialogues et échanges de la vie réelle, le langage des médias, le registre familier, les éléments prosodiques qui ornent et complètent la signification des énoncés. Par cet aspect, l'approche communicative prend en compte l'intonation et le rythme puisque ceux-ci enseignent plutôt la compétence orale et favorisent l'acquisition du parler. Donc, l'approche communicative part du fait que l'acquisition d'une langue étrangère est une activité essentiellement perceptive, et sa structuration perceptive obéit à des contraintes physiologiques, rythmiques, syntaxiques, sémantiques et individuelles du locuteur (Herry-Bénit, 2010 : 63).

L'apprenant traditionnel ne bougeait pas trop ; était passif ; ne faisait qu'écouter, que recevoir, qu'essayer de comprendre et de répéter. L'apprenant de l'approche communicative est mis au centre de son apprentissage ; on s'occupe de lui plus qu'on veille à la langue ; on s'occupe des processus cognitifs par lesquels et grâce auxquels il apprend la langue. Désormais, l'apprenant agit par des jeux de rôle, devient acteur de son apprentissage sur une scène formative; il apprend la langue en essayant de la vivre et trouve l'occasion de communiquer de façon plus active dans cette langue. Quant à la notion d'erreur, dans sa conception traditionnelle, elle présentait un tabou et était source de punitions. En revanche, dans la perception de l'approche communicative, l'erreur présente une dimension naturelle dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; elle est maîtrisable, normale, acceptable comme sortie passagère de l'apprentissage et parfois même solide si elle n'est pas bien rectifiée.

Au XXI^e siècle, l'enseignement-apprentissage accepte l'erreur langagière

commise par l'apprenant ou l'utilisateur de langue étrangère comme une opportunité conduisant à la remédiation. Ainsi, les lacunes de l'apprentissage apparaissent pour être complétées. Donc, une fois remarquées et corrigées, les erreurs jouent un rôle constructif dans l'apprentissage des langues. D'après Giordan, Favre et Tarpinian (2013 : 4), les erreurs offrent à l'apprenant un milieu d'apprentissage plus sécurisé, stimulant et dynamisant : l'erreur prend toute sa place dans la dynamique de la pensée (...). Elle devient constitutive quand on a appris à la repérer et à la rectifier. Il s'agit donc d'une pédagogie stimulante et sécurisante.

Cet angle de vue révolutionnaire dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères a pu développer les compétences communicatives des apprenants mais il a été insuffisant pour assurer la compétence grammaticale à certains niveaux. C'est la raison pour laquelle l'utilisateur de la langue n'est pas arrivé à apprendre suffisamment le code linguistique. Bien que l'approche communicative montre aux apprenants des scènes réelles d'intercommunication et des vécus quotidiens spontanés, ses faiblesses ont submergé dans le temps. Par ailleurs, il est depuis longtemps reconnu que l'approche communicative a été un remède pour que les savoirs théoriques puissent être effectivement utilisés comme dans des circonstances réelles et pour que la langue d'apprentissage ne soit plus muette dans l'objectif qu'elle soit enfin parlée par l'apprenant-locuteur. En résumé, l'approche communicative permet aux apprenants d'utiliser la langue de manière plus réaliste et naturelle. De plus, elle permet d'entreprendre non seulement la langue, détachée de sa culture, mais aussi la langue avec les dimensions socioculturelles des locuteurs natifs, même si elle se réalise sur un certain plan pratique et symbolique.

De cette façon, l'apprenant quitte graduellement sa position immobile et devient peu à peu utilisateur actif. De surcroît, il se réconcilie avec ses erreurs : pour lui, le statut de l'erreur change radicalement. Face à ses problèmes d'apprentissage, l'apprenant a dorénavant le droit d'utiliser plus ou moins sa langue maternelle dans le but d'obtenir l'effet souhaité en faveur de

l'apprentissage. Pour Duccini (2013 :13), H semble que le contraste des langues favorise une conscientisation elle-même facilitatrice de la conceptualisation des savoirs (linguistiques en occurrence). A travers la comparaison d'une langue cible (étrangère) et d'une langue source (maternelle), opérée par l'intermédiaire des tâches communicatives, l'apprenant est guidé dans et rendu conscient de sa gestion. Cela nous paraît parfaitement raisonnable puisque dans les pratiques d'enseignement universitaire en Turquie, nous témoignons du fait que la comparaison du français et du turc, deux langues loin d'être voisines, aide les apprenants à décoder la logique de la langue cible ce qui soutient l'autogestion cognitive des apprenants. En conséquence, l'approche communicative augmente la visibilité des points obscurs d'une langue non maternelle en laissant libre la langue maternelle d'interagir avec la langue cible. Voisine ou non, une langue maternelle est donc toujours capable de construire une source de références pour l'apprenant tout comme elle peut être source d'interférences.

En ce qui concerne la place de la linguistique, la volonté est de ne pas subordonner l'étude de la manière d'enseigner une langue au traitement de la matière linguistique à enseigner. L'absence de la linguistique appliquée, témoigne d'une volonté de lui trouver des substituants dans le rôle de lieu de synthèse qu'elle tend à jouer à l'époque, comme discipline recouvrant l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement des langues. Dans ce schéma, les indices 1 pour méthodologie et méthode mettent en évidence la variété possible des méthodologies et des méthodes qui leur sont liées. Tandis que les indices 1 et 2 pour pédagogie distinguent entre une pédagogie 1, qui serait une discipline relevant d'une réflexion philosophique et psychologique sur les finalités et les orientations des actions à mener en situation d'instruction ou d'éducation, et une pédagogie 2, qui serait l'action pratique constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignés dans la classe.

La pédagogie 1 est remplacée par sciences de l'éducation, autre discipline carrefour complexe, elle-même constituée d'apports variés (sociologiques, psychologiques, psychanalytiques, psychosociologiques, anthropologiques,

économiques, pédagogiques). Ce qui ne simplifie pas les choses. La notion de pédagogie avait été utilisée dans le domaine de l'enseignement des langues de façon assez abondante dans les années 1970: soit pour définir l'activité globale de l'enseignant dans la classe (on distingue à partir de cette époque dans les méthodes entre le manuel de l'élève, le guide de l'enseignant ou guide pédagogique) ; soit en complément à la méthode sous la forme d'activités pédagogiques (qui fondent alors leur principes sur les théories de la créativité ou de la dynamique de groupe). Cette notion va poser un problème à la didactique parce qu'elle admet deux sens : la réflexion sur les finalités et les orientations de l'enseignement ; la description de l'ensemble des pratiques d'enseignement.

Pour les spécialistes de l'enseignement des langues, la notion de méthodologie apparaît peut-être plus stable. Cette mise à distance de la pédagogie a pour conséquence de l'effacer totalement dans le schéma proposé par Henri Besse et Robert Galisson, en 1980:

En 1988, dans son ouvrage sur l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues (op. cit), qui analyse les approches des langues étrangères du point de vue diachronique, notamment dans le système éducatif français, C. Puren revient sur la question notionnelle, en précisant que la fréquence et l'ampleur des changements qui se sont succédés en didactique des langues vivantes étrangères (DVLE) en trente ans n'ont pas permis à la terminologie de se décanter ce qui oblige le didacticien à « définir d'emblée et d'une manière en définitive personnelle », les termes clés.

Personnellement, je suis tout à fait d'accord avec ce point de vue terminologique de C. Puren. Les notions d'enseignement, d'apprentissage, de pédagogie, de méthodologie hier, d'évaluation et de technologie plus récemment, sont si fréquentes dans les discours sociaux non spécialisés, que tout le monde a l'impression, au mieux que l'on parle tous de la même chose, au pire, d'être persuadé de savoir ce que tout cela désigne précisément. Or, ces schémas montrent bien un degré d'incertitude scientifique (légitime en sciences humaines où l'on travaille autant sur du discours que sur des faits observés et pratiquement pas sur

des faits expérimentaux). Pour cette raison, je suis favorable à ce que les auteurs définissent les notions clés qu'ils utilisent, comme à ce que les étudiants qui produisent un devoir, un dossier, un mémoire ou une thèse se soumettent à cet exercice de clarté définitoire.

Pour en revenir aux propos de Puren, il s'agit de distinguer entre méthode et méthodologie. Très souvent, constate-t-il, le même terme de méthode renvoie à trois notions distinctes : celle qui représente le matériel d'enseignement (Panorama, Fréquence Jeunes, Tempo, Forum); celle qui représente l'ensemble des procédés et des techniques de classe (quand on dit que «chaque enseignant a sa méthode ... ») ;celle qui représente un ensemble cohérent de procédés, techniques et manuels, repérable chez un auteur de manuels, un groupe de recherche, un éditeur, ou pendant une période historique (la méthode grammaire-traduction, la méthode directe, la méthode communicative ...).

En fait pour chaque notion, on a un terme disponible plus précis que d'affecter « méthode » à toutes : pour le matériel d'enseignement, Puren propose le terme de « cours », mais on peut lui préférer l'expression, peut-être moins ambiguë, de « matériel d'enseignement/apprentissage » ou de « manuel »; pour l'ensemble des procédés et des techniques de classe, on peut réserver le terme de « méthode » ; pour désigner un ensemble cohérent de procédés, techniques et manuels, repérable chez un auteur de manuels, un groupe de recherche, un éditeur, ou pendant une période historique, on pourra parler de « méthodologie »

Les conceptions psychologiques, qui renvoient aux influences de la psychométrie et de l'éduométrie dans l'élaboration de tests, pour mesurer un comportement et/ou son rendement. On définit généralement la mesure comme étant «un ensemble de méthodes utilisées pour donner une description quantitative d'une caractéristique spécifiée d'un phénomène. Et c'est ici qu'il faut pointer l'autonomisation de l'évaluation, en tant que domaine de recherche, voire comme domaine de connaissance, lorsque, dans les années 1930, parallèlement à l'essor psychométrique, Benjamin Bloom développe les premiers travaux de taxonomie du domaine cognitif, qui permettent l'émergence de la notion d'objectifs et plus tard

de l'utilisation de celle de compétences. La rencontre des propos de ces deux domaines offre une opportunité qui sera saisie par la deuxième génération docimologique .

Les conceptions linguistiques, pour ce qui concerne l'objet langue. Avec d'abord l'essor de la linguistique structurale, qui permet de découper la langue en niveaux d'analyse et en structures et qui offre une opportunité d'adéquation avec la notion d'objectifs et la pratique des tests. Il y a une lisibilité quasi immédiate du matériau linguistique qui est à la fois l'objet et l'outil de la connaissance pour celui qui apprend (évaluataire) comme pour celui qui enseigne (évaluateur). Syntaxe, lexique deviennent, ainsi, les cibles clés des barèmes. Avec, ensuite, l'offre de la pragmatique sous forme de séries d'actes de parole, qui rend possible l'apparition d'une troisième rubrique des barèmes. On se trouve, alors, avec un outil central de mesure, le barème, constitué de trois rubriques : lexique, syntaxe, actes de parole .

Nazorat uchun savollar

1. Quelle est l'idée principale de l'approche actionnelle ?
2. Est-ce que l'approche actionnelle est la continuité de l'approche communicative ?
3. Donnez la définition exacte de l'approche actionnelle ?
4. Faites une comparaison entre les deux approches : approche communicative et approche actionnelle.
5. Quelle est la place de l'apprenant dans les deux approches ?
6. Quels sont les instruments d'apprentissage dans la perspective actionnelle ?

Foydalanilgan adabiyotlar ro'yxati

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. – Т.: Молия, 2003. – 192 б.
2. CECR, Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Didier. 2005.
3. Perriault J. Éducation et nouvelles technologies. Théorie et pratiques. Paris,

Nathan, 2002.

4. Bourguignon C. Pour préparer au Diplôme de compétence en langue : clés et conseils. Paris : Editions Delagrave, 2011.
5. www.bonjourdefrance.com
6. www.eduscol.education.fr

IV. AMALIY MASHG'ULOTLAR MATERIALLARI

Thème-1. Les principes d'évaluation du niveau de la langue

Ishdan maqsad: CEFR haqida bilimlarga ega bo'lish, undan 'edagogik faoliyat davomida foydalanish ko'nikmalariga ega bo'lish. Til bilish darajasini aniqlash tamoyillarini bilish.

Masalaning qo'yilishi: Tinglovchi qo'yilgan to'shirlarga CEFRdan foydalangan holda javob to'ishi va masalani hal qilishi lozim.

1. La perspective actionnelle

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

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

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

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

par le CECRL.

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

2. Les grands principes de la perspective actionnelle

a) L'élève est un acteur social :

L'enseignant doit considérer l'élève comme acteur de ses apprentissages. Il le met en activité et introduit à cette occasion la langue et la culture comme instruments d'action et non seulement de communication. On ne communique plus seulement pour *parler avec l'autre* comme le proposait l'approche communicative des années 1980 mais on communique pour *agir avec l'autre*.

Les formes verbales, les structures grammaticales, le lexique, la phonétique- aussi appelés « composante linguistique » - peuvent uniquement être considérés comme une composante des savoir-faire et des savoirs de l'élève qu'il va mobiliser dans le but d'agir. Ainsi, nous ne considérerons plus la grammaire ou le lexique comme des « objectifs linguistiques » mais comme des « outils linguistiques ».

Lorsque l'élève entre en action pour communiquer, il sollicitera ces trois composantes : la composante linguistique précédemment citée, la composante sociolinguistique (qui considère la langue comme un phénomène social avec ses marqueurs de relations sociales, ses dialectes et accents) et la composante pragmatique (choix du registre de langue, choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis).

Lorsque l'enseignant sollicite l'élève pour parler à autrui, il ne s'agit pas seulement d'un acte de parole mais il s'agit avant tout d'un acte social. *Cette perspective représente un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. Ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire mais aussi vers la société. Par là-même, les tâches qu'il est amené à réaliser sont à la fois*

scolaires et sociales.

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

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

« Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé». (CECRL, p. 16).

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

« Il est important pour nous de retenir qu'il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin, personnel ou suscitée par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable. On pense bien entendu immédiatement à la pédagogie de projet, qui est certainement la forme la plus aboutie d'une démarche actionnelle. Mais cette place centrale donnée à la tâche communicative concerne tous les actes pédagogiques. »

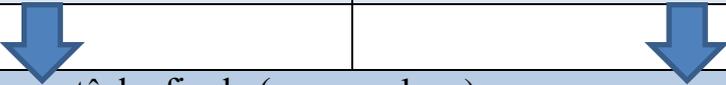
La communication ne constitue pas un objectif, elle est un moyen au service de l'action. Elle permet à l'élève d'agir pour réaliser la tâche.

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

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

Quelques aspects méthodologiques peuvent être réfléchis par l'enseignant pour se situer dans une perspective actionnelle.

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

Du côté de l'enseignant	Du côté de l'élève
1 ^{ère} étape : La thématique	
Choisir une des notions culturelles du programme de la classe concernée et déterminer la problématique.	La thématique est en lien avec les centres d'intérêts des élèves.
	
2 ^{ème} étape : Les objectifs	
Définir une tâche en cohérence avec la problématique de la séquence et conforme au niveau des élèves.	Exposer à l'élève le but, les objectifs de la tâche qui sera à réaliser.
	
3 ^{ème} étape : Définir une tâche finale (ou complexe)	
Définir une tâche en cohérence avec la problématique de la séquence et conforme au niveau des élèves. L'évaluation sommative peut être différente de la tâche finale (ou complexe).	Préciser le produit qui sera à réaliser : quoi? Pour qui? Avec qui? comment? Quand?
	
4 ^{ème} étape : Prévoir l'évaluation sommative	
L'évaluation sommative porte sur l'activité langagière dominante de la séquence. Penser à intégrer les descripteurs du CECRL, lister les critères de réussite.	Faire face à une situation différente en utilisant les mêmes ressources et en mobilisant les mêmes compétences langagières que celles étudiées en classe.

			
5^{ème} étape : Choisir des supports			
Varier les supports, choisir des supports pour la tâche recensant les outils nécessaires.		Apporter les outils linguistiques, langagiers, culturels nécessaires à la réalisation de la tâche.	
			
6^{ème} étape : Organiser sa séquence			
Définir les objectifs de chaque séance, planifier les activités d'entraînements en y intégrant la différenciation pédagogique.		Chercher des solutions (processus), chercher des moyens (stratégies), chercher à communiquer (compétences) pour réaliser une tâche. Les tâches intermédiaires permettent aux élèves de développer des compétences et de s'appropriier les moyens qui lui permettront de réaliser une tâche finale (ou complexe).	
			
7^{ème} étape : Evaluer sa séquence			
Les élèves ont-ils réussi la réalisation de la tâche finale (ou complexe) ? Qu'entend-on par succès de la tâche ?		Mobilisation des connaissances,  stratégies et habiletés pour faire face à une situation nouvelle, degré d'investissement dans le projet, degré de réussite à l'évaluation sommative en fonction du niveau atteint par chaque élève. Evaluation positive (niveaux du CECRL)	

4. La pédagogie du projet

a) Selon Christian PUREN...

– Dans l’approche communicative, on se propose d’apprendre aux élèves à communiquer plus tard en société en leur demandant de communiquer en classe entre eux comme s’ils étaient en société (activité de simulation).

– Si l’on prolonge le fonctionnement de ce principe d’homologie fin-moyen à la perspective actionnelle (et on ne voit pas pour l’instant comment ce principe pourrait être abandonné), on formera désormais les élèves à agir socialement en langue-culture étrangère d’abord en les faisant agir socialement en langue-culture étrangère en classe : ce moyen a déjà un nom en pédagogie générale, et c’est la « pédagogie du projet ».

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

b) Quelques exemples de tâches de fin de séquence :

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

Il est nécessaire d'évaluer de manière continue votre apprenant (évaluation initiale, continue et finale), afin que vous sachiez tous deux où il en est dans son apprentissage, et ce que vous devez faire afin qu'il soit mené à bien.

Il est important de réaliser un **pronostic**, qui sert à orienter. On l'appelle souvent **l'évaluation initiale**. En effet, lorsque des étudiants s'inscrivent au centre de langues, ou même en première année au département de français, il faut déterminer leur niveau, et réaliser un test de positionnement, puisqu'on ne connaît pas nécessairement leur passé linguistique. Il s'agit d'un état des lieux précis du niveau réel de l'apprenant. Elle sert à orienter l'étudiant vers un niveau précis, de l'informer, de manière à ce qu'il puisse prendre les décisions qui concernent son apprentissage, et lui montrer les efforts qui lui restent à faire. Cela vous permet également d'anticiper sur votre conduite d'enseignant et sur l'organisation de votre cursus.

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

Une fois le cursus commencé, une évaluation **diagnostique** accompagnera l'apprenant, pour vérifier que tel ou tel objectif du cours a été atteint. S'il ne l'est pas, en tant qu'enseignant, vous modifierez vos stratégies, et vous complétez votre programme, par de nouveaux exercices de remédiation. C'est donc une aide à l'apprentissage et une amélioration des pratiques pédagogiques. La note n'est pas indispensable non plus, d'autant que l'étudiant a été habitué à ne travailler que pour la note finale. Il est nécessaire de lui faire prendre conscience de ses progrès par d'autres moyens. Pour ce type d'évaluation, il est important d'utiliser différentes typologies d'exercices, qui jalonnent l'apprentissage des étudiants.

La plupart des tests que les apprenants passent pendant leur formation sont du type formatif. **L'évaluation formative** remplit la deuxième fonction de l'évaluation mentionnée supra. Elle sert à réguler le processus

d'apprentissage de deux manières : elle fournit des informations qui peuvent guider l'apprentissage et elle améliore l'enseignement. Ce type de test est utilisé en cours de formation afin de vérifier l'acquisition des objectifs de la formation étape par étape. Les tests formatifs permettent la reconnaissance des points forts de l'étudiant et de ses difficultés éventuelles. Ainsi, l'évaluation continue devient un instrument d'apprentissage (**évaluation pédagogique**). L'évaluation formative peut également être effectuée sous la forme d'exercices autocorrectifs ou de grilles d'autoévaluation.

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

En France, on trouvera par exemple comme examens de type sommatif le Diplôme initial de langue française (DILF), le Diplôme d'études en langue française (DELF), le Diplôme approfondi de langue française (DALF) et le Test de connaissance du français (TCF). Délivrés par le Ministère de l'Education nationale, ces examens évaluent les quatre compétences en français des candidats étrangers : la compréhension écrite et orale, la production écrite et orale. (CIEP, 2007) Le Diplôme de Compétence en Langue (DCL), créé par l'Education nationale française, est une certification qui peut être accomplie en quatre langues étrangères : allemand, anglais, espagnol et italien. L'approche sur évaluation du diplôme DCL est actionnelle et, pendant le test, des tâches communicatives sont proposées au candidat. L'examen DCL évalue les compétences du candidat en compréhension écrite et orale, en interaction et en production écrite et orale.

Selon Lussier et Turner (1995 : 164), l'emploi excessif des tests de type

sommatif peut être problématique. Comme un test sommatif ne mesure la compétence langagière de l'apprenant qu'à la fin de la séquence d'apprentissage, il peut inciter les apprenants à n'étudier que quelques jours avant l'examen. Au lieu de motiver les apprenants, un tel test ne servirait donc qu'à sanctionner l'apprentissage.

Une autre fonction de l'évaluation sommative est de faire connaître le niveau initial de l'apprenant, la première des fonctions d'évaluation mentionnées supra. Le test pronostique est normalement utilisé avant le cursus et il peut faire connaître, aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant lui-même, les points forts et les faiblesses. En outre, cette information peut être utilisée dans la réflexion sur le contenu d'une formation. Le test initial peut également donner une idée des progrès possibles de l'apprenant au cours de la formation, ce que les tests d'entrée cherchent à prédire.

Les tests standardisés, comme les tests mentionnés supra, ont une valeur sociale quand ils servent à délivrer des certificats aux personnes et leur ouvrent la porte du monde professionnel. L'évaluation a une grande influence sur ses cibles : elle peut motiver ou démotiver, elle peut aider à l'apprentissage, mais elle a également le pouvoir de discerner les candidats. Grand pouvoir associe grande responsabilité et les évaluateurs devraient faire attention à ce que leurs tests mesurent vraiment les compétences qu'ils cherchent à mesurer.

Evaluation normative vs. évaluation critériée

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

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

Le résultat d'un certain apprenant, 40% des tâches réussies par exemple, ne fournit donc aucune information détaillée sur les compétences de cet individu. La seule fonction du pourcentage est de permettre de situer les candidats par référence au groupe testé. L'évaluation normative est donc un bon outil dans les situations où on doit discriminer un certain nombre de candidats, par exemple dans les tests d'entrée.

Selon Bailey (1998 : 36), l'évaluation normative n'est pourtant pas très souvent appropriée en situationnel. Selon elle, dans les programmes d'apprentissage, il est plus important de recueillir des informations sur la maîtrise ou sur la non-maîtrise des compétences décrites dans les objectifs d'apprentissage. Bailey maintient que, dans les situations de classe, la forme d'évaluation dominante devrait être l'évaluation critériée. Dès les années 1980 et avec l'essor de la théorie de la compétence communicative, l'évaluation critériée a graduellement pris de l'ampleur dans l'apprentissage des langues.

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

Evaluation directe vs. évaluation indirecte

Les compétences de l'apprenant peuvent être testées soit de façon directe, soit de façon indirecte. Bailey (1998 : 75) définit **les épreuves**

directes comme des examens où il est demandé à l'apprenant de pratiquer effectivement la compétence langagière évaluée: Le plus souvent, les examens directs sont liés à l'évaluation de la production puisque avec la mesure de savoir-écrire et de savoir-parler, il y a toujours un rendement observable. Bailey fait pourtant remarquer qu'il est parfois nécessaire d'évaluer des capacités sous-jacentes des compétences langagières. Les tests indirects visent à mesurer ces capacités sous-jacentes à partir des réponses de l'apprenant. En guise d'exemple, la chercheuse cite un test où le savoir-parler est évalué indirectement par une tâche de distinction phonémique. L'expression orale de l'apprenant peut donc être évaluée indirectement par sa capacité à distinguer et à produire les différents phonèmes.

Selon Bailey (1998 : 75), l'utilisation des **tests indirects** est d'une part liée au fait que beaucoup de tests indirects sont **des tests à éléments discrets**, une fois considérés comme les instruments de mesure les plus objectifs et les plus précis. Le principe des tests à éléments discrets est que chaque tâche est censée mesurer un seul élément linguistique. Le test de la distinction phonémique (supra) peut être considéré comme un exemple d'une telle tâche. Pour autant, la rédaction d'une tâche qui mesure seulement un élément linguistique est tout de même très difficile. Le test opposé au test indirect à éléments discrets est le **test intégratif**. Au lieu de se concentrer sur la maîtrise d'un seul élément linguistique, un instrument d'évaluation intégrative mesure plusieurs éléments à la fois (la phonologie, la morphologie, le lexique, la syntaxe, etc.).

Bailey (1998 : 75) critique les examens indirects en raison de leur rétroaction potentiellement négative. D'après elle, les tâches indirectes conduisent les apprenants à étudier davantage les éléments de la langue testées. Dans cette optique, au cas où le savoir-parler serait évalué à partir d'un test de distinction phonémique, au lieu de développer leur compétence de communication, les apprenants seraient plutôt entraînés à étudier les règles phonémiques. En plus, Bailey trouve la validité des tests indirects

problématique : elle se demande si les épreuves indirectes mesurent effectivement ce qu'elles sont censées mesurer.

L'utilisation des tâches qui évaluent une capacité langagière de façon indirecte est compréhensible dans les cas où les moyens matériels (le temps, les ressources, l'espace) ne permettent pas une évaluation directe de la compétence en question. Cela peut être le cas en particulier avec l'évaluation de la production orale. Là où les entrevues orales prennent beaucoup de temps et de ressources, les examens de distinction phonémique sont plus facilement réalisables. L'évaluateur devrait pourtant tenir compte de la problématique liée aux tests indirects et les utiliser de façon bien réfléchie.

Evaluation holistique vs. évaluation analytique

Selon le principe de **l'évaluation holistique**, une note globale est suffisante pour décrire la performance de l'apprenant. Le correcteur d'une production écrite, par exemple, ne mesure pas les différents éléments du savoir-écrire, mais émet son jugement à partir de son impression générale du texte. Selon Bailey (1998 : 188-189), les atouts de l'évaluation holistique sont que les critères de l'évaluation sont facilement compréhensibles pour les enseignants et pour les étudiants, et que la fidélité de correction des rendements évalués par un même correcteur est élevée. L'évaluation holistique est également considérée comme appréciant davantage les points forts de l'apprenant que ses faiblesses. Cependant, le problème avec ce type d'évaluation est qu'elle n'offre pas d'information détaillée susceptible d'être utilisée pour le développement de l'apprentissage des pratiques en classe.

Une autre approche de l'évaluation est **l'évaluation analytique**. Avec cette dernière, les correcteurs portent leur jugement sur différentes catégories linguistiques. (Bailey, 1998 : 189-190) Par exemple, dans une évaluation d'un rendement écrit noté de 0 à 20 points, un maximum de 5 points peut être attribué au contenu, 5 autres points sont consacrés pour l'organisation, 5 points renvoient au vocabulaire et enfin 5 points concernent la correction grammaticale. La note finale est donc composée de la somme des points

attribués à chaque catégorie linguistique. Ainsi, les critères pour une bonne composition sont définis par les catégories notées. L'évaluation analytique fournit donc à l'apprenant une information importante sur ses points forts et sur ses faiblesses, et permet ainsi un développement conscient des compétences.

Evaluation sans examen

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

L'atout du portfolio et du dossier d'apprentissage est qu'ils permettent une énorme variation dans les réponses acceptées. Ils promeuvent l'autonomie de l'apprenant et l'engagent davantage dans son propre processus d'apprentissage. L'autonomie est vue comme un caractère bénéfique de l'apprentissage, dans la mesure où, tout apprentissage étant individuel, elle permet aux apprenants une démarche personnelle dans leurs études. Cependant, le problème avec l'évaluation sans examen du côté de l'évaluateur peut être la subjectivité dans le jugement. Cela peut pourtant être diminué par des critères explicites tels que la créativité, l'organisation et l'évidence du progrès qui peuvent être appréciées.

D'autres types d'évaluation sans examen sont **les questionnaires**, **les entrevues** et **les journaux de bord**. Les questionnaires et les entrevues peuvent être utilisés afin de recueillir des informations sur les expériences antérieures de l'apprentissage de langue, des attentes et des besoins des

apprenants. Les questionnaires peuvent servir de moyen pour collecter des rétro-informations sur la formation et permettre ainsi le développement du programme d'un cours, par exemple. Le journal de bord est un outil d'évaluation assez diversifié. Ce qui est essentiel, c'est que ce soit l'apprenant lui-même qui décide de son contenu et qu'il consiste en une réflexion personnelle de l'apprenant sur ses progrès.

L'évaluation sans examen a donc toute sa raison d'être et elle complète bien l'évaluation par les tests. Les possibilités du portfolio dans l'apprentissage des langues étrangères ont inspiré de nombreuses recherches. L'Union européenne propose un Portfolio européen des langues (PEL) qui a été largement accepté par les formateurs en langues étrangères.

Autoévaluation, évaluation par pairs, évaluation par groupe

D'une façon générale, les programmes de formation en langues mettent de plus en plus l'accent sur la responsabilité de l'apprenant dans le processus de l'apprentissage. Avec l'éducation centrée sur l'apprenant, l'évaluation cherche également à utiliser davantage de modes d'évaluation centrés sur l'apprenant. Ainsi, si les apprenants étaient davantage engagés dans la planification des contenus à partir de leurs besoins, le rôle de l'enseignant serait celui de guide d'études. Selon Bailey (1998 : 227-228), l'autoévaluation gagne en reconnaissance parmi les chercheurs et les enseignants. Selon elle, l'élément le plus prometteur de celle-ci est qu'elle peut accroître la conscience des apprenants de leurs propres connaissances.

Afin d'être efficace, l'activité d'autoévaluation doit être basée sur des critères clairement définis et être accompagnée d'une formation des apprenants à son utilisation. Le Cadre européen (2001), par exemple, propose une grille d'autoévaluation à partir de laquelle les apprenants peuvent évaluer leurs propres capacités langagières d'une façon plus fidèle (voir tableau). Cette grille porte sur différents aspects de la compétence langagière, et incite l'apprenant à réfléchir sur ses capacités à écouter, lire, prendre part à une conversation, parler et écrire. La grille d'autoévaluation permet à l'apprenant de comparer sa performance

langagière aux descriptions des niveaux communs de référence. Les descriptions ont été formulées à la première personne du singulier («Je peux...») afin de faciliter leur emploi pour l'auto évaluation. Elles peuvent être aussi négociées et négociables avec l'apprenant.

Nazorat uchun savollar

1. Quelles sont les méthodes communicatives de l'enseignement/apprentissage des langues ?
2. Quels sont les principes de la pédagogie de projet ?
3. Parlez de la mise en place de séquences actionnelles en classe de langue.
4. Quel est l'apport du CECR pour le développement de l'approche actionnelle ?
5. Quel est le support principal de l'apprentissage de langue ?
6. Expliquez les règles de la pédagogie par projet.

Foydalanilgan adabiyotlar ro'yxati

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. – Т.: Молия, 2003. – 192 б.
2. CECR, Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Didier. 2005.
3. Perriault J. Éducation et nouvelles technologies. Théorie et pratiques. Paris, Nathan, 2002.
4. Bourguignon C. Pour préparer au Diplôme de compétence en langue : clés et conseils. Paris : Editions Delagrave, 2011.
5. www.bonjourdefrance.com
6. www.eduscol.education.fr

Thème-2. Les types essentiels d'évaluation. L'analyse des réflexions des différents savants.

Ishdan maqsad: CEFR bo'yicha baholash tizimi haqida bilimlarga ega bo'lish va undan foydalanish ko'nikmalariga ega bo'lish. Baholashning asosiy turlarini o'zaro farqlash.

Masalaning qo'yilishi: Tinglovchi variant bo'yicha berilgan to'shirlarga CEFR nuqtai nazaridan yondoshib, baholash jarayonini o'tkazadi.

1. La théorie didactique de l'évaluation

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

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

Bien entendu, le cas du supérieur est bien particulier, et diffère largement de celui du secondaire. Tout d'abord, les publics apprenants ont des profils multiples, parfois au sein d'une même institution : on trouve ainsi des étudiants apprentis-experts en langues (« philologues », départements de langues), des étudiants qui se spécialisent dans un domaine scientifique dans une langue étrangère (droit, sciences politiques, histoire...), des étudiants souhaitant simplement développer des compétences communicatives en

langues, et enfin des étudiants suivant un cursus dans une langue étrangère et devant pour ce faire s'initier au discours académique dans celle-ci. Ainsi, entre chacune de ces catégories d'étudiants, les objectifs d'enseignement-apprentissage subissent des variations considérables, de même que les méthodes et les pratiques évaluatives afférentes. En outre, les enseignants de langues du supérieur ont des formations très diversifiées, ce qui a bien sûr un impact sur l'enseignement-apprentissage, et en conséquence sur les méthodes d'évaluation utilisées : certains enseignants ont été formés localement et/ou à l'étranger (en formation initiale ou continue), alors que d'autres n'ont reçu aucune formation de base en didactique et pédagogie et se sont formés sur le tas (cas marginal). Enfin, les universitaires, par exemple, jouissent d'une liberté académique (liberté de recherche et d'enseignement) qui leur laisse le choix des objectifs et méthodes spécifiques appliquées dans leurs cours (s'ils n'ont pas été négociés officiellement avec leurs départements).

Pourquoi évaluer les compétences langagières ? L'évaluation joue un rôle important dans nos sociétés ; tout le monde a été testé à un moment ou à un autre pour différentes raisons : pour entrer dans un établissement d'éducation, pour attester de ses progrès dans l'apprentissage, ou encore pour obtenir un diplôme. C'est surtout après avoir décliné des objectifs d'apprentissage que l'évaluation devient essentielle de manière à contrôler si ceux-ci ont bien été atteints. (Leblanc (2002 : 200) Comme le dénote cette auteure, ce sont les institutions qui exigent un contrôle continu des performances ; mais elle fait aussi remarquer que l'évaluation est bénéfique et pour l'apprenant et pour l'enseignant. De fait, l'évaluation montre à l'apprenant ses points forts et ses points faibles, et elle l'aide à améliorer ses performances. Par ailleurs, l'évaluation permet à l'enseignant de réfléchir à l'efficacité de l'enseignement qu'il prodigue et de se rendre compte des points qui n'ont pas encore été compris par les apprenants.

Gibbs (2006 : 23) rappelle que l'action d'évaluer dirige toute action d'apprentissage. Puisque, généralement, les individus veulent bien réussir les tests, ils étudient particulièrement ce qu'ils jugent susceptible d'être testé.

Gibbs fait également remarquer que même un test fidèle, voire valide, ne peut évaluer que des points isolés. Selon Noël-Jothy et Sampsonis (2006 : 56), les évaluateurs devraient veiller à ce que les examens n'aient pas d'effet négatif sur l'apprentissage, mais renforcent autant que possible les effets positifs de l'évaluation décrits supra. Pour atteindre ce but, il faudrait que les tests correspondent bien aux objectifs d'apprentissage. Lussier et Turner (1995 : 220-221) sont d'avis que beaucoup de recherches sur les impacts de l'évaluation restent encore à faire. De fait, d'après elles, ce sont surtout les études empiriques qui manquent dans ce domaine. Comme nous venons de le voir, le domaine de l'évaluation est donc loin d'être simple, et il devrait être considéré du point de vue de l'institution, de l'enseignant et de l'apprenant. Ainsi, le domaine de l'évaluation constituera un sujet de recherche important en didactique et en linguistique appliquée dans les années à venir.

2. Les paramètres de l'évaluation réussie

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

Validité. Selon Lussier et Turner (1995 : 180-183), **la validité** est considérée comme le critère le plus important d'un bon test. Ainsi, un instrument d'évaluation est valide quand il mesure exclusivement et exactement ce qu'il doit mesurer. Cela signifie qu'un test valide est directement lié aux objectifs d'apprentissage et aux finalités de l'activité

de mesure. De ce fait, un test donné peut être valide pour certains usages mais pas pour d'autres. Aujourd'hui, l'authenticité est souvent considérée comme un critère intégral d'un test valide, en raison de l'intérêt croissant pour la mesure de la performance linguistique de l'apprenant.

Là où Noël-Jothy et Sampsonis (2006 : 43-47) se concentrent sur la validité de contenu, Lussier et Turner (1995 : 180-183) discutent des différents types de validité. Selon Noël-Jothy et Sampsonis, un test valide donne une image réaliste des capacités langagières des apprenants en situation authentique. Ils maintiennent donc qu'un test ne peut être valide que s'il prédit les compétences en situation réelle. Puisque leur approche est liée au Cadre européen, Noël-Jothy et Sampsonis font remarquer que l'évaluation doit tenir compte des critères du CECR niveau par niveau, c'est-à-dire que les outils d'évaluation doivent correspondre aux critères de l'évaluation. En effet, selon eux, les outils évaluatifs doivent être variés, afin de mesurer les différents domaines de compétence, par exemple lire, écouter, écrire, parler, mais également les compétences langagières dont on a besoin dans la vie privée, familiale, publique, etc. Les chercheurs critiquent l'utilisation unique des questions à choix multiple du fait que cette tâche favorise les apprenants habitués à ce type d'activités et donne seulement des informations sur la compétence de l'apprenant à faire ce genre d'exercice.

En plus de la validité de contenu, Lussier et Turner (1995 : 180-183) discutent de **la validité critérielle**, de **la validité de construit** et de **la validité apparente**. Selon le principe de la validité critérielle, les résultats d'un test sont comparés aux résultats obtenus dans un autre test ou aux notes. Toujours selon elles, le but est de vérifier que les résultats du test vont dans le même sens que les résultats antérieurs qui deviennent ainsi des critères. La «validité de construit» indique la correspondance entre les outils de l'évaluation et les modèles théoriques adoptés dans l'enseignement. Si, par exemple, l'on a adopté la théorie de la compétence communicative et que l'on a employé des tâches communicatives dans l'enseignement, le test doit

également refléter ces choix communicatifs. La validité apparente indique l'impression générale du test. Selon ce principe, le test doit être acceptable à la fois pour les évaluateurs et pour les candidats.

Fidélité. Les implications de la notion de fidélité pour l'enseignant sont les suivantes. Selon le principe de fidélité, la notation doit toujours rester la même, bien que le test soit répété après un laps de temps, ou bien qu'il soit corrigé par une personne différente. Les tests à choix multiples sont le plus souvent fidèles, mais ils sont rarement valides pour mesurer la performance linguistique de l'apprenant. Les tests de production orale ou écrite, par contre, sont considérés plus valides pour atteindre ce but, mais leur problème constant est la subjectivité de la correction. La notion de fidélité est donc liée à la notion de validité. Cependant, la correspondance de la note entre les différents correcteurs peut être accrue si l'on applique une grille comportant les critères d'évaluation (univocité). (Tagliante, 2005 : 23-24 ; Lussier & Turner, 1995 : 183-185).

Du point de vue de l'étudiant, Tagliante (2005 : 12-13) énumère plusieurs facteurs qui peuvent nuire à la fidélité. Les conditions de correction peuvent avoir une influence sur l'évaluation. La fatigue due à la quantité élevée de copies à corriger peut, en conséquence, influencer la correction des dernières copies. L'ordre des copies et le contraste entre deux productions successives affectent également l'évaluation. Normalement, la correction devient plus stricte vers la fin et une copie moyenne donne l'impression d'être plus mauvaise qu'elle ne l'est en réalité après la correction d'une excellente copie. La personnalité de l'apprenant constitue aussi un défi pour la fidélité (**objectivité**). Les enseignants ont tendance à être moins sévères avec leurs favoris, et les apprenants extravertis sont favorisés, en particulier dans les tests oraux. Dans les tests écrits, une copie facilement lisible et soignée est préférée à une bonne copie d'apparence mauvaise. Les enseignants tendent à catégoriser leurs apprenants de telle façon qu'ils leur attribuent des notes semblables tout au long des études. Parfois une seule idée

intelligente ou une seule erreur qui se répète peut affecter le jugement global de la copie. Finalement, le dernier fait qui peut nuire à la fidélité de l'évaluation est que certains enseignants n'utilisent pas toute l'échelle de notation, c'est-à-dire ni les mauvaises notes ni les notes excellentes.

Comme nous l'avons vu supra, la fidélité d'un test peut être accrue par l'application d'une grille de correction comportant les critères à évaluer. Ce qui est important, c'est que les critères soient bien clairs. Quand il s'agit de tests standardisés, la formation des évaluateurs est importante afin de pouvoir garantir au maximum l'équité de l'évaluation. En fonction des ressources, on peut également utiliser une double notation effectuée par deux correcteurs.

Praticabilité et équité. Même un test valide et fidèle ne sera pas utilisé s'il n'est pas praticable. Afin d'être faisable, l'instrument d'évaluation doit prendre en considération les ressources humaines, matérielles et techniques. Les pratiques de mesure de la performance des apprenants demandent beaucoup de temps aux évaluateurs, ce qui peut créer des problèmes lorsque le nombre des candidats est élevé. C'est surtout l'évaluation de la production orale qui peut requérir de nombreuses ressources lorsque la présence de l'examineur en face-à-face avec les candidats est nécessaire. Pour que le test soit praticable, du point de vue du candidat, il faut que le temps pour accomplir les tâches évaluatives soit adapté au type de tâche, et que les consignes soient claires et sans ambiguïté.

Selon Noël-Jothy et Sampsonis (2006 : 51), le critère **d'équité** est le critère le plus récent dans le domaine de l'évaluation. Les chercheurs invitent à la réflexion sur l'égalité des chances entre des candidats de race, de sexe et d'origine ethnique différents. Ils font remarquer que les sujets tabous, comme par exemple la mort, la guerre et la religion, peuvent stresser le candidat au point qu'il n'est pas capable de montrer sa compétence réelle dans une situation d'examen. Le critère d'équité gagne de l'importance et devient de plus en plus pertinent avec l'augmentation de la liberté de circulation des personnes en Europe, par exemple.

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

Newby (2002: 19) divise la notion d'authenticité en trois types différents: authenticité du texte, authenticité du comportement et authenticité personnelle. D'après lui, **l'authenticité du texte** concerne les textes oraux et écrits utilisés dans l'apprentissage pour développer ou tester les compétences de compréhension orale ou écrite. Selon une approche stricte, un texte est considéré authentique lorsqu'il n'a pas été créé à des fins pédagogiques, mais qu'il a seulement été emprunté à ce but. Le contraire d'un texte authentique est donc un texte inventé. Le problème avec les textes authentiques est cependant que l'ampleur du vocabulaire et la vitesse d'élocution peuvent poser des difficultés, surtout aux apprenants débutants. D'autre part, la simplification de la langue d'un texte original peut nuire à l'authenticité du texte. Selon Newby (id. 20), un compromis entre ces deux approches peut être les textes inventés qui ont l'air authentiques. Le critère de cette **authenticité de surface** est que les apprenants et les enseignants trouvent le texte plausible et acceptent son authenticité potentielle.

L'authenticité du comportement concerne les tâches, les activités et les exercices linguistiques utilisés en classe. Les activités linguistiques sont définies comme authentiques lorsqu'elles contiennent une communication conventionnelle afin de parvenir à un but précis. Dans les activités intégrées à un contexte, comme par exemple les simulations, les jeux de rôle, la rédaction d'une lettre officielle, etc., les apprenants sont invités à développer un comportement langagier normal en fonction d'une situation de

communication donnée.

L'authenticité personnelle est liée à l'attitude de l'apprenant envers l'activité qui lui est proposée. Ainsi, l'authenticité peut être comprise comme un processus mental où l'apprenant détermine lui-même si l'activité qui lui est proposée correspond à ses propres critères d'authenticité (ses besoins et ses intérêts). Cette conception d'authenticité accentue l'autonomie de l'apprenant: il est libre de s'engager dans l'activité langagière ou de la refuser.

3. Les différents types d'évaluation

L'évaluation peut être menée afin de collecter de l'information sur la compétence langagière de l'apprenant à des fins différentes. La littérature sur l'évaluation distingue trois grandes fonctions de l'évaluation qui servent à mesurer (1) le savoir initial de l'apprenant, (2) le progrès continu pendant le processus de l'apprentissage et (3) le niveau final atteint après le processus de l'apprentissage. Différentes catégories de tests ont été développées pour répondre à ces besoins d'évaluation.

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

Nazorat uchun savollar

1. Présentez s.v.p. le système d'évaluation selon le CECR.
2. Quels sont les types de l'évaluation ?
3. Quels sont les principes de l'évaluation ?
4. Comparez les systèmes traditionnels et le nouveau système d'évaluation.
5. Comment concevoir les instruments de l'évaluation ?
6. Donnez des exemples des grilles d'évaluation pour les différents niveaux de compétence.

Foydalanilgan adabiyotlar ro'yxati

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. – Т.: Молия, 2003. – 192 б.
2. Dervin F., Suomela-Salmi E. Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur. Finlande: Université de Turku, 2007. – 125 p.
3. Tagliante C. L'évaluation et le Cadre européen commun. Paris : Clé international, 2005.
4. Veltcheff C., Hilton S. L'évaluation en FLE. Paris : Hachette, 2003.
5. Bourguignon C. Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils, Paris : Editions Delagrave.
6. www.bonjourdefrance.com
7. www.eduscol.education.fr

Thème-3. La conception et la réalisation des grilles d'évaluation

Ishdan maqsad: Baholash mezonlari, baholash jadvalining mohiyatini tushunish. Darslarda o'quvchilar bilimini baholashda nimalarga asoslanish lozimligi, baholash instrumentlarini ishlab chiqish va uning o'ziga xos tomonlari haqida bilimlarga ega bo'ladi.

Masalaning qo'yilishi: Auditoriya yoshi, bilim darajasi, ko'nikmalari hisobga olinib, dars rejasi tuzilsin, o'quvchilarning qatnashishi barcha 'arametrlar bo'yicha baholansin.

1. Les objectifs de l'évaluation

Le sujet du mémoire "Planification de leçon" provient de telle discipline que la didactique, en particulier, des langues et il est lié très étroitement à la pratique pédagogique. Il s'agit d'un document écrit par le professeur dont le but est de planifier l'enseignant de façon systématique, de maximiser l'apprentissage et ainsi d'obtenir les meilleurs résultats en ce qui concerne les compétences langagières des apprenants. Le plan de leçon est un outil pédagogique lequel aide au professeur de prévoir et de se tenir de la stratégie dans l'enseignement de langues

au niveau scolaire [Figari 2006 : 125]. En planifiant la leçon, l'enseignant réussit à préciser son intention pédagogique et apporte la clarté pour ses apprenants en déclamant le but à parvenir, les exercices et les diverses activités à accomplir, la mode d'évaluation à la fin de la leçon, etc. Le plan de leçon facilite la communication qui se réalise entre le professeur et son auditorium, c'est - à - dire la classe.

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

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

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

types pour chaque matière [Vigner 2001 : 125].

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

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

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

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

Que le professeur ait la responsabilité d'une seule leçon, il doit se préoccuper de planifier son enseignement de façon systématique afin de maximiser

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

2. Les objectifs et les étapes de la leçon

Il y a deux conditions générales afin de réaliser les buts de la leçon : La première condition est la méthode qui pourrait assurer l'activité des élèves. Chaque professeur doit se poser des questions : Comment parvenir à stimuler l'effort personnel des élèves ? Comment faire appel à leur collaboration collective ? Pour y arriver, il faut prendre en considération les particularités de l'âge des élèves, exploiter le besoin des activités propres aux adolescents, tenir compte de leurs intérêts, encourager leur initiative personnelle. Il faut stimuler chaque moment de la leçon pour faire parler les élèves. La pratique du langage parlé peut être réalisée en rendant la parole motivée, stimulée et adressée à quelqu'un. Il faut que l'élève ait besoin de communiquer quelque chose à ses camarades ou à son professeur. Il faut créer des situations où l'apprenant pourrait de s'exprimer en employant le matériel grammatical et le lexique étudiés. C'est dans ce cas seulement que les élèves vont assimiler tout ce qu'ils apprennent. Il faut chercher des sujets de conversation dans la vie actuelle et réelle, parler des épisodes, des événements et des situations qu'on trouve dans l'entourage des élèves parce que les élèves veulent parvenir à se servir de la langue étrangère pour exprimer ce qui les intéresse : sports, cinéma, théâtre, voyages et même affaires politiques. Ces sujets peuvent servir de thèmes pour des causeries entre les élèves et le professeur aux étapes moyenne et supérieure. A l'étape élémentaire pour soutenir l'activité des élèves, le professeur utilisera un matériel concret : objets, jouets, images, films fixes, disques. De ce point de vue un rôle très important est attribué au commencement de la leçon qui doit créer la

motivation des apprenants. Il est souhaitable d'éviter le commencement standard de la leçon en interrogeant les élèves sur les absents, la date ou les devoirs préparés. On conseille à essayer de varier le commencement de la leçon, le compliquer de classe en classe. Par exemple, on peut entamer une conversation sur une excursion qui a eu lieu, une fête qui approche ou qui vient de passer, des événements de la vie de la classe ou de toute l'école. Cette causerie au début de la leçon donne la possibilité d'organiser le travail des élèves, de les introduire dès le premier moment dans le « climat » de la langue étrangère, ce qui permet de stimuler leur activité.

D'après les psychologues, afin de stimuler le travail mental, il faut diriger la pensée sur un objectif déterminé. Donc, juste après la causerie d'introduction, le professeur communique le but de la leçon. Par exemple : *Aujourd'hui nous allons apprendre quelques mots liés à la physique d'une personne ; après nous allons écouter l'enregistrement afin de voir comment il faut décrire une personne et de mémoriser la structure de la phrase ; et après vous essayerez d'écrire le camarade de votre classe.*

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

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

pratiques.

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

En commençant la classe on peut :

1. De manière conviviale, comme si le professeur ne s'en souvenait pas, demander l'heure, la date, etc..
2. Pratiquer le « haïku » (terme japonais) sur le thème de son choix. Chaque leçon de langue, un des élèves doit déclarer une petite phrase drôle ou poétique, une blague, une anecdote...On l'inscrit au tableau cette phrase prononcée par un élève et c'est la phrase du jour.
3. Interroger l'élève qui arrive avec un nouveau vêtement, un nouvel objet (montre, trousse, cartable, stylo...), une nouvelle coiffure, etc., et/ou faire des répliques : «Oh comme c'est joli! Chez qui es-tu allé? Où l'as-tu acheté? Où puis-je le trouver? A quoi ça sert ?

Pendant la leçon on conseille :

1. Amorcer des questions pour avoir le sentiment des élèves : il pleut, il neige, il fait trop chaud, il fait très froid, etc..
2. Quand un élève rêve un peu, en profiter pour l'interroger sur ses rêves de la nuit passée, ses activités de la veille, ce qu'il a regardé à la télé, ce qu'il a mangé, etc..
3. Provoquer l'intervention des élèves en faisant des erreurs volontaires, par exemple :

- au tableau, oublier des mots, toute une phrase ; écrire la date en se trompant de jour, de mois, d'année ;
- à l'oral, faire parfois semblant d'être un peu sourd afin que l'élève répète plus fort son discours.

4. A l'élève qui trouve toujours la solution avant les autres, lui demander de temps en temps d'expliquer clairement son raisonnement à ses camarades.

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

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

3. Les méthodes appliquées par le professeur

Le professeur peut commencer par l'exposé en langue étrangère. Il s'agit d'un exposé ayant pour but de communiquer les mots nouveaux ; d'un exposé précédant la lecture (récit sur l'auteur ou l'oeuvre, commentaire de toutes sortes) ; d'un récit d'après les images ; des commentaires sur le film fixe ou sur la projection animée muette ; d'un exposé d'un morceau littéraire, d'un épisode, d'un événement, etc. Après l'exposé fait en langue étrangère peut suivre l'exposé en langue maternelle. Là, on parle de l'explication des règles de lecture, de grammaire et de l'orthographe à l'aide de schémas et de tableaux ; ou bien on parle de la présentation de certains mots en donnant des commentaires historiques. L'exposé de l'enseignant est raisonnablement suivi par la conversation qui passe en langue étrangère entre le professeur et les apprenants. En ce qui concerne la conversation, elle peut être liée à la présentation des mots et des expressions au début de la leçon ; elle peut bien se transformer en discussion sur un texte lu ou entendu ; elle peut concerner un sujet étudié ; elle peut se dérouler d'après une image ou une série d'images ; elle peut

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

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

Les interactions sont multiples :

- Verticales (enseignant > apprenants) ;
- Horizontales (apprenants > apprenants),

- Selon les dispositifs d'enseignements adoptés (groupe classe/ par paires/ petits groupes/ etc.).

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

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

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

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

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

formels et enseigne la grammaire en introduisant certaines procédures telles que *jeux de rôle, tâches à effectuer, paraphrasages, jeux communicatifs* qui impliquent l'apprentissage de la grammaire dans et par la communication.

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

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

Nazorat uchun savollar

1. Pourquoi fait-on un planing de la leçon ?
2. Quels sont les principes de planing de la leçon ?
3. Faites un exemple de planing de leçon en classe évaluer la participation des élèves.
4. Quels sont les éléments à inclure dans la grille d'évaluation ?
5. De combien d'éléments se compose-t-elle la grille d'évaluation ?
6. De combien de parties se compose-t-elle la grille d'évaluation ?

Foydalanilgan adabiyotlar ro'yxati

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. – Т.: Молия, 2003. – 192 б.
2. Dervin F., Suomela-Salmi E. Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur. Finlande: Université de Turku, 2007. – 125 p.

3. Tagliante C. L'évaluation et le Cadre européen commun. Paris : Clé international, 2005.
4. Veltcheff C., Hilton S. L'évaluation en FLE. Paris : Hachette, 2003.
5. Bourguignon C. Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils, Paris : Editions Delagrave.
6. www.bonjourdefrance.com
7. www.eduscol.education.fr

Thème-4. Les techniques de créer des outils d'évaluation. Les principes de création des tests.

Ishdan maqsad: Til kom'etentsiyalarini baholash bosqichlari, har bir bosqich nimalardan iborat bo'lishi, ularning maqsadlari haqida bilimga ega bo'ladi. Baholash mezonlariga kiritiladigan 'armetrlar to'g'risida tushunchaga ega bo'ladi. Test tuzish tamoyillarini bilish.

Masalaning qo'yilishi: Tinglovchi berilgan variant bo'yicha to'shiriqlarni bajaradi.

Etat de la question

Actuellement, selon on a pu le constater à travers les études révisées pour ce projet, malgré les développements atteints en ce qui concerne les modèles alternatifs d'enseignement des Langues Etrangères, par exemple du type approche communicatif, il existe encore une forte tendance, notamment chez les enseignants et les institutions éducatives, vers l'évaluation sommative et qui homogénéise et produit des hiérarchies (Perrenoud, 2008). On le met en évidence, par exemple, à travers une étude qui nous parle de la préférence des professeurs pour l'application des évaluations appelées « dures », par Frodden, Restrepo et Maturana (2004) et qui continuent fondamentalement à ne pas tenir compte des différences individuelles mais qu'on pourrait réussir à le faire à travers des évaluations appelées « souples », par ces mêmes auteurs, c'est-à-dire plus centrées sur les processus individuels des étudiants et qui prennent en compte leur contexte d'application, mais qui demandent, à leur tour, plus de temps des professeurs pour

leur dessin et application et qui feraient partie d'une pédagogie différenciée selon l'affirme Perrenoud (2008). Par contre :

Les examens partent de la supposition que tous les élèves apprennent de la même manière, par les mêmes voies, et avec les mêmes niveaux d'intérêt. Ceux qui y réussissent sont les élèves qui coïncident avec ce que chaque professeur considère important et l'expriment de manière que le professeur puisse mieux le comprendre. (Cazares & Cuevas de la Garza, 2007, p.110)

On pourrait dire alors qu'on valorise de manière excessive tant le point de vue du professeur que les résultats standardisés obtenus de cette manière, et qu'en dépit des processus, les professeurs préfèrent les épreuves « dures », voire traditionnelles, étant donné que très souvent l'évaluation se limite à l'application des épreuves dont le but est normalement de mettre en évidence la quantité d'informations que l'élève est capable de retenir dans sa mémoire et d'utiliser dans une épreuve. Une évaluation plus facile à dessiner, à appliquer et à corriger, c'est-à-dire qui n'éveille pas de doutes chez les étudiants/es à l'égard de son objectivité au moment d'en produire une note (Frodden et al, 2004). Il s'agit d'une évaluation centrée sur la production des nombres qui occultent les processus (Arias & Maturana, 2005). Une évaluation où la première préoccupation est celle de classer et de certifier les apprenants, de créer des hiérarchies, dans les mots de Perrenoud (2008) en laissant derrière elle une trace de démotivation, de malaise, un sentiment de frustration et d'injustice qui ne devrait pas dégager de l'approximation à une Langue étrangère. C'est pourquoi, il devient essentiel de tenir compte de ce qui affirme Connell (1993) au sujet des systèmes évaluatifs dans notre contexte occidental:

Les systèmes évaluatifs occidentaux, et ceux de style occidental dans le reste du monde, suivent un certain régime d'évaluation hégémonique des élèves. Cela veut dire qu'il est culturellement dominant, qu'il est lié aux structures fondamentales de pouvoir de la société, et aussi qu'il fonctionne pour maintenir le pouvoir social et le prestige des groupes dominants. (p.107)

On est encore persuadés que le fait d'évaluer les apprentissages doit se

limiter aux processus de mesurer, classifier; peu de mots à se débarrasser des cancre; et que ce processus agit adéquatement à côté du dessin des cours et plans de travail ; mais, en ce faisant, on oublie souvent qu'on travaille avec des êtres humains et non dans un processus de production sériee ; c'est-à-dire que nous travaillons pour une communauté de sujets bien divers, avec des intérêts et des habilités impossibles de classifier d'une manière forcée; par conséquent qu'on a besoin d'appliquer des instruments de suivi des processus individuels permettant la prise de pouvoir des apprenants (Lopez, 2010) et que si l'on continue sans questionner ces modèles, on ne fera qu'alléger le travail à un système autoritaire visant, toujours davantage, à répandre des frustrations, à déclasser, à déprécier les efforts des apprenants en les considérant comme des enfants mineurs, incapables de prendre en charge leurs propres apprentissages et processus :

Accepter de mesurer la performance académique telle qu'il est conçu dans les modèles behavioriste et technocratique, vise à défendre une espèce de darwinisme social très dangereux. Dans la sélection et légitimation des connaissances, habilités et habitudes de chaque personne, par le moyen d'une modalité d'examen comme celle-ci, on arrive à accepter de manière implicite que pas tout le monde doit nécessairement réussir et qu'il est « normal » que certains échouent. (Torres, 1996, p. 46)

D'ailleurs parce que les épreuves traditionnelles ne sont pas vues comme une opportunité pour la formation sinon plutôt pour la promotion (Arias & Maturana, 2005) et cet aspect devient très important une fois que les épreuves et examens déterminent non seulement la réussite des élèves mais aussi les activités à réaliser dans le développement d'un cours, aussi bien que les décisions du professeur et les enjeux des élèves (Barletta & May, 2006); en conséquence, les résultats y obtenus, souvent centrées sur les « quatre habilités », ne déterminent pas à long terme ce que les élèves pourront faire, dans le cadre de leur vie réelle, avec la langue qu'ils/elles ont apprise (Arias & Maturana, 2005).

En conclusion, nous dénions à l'apprenant la possibilité de voir son apprentissage comme une construction possible, et en même temps, nous servons à

maintenir le mythe du professeur *je-lesais-tout* qui « bat » ses élèves des « coups de note » pour les forcer au travail dans le cours.

L'étude proposée

Cette étude a eu donc pour but d'observer et décrire les processus et procédures évaluatives ayant lieu dans le cadre des cours de FLE au Département de Langues Etrangères [désormais DLE] à l'Université Pédagogique Nationale, plus précisément dans les quatre cours de Langue et Culture Francophones offerts par le DLE pendant le premier semestre de l'année 2011 afin de déterminer leur proximité à une proposition d'évaluation dialogique qui tient compte de la participation active des étudiants/es dans ce processus.

En tenant compte des problématiques observées par d'autres chercheurs au sujet de l'évaluation en Colombie nous nous posons les suivantes questions :

Est-ce que le panorama est-il différent dans le cadre des cours de Langue et Culture Française [dorénavant L&CF] à l'UPN, qu'est-ce que les étudiants/es éprouvent à propos des résultats qu'ils/elles obtiennent dans les différents espaces de L&CF ? Est-ce que leurs efforts pour maîtriser les aspects les plus importants de la langue se reflètent-ils dans leurs notes ? A travers ce projet, on essayera de trouver des possibles explications pour ce fait, peut-être que les enseignants utilisent des systèmes évaluatifs alternatifs, ou bien qu'ils soient centrés sur le mesurage et valorisent principalement les résultats obtenus par le moyen des épreuves, ou des évaluations partielles ; ou peut-être qu'ils s'intéressent aux processus que les étudiants/es ont mené pendant le semestre et ils en fassent un suivi ou bien qu'ils appliquent des systèmes d'autoévaluation ?

Cadre théorique

Le discours pédagogique dès la perspective d'un model triadique de communication

Le discours comme représentation des mondes des locuteurs doit être pris dans un cadre de référence social et culturel où il est construit et c'est de cette même manière qu'il doit être proposé dans le cadre du processus d'enseignement/apprentissage.

Pour commencer on pourrait essayer de rendre compte, d'une manière très générale, du modèle de l'éducation dite traditionnelle à partir d'un modèle de communication conformé par un locuteur dont la mission est celle de transmettre un message à des récepteurs et qui doit donc trouver la meilleure manière de passer ce message.

Dans ce même modèle, il faut considérer le professeur comme quelqu'un de bien informé et formé, aux facultés d'éducation, dans le rôle de locuteur-reproducteur, qui peut *transmettre* une information qu'il a acquise mais qui a été élaborée par des spécialistes qu'il a étudiés dans les cours qu'il a suivis. Il s'agit des informations perdurables et souvent conformées par des vérités établies que le professeur essaie de passer aux élèves ; ceux-là considérés depuis leur rôle d'interlocuteurs-récepteurs, passifs, de cette information.

De surcroît, c'est une information considérée tout à fait nouvelle pour eux, faute de tenir compte de leurs connaissances préalables. En partant de ce modèle comme conception d'éducation, c'est certain qu'on se situe depuis une perspective de pédagogie monologique ou *narrative* qui considère les élèves en tant que *récepteurs* passifs d'une connaissance fixée et élaborée, voire immobile, possédée par un enseignant ayant le devoir, comme on l'a déjà dit, de chercher la meilleure manière de *transmettre* ces informations aux apprenants.

Par contre, en partant d'un *modèle triadique de communication* tel que celui proposé par Ramirez (2007) il faudrait tout d'abord considérer les besoins de communication des élèves dans le cadre de la classe de FLE qui sont censés produire des actes communicatifs et se demander quels seraient donc les discours que l'on pourrait produire dans ce cadre-là. On pourra donc penser à un professeur simultanément locuteur et interlocuteur; aussi persuadé du fait qu'il élabore un discours *polyphonique*, c'est-à-dire construit à partir de diverses voix étant les connaissances qu'il a acquises à travers sa formation et qui représentent son savoir théorique, non pas considéré par lui comme unique ou établie, ou même immobile, mais, plutôt, comme quelque chose de controversable, voire discutable, qu'il pourra toujours reformuler et reconstruire.

Et en même temps, nous pourrions parler d'un savoir qu'il partage avec ses interlocuteurs et qui représente les voix de la culture et du contexte social qui permet qu'ils deviennent des locuteurs capables d'interpréter et de construire leurs propres sens; puisque le professeur prend compte des discours des autres ; c'est à travers cela qu'on pourra parler d'un vrai *dialogue entre le professeur et ses élèves*, interlocuteurs à la fois locuteurs, toujours informés par des connaissances préalables, des voix de la culture et du social, c'est-à-dire possesseurs aussi d'un discours polyphonique, qui représente *un savoir partagé* sur le monde qu'il faudra que le professeur mette en évidence en permettant la participation des étudiants/es, tout en considérant leurs voix, leurs connaissances de cette même réalité qu'ils partagent pour pouvoir parler d'un vrai *dialogue* dans la classe, c'est-à-dire pour établir un échange de savoirs, et non plus d'une *transmission* sinon d'une discussion des savoirs qui peuvent être validés entre locuteurs possibles, professeur et élèves, à travers leurs discussions situées dans un cadre, où elles gagnent du sens.

On pourra donc parler d'une pédagogie *dialogique* où, au lieu d'une narration du professeur, il sera possible *l'argumentation* entre les sujets qui apprennent et qui jouent un rôle central dans la salle de classe.

L'acte d'enseigner, ou bien d'informer, est toujours présent dans le contexte de l'institution scolaire et, selon le modèle pédagogique que l'on utilise, cet acte sera exclusif du professeur, modèle narratif, *monologique*; ou bien partagé avec les apprenants, dans un modèle pédagogique argumentatif, *dialogique*. Donc, dans le premier modèle, qu'on a appelé monologique, les relations établies entre l'enseignant et les apprenants se trouveront notamment dans un contexte hiérarchique où le professeur occupera toujours un lieu supérieur par rapport aux élèves, tandis que dans le modèle dialogique, les relations de pouvoir ne se centreront pas exclusivement dans la figure de l'enseignant, ou de son savoir, mais elles auront tendance à être partagées *tant* par les apprenants *que* par l'enseignant.

On pourrait affirmer ici que dans le contexte de la classe, proposée d'une manière traditionnelle, en se centrant sur la fonction significative de la langue, les

enseignants pourraient négliger le fait que la langue n'existe pas comme un objet abstrait mais qu'elle agit à travers les locuteurs pour produire des résultats de ces actes de communication et que tels actes ne devraient pas non plus être perçus comme des faits isolés; car ils sont contrôlés par des contextes sociaux, culturels ou individuels où ils ont lieu (Ramirez, 2004).

L'évaluation depuis cette perspective triadique

Evidemment, la vision que l'on a du discours va influencer non seulement les modèles pédagogiques appliqués, mais aussi la manière d'évaluer les acquisitions qui en dérivent. Donc, si l'on considère le professeur comme quelqu'un chargé de transmettre un savoir construit, comme dans le modèle monologique-narratif, l'évaluation ne pourra être qu'un processus visé à mesurer la quantité d'information provenant des discours du professeur ou du manuel du cours que l'élève est capable d'évoquer, et l'évaluation du professeur lui-même va mesurer à son tour le degré de réussite qu'il montre à faire passer la majeure quantité d'information aux élèves-récepteurs, et qui va déterminer, dans ce cadre-là, la qualité de son enseignement.

Par contre depuis le modèle triadique présenté ici, il faudrait penser à un type différent d'évaluation où ce ne sera plus *la quantité* d'information acquise par les apprenants qui déterminera la qualité de l'enseignant et de son enseignement, mais la manière de sélectionner ces informations et de les utiliser dans des situations réelles dans un cadre spécifique de communication et où l'évocation de cette même information ne sera plus l'unique aspect à évaluer, voire à mesurer. De ce fait, les informations acquises dans le contexte de la classe ne seront plus le résultat de l'écoute des narrations, ou du monologue du professeur, sinon d'un processus de recherche, de sélection et d'utilisation développé par les apprenants eux-mêmes pour enrichir leurs arguments dans les *dialogues et interactions* avec leur professeur, où il sera possible que ces élèves-interlocuteurs construisent des connaissances, au lieu de simplement les accumuler.

En conséquence, depuis la conception d'un modèle pédagogique argumentatif, il s'avère nécessaire de construire des pratiques évaluatives qui

tiennent compte de ces nouvelles manières d'acquisition de la connaissance, qui ne se limitent pas à constater l'évocation des informations isolées ou des discours répétitifs, mais à vérifier la construction des savoirs dans la salle de classe à partir des processus descriptifs et des suivis qui valorisent, au lieu de disqualifier, les progrès atteints par les apprenants à partir des processus de construction des connaissances, à travers leur participation libre et active. Où le professeur devient plutôt un guide qui « risque » d'apprendre dans ce même processus et n'est plus vu comme celui qui possède des savoirs établis et qui cherche à les faire répéter semestre après semestre sans prendre en compte des apports que les apprenants peuvent faire dans le cadre d'une pédagogie argumentative, donc dialogique.

C'est pourquoi à la base de tout ce raisonnement, on trouve, premièrement, les propositions d'un mouvement qui a bien informé le changement pédagogique partout dans le monde, il s'agit de celui de la Pédagogie Critique.

Le graphique montre le contraste entre deux types d'évaluation, selon nous, résultants des deux modèles d'éducation conçus :

Tout en mettant en relation trois différents types d'intérêts pour éduquer: techniques, pratiques et émancipateurs, élaborés selon Grundy (1998) sur des principes établis par Habermas, on peut parvenir à identifier ce qui représente l'évaluation pour chacun de ces intérêts. Tout d'abord, pour une éducation technique, telle qu'elle est définie par cette auteure, basée sur la diffusion des informations qui sont transmises du professeur aux élèves, où le but principal est d'obtenir des résultats vérifiables, il est évident qu'une évaluation adéquate sera celle qui promeut la mémorisation et la répétition la plus précise des informations, obtenues normalement en écoutant les discours narratifs des professeurs dans les cours.

Mais ensuite, pour une éducation informée par un intérêt pratique, il s'agit de quelque chose de plus complexe; car on essayera de faciliter l'apprentissage à partir des interactions et des discussions qui auront lieu dans la salle de classe entre le professeur et ses élèves, en tenant compte de leurs intérêts pour ainsi prendre des décisions adéquates qui aboutiront dans un meilleur apprentissage des étudiants.

Sous cette perspective, le but ne sera plus celui de faire mémoriser les contenus d'un discours sinon de le comprendre et de construire des discours propres et des significations où il n'existe pas une *unique* réponse correcte, qui serait normalement établie hors du cadre de la classe. Sous cette lumière, le rôle de l'élève deviendra plus actif puisque le cours ne sera plus centré sur le professeur et l'acquisition des contenus qu'il transmet. Par contre, les élèves seront vus comme des sujets d'apprentissage, comme les appelle Grundy, capables de construire leur propre connaissance, leur propre vision du monde et aussi d'obtenir des réponses sous le guide de l'enseignant.

Evidemment, dans ce cas l'évaluation ne pourra plus être déterminée par le constat de l'acquisition de telle ou telle information précise et unique de la part des élèves. En conséquence, une évaluation qui s'adapte le plus à ce type d'éducation doit tenir compte de *la diversité* des apprentissages possibles élaborés par les élèves et viser plutôt à *valoriser* leurs manières particulières de construire la connaissance et ce que chaque élève atteint à travers son propre processus d'apprentissage. Pour ce faire, cette évaluation ne pourra plus se centrer exclusivement sur la voix du professeur comme le seul critère pour déterminer la validité des apprentissages, par contre, celle-ci aura recours à des critères extérieurs au professeur, dont ceux des participants; c'est-à-dire, des élèves eux-mêmes, à travers l'inclusion des processus d'autoévaluation et d'évaluation des camarades.

Troisièmement, pour le cas d'une éducation informée par un intérêt émancipateur, basée sur les principes d'une pédagogie émancipatrice telle qu'elle est décrite par Freire, il faut savoir que celle-ci, comme l'affirme Grundy, n'est pas si éloignée d'une éducation informée par un intérêt pratique; pour cela, la différence se trouve dans la conception du monde qui a construit l'enseignant émancipateur. Cette conception est en relation avec une *prise de conscience*, comme le dit Grundy (1998) « Ce dont on a besoin pour le dernier intérêt [émancipateur] d'informer sa pratique plutôt que pour le premier [technique], c'est une transformation de la conscience, c'est-à-dire une transformation de la manière

dans laquelle on perçoit et agit dans 'le monde'.» (p. 99)

Cette éducation considère l'élève, non seulement dans son rôle d'apprenant mais aussi comme capable d'enseigner, à travers le *dialogue* avec le professeur, lorsque celui-ci lui permet de jouer un rôle plus actif et où ce même professeur, en tant qu'agent de transformation d'une réalité, perçoit cette relation maître-élève d'une manière problématique, car elle est construite à partir d'une hiérarchie, comme l'avait affirmé Paulo Freire (1980). En conclusion, ce type d'éducation tient compte des *relations de pouvoir* établies dans le système éducatif et essaie, en même temps, de les mettre en évidence pour les minimiser et commencer à les éliminer.

Une évaluation adéquate pour ce type d'éducation devra précisément essayer de minimiser et d'éliminer ces mêmes relations de pouvoir établies à travers le système évaluatif utilisé dans la salle de classe et viser à construire un type d'évaluation qui tient compte des individus en tant que sujets qui construisent leur propre connaissance et réalité mais libérés des contraintes établies hors du cadre scolaire et qui bénéficient un état qui promeut les relations de soumission et dépendance des individus. Cette évaluation émancipatrice devra évidemment tenir compte des aspects d'évaluation des camarades et auto-évaluatifs en permettant aux élèves d'avoir une voix dans un processus qui vise normalement à les qualifier, les sélectionner et les promouvoir.

Nazorat uchun savollar

1. Qu'est-ce qu'une évaluation d'une production à l'oral ?
2. Quelles sont les étapes principales de l'évaluation ?
3. Quelles critères choisir pour les différentes étapes d'évaluation ?
4. Quelles sont les fonctions de l'évaluation de l'écrit ?
5. Quelle place de l'évaluation en écrit et à l'oral ?
6. Parlez du rôle de QCM dans l'évaluation.

Foydalanilgan adabiyotlar ro'yxati

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат.
– Т.: Молия, 2003. – 192 б.

2. Dervin F., Suomela-Salmi E. Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur. Finlande: Université de Turku, 2007. – 125 p.
3. Tagliante C. L'évaluation et le Cadre européen commun. Paris : Clé international, 2005.
4. Veltcheff C., Hilton S. L'évaluation en FLE. Paris : Hachette, 2003.
5. Bourguignon C. Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils, Paris : Editions Delagrave.
6. www.bonjourdefrance.com
7. www.eduscol.education.fr

Thème-5. L'évaluation de quatre compétences langagières : compréhension orale et écrite, production orale et écrite

Ishdan maqsad: Kommunikativ kom'etentsiyani til o'rganishdagi o'rni, undan qanday foydalanish, uni rivojlantirish hamda og'zaki va yozma nutq kom'etentsiyalarini baholash haqida bilimlarga ega bo'ladi.

Masalaning qo'yilishi: Talaba berilgan variant bo'yicha to'shiriqlarni bajaradi.

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

La discipline scolaire « langues vivantes » a connu depuis les années 80 deux évolutions majeures inspirées par le Conseil de l'Europe. Nous avons assisté au début des années 2000 à un deuxième changement fondamental pour la didactique des langues institutionnelle, puisque le Conseil de l'Europe, par le biais du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001), a servi de référence (ou de cadrage politique) au niveau macro (politique linguistique) et au niveau méso (méthodologie d'enseignement avec l'approche par tâche). Le Cadre européen a ainsi imposé non seulement une nouvelle vision de la compétence, mais aussi une nouvelle vision de l'évaluation de cette compétence par l'intermédiaire de standards strictement définis.

Qu'entend-on par standards et compétence en didactique des langues ? Quels

sont les problèmes que soulève la domination des standards en évaluation ? Peut-on se passer et dépasser l'évaluation certificative afin de mieux rendre compte des apprentissages et permettre aux enseignants et aux apprenants d'être réellement des acteurs sociaux ?

Comment est définie la « compétence » en didactique des langues ? La notion de compétence fait partie de la didactique des langues depuis l'ère communicative. L'héritage est double : d'abord la notion de « compétence linguistique » héritée du générativisme chomskien, et aussi la notion de compétence de communication héritée de Hymes. Sans entrer dans les détails, c'est de cette époque que date l'interprétation pragmatico-linguistique souvent réduite à la distinction entre syntaxe et actes de parole. L'institution scolaire s'est longtemps basée sur la notion de compétence linguistique qui représente les connaissances grammaticales surtout syntaxiques. La partie communicative-sémantique-pragmatique a été réduite au listing des actes de parole permettant de sémantiser la grammaire institutionnelle. Le CECRL (2001), avec l'entrée sociale (actionnelle) viendrait-il troubler le long fleuve tranquille de la notion de compétence de la didactique des langues ?

On a assisté, lors de cette décennie, à « l'irrésistible ascension » de l'évaluation certificative institutionnelle (Huver & Springer, 2011). La pression de la démarche d'évaluation certificative est aujourd'hui extrêmement forte. Pour prendre un exemple local, le Ceser Alsace (assemblée consultative régionale) a proposé en septembre 2012 de remplacer l'examen final au collège par la certification des compétences en langues externalisées (organismes certificateurs). De même, l'inspection langues de l'académie de Strasbourg, dans une lettre de rentrée (2011), félicite les enseignants pour la préparation aux certifications étrangères. Ce mouvement vers des standards institutionnels se retrouve également en Baden Württemberg avec la mise en place des Bildungsstandards, mais aussi en Belgique et ailleurs. Cette évolution se retrouve au niveau des écoles, les professeurs de langues étant chargés d'appliquer les nouvelles directives nationales pour fournir les statistiques attendues par les régions et le

ministère. Les grilles d'évaluation, les livrets de compétences en langues constituent les nouveaux outils de l'évaluation certificative.

Il est intéressant de noter que les enseignants ont peu modifié leurs pratiques évaluatives malgré le CECRL et le Socle (rapport IGEN (inspection générale de l'éducation nationale) - janvier 2007). En fait on assiste à une espèce de double approche : l'approche traditionnelle qui consiste à attribuer des notes aux devoirs et contrôles, elle est constitutive de l'évaluation sommative scolaire et reste constante et majoritaire, et une approche renouvelée de l'évaluation sous la forme des tests critériés de l'évaluation certificative qui se rajoutent et sont considérés par beaucoup d'enseignants comme extérieurs. Moins de 20% des professeurs de langues en France (rapport de l'inspection générale, 2007) disent connaître et utiliser le CECRL. Cette double comptabilité, l'une interne traditionnelle et sommative, l'autre externe, institutionnelle et certificative, a pour conséquence évidente de réduire le temps d'apprentissage au profit du temps d'évaluation. Elle rend également difficile une modification fondamentale de la vision du rôle de l'évaluation dans l'apprentissage. On doit donner des notes pour le bulletin, on doit aussi attribuer un niveau en validant les critères par niveaux pour la certification. Pour ces raisons pratiques, l'évaluation peut difficilement être au cœur des apprentissages, elle demeure majoritairement au service de l'institution. La langue, par commodité et nécessité, est toujours considérée comme l'objet unique d'enseignement, même si elle est également prise en compte dans certaines activités comme outil de communication (entraînement aux savoir-faire communicatifs). Il n'est pas difficile de comprendre que, dans ce contexte général, le couplage action communication trouve aujourd'hui une faible accroche. Dans beaucoup de contextes, l'évolution la plus marquante consiste à enseigner pour réussir la certification, ce que les Anglo-saxons nomme *teaching to the test* et qui constitue dans beaucoup de pays qui visent les premières places dans les évaluations internationales une dérive majeure. Nous sommes bien loin de l'action sociale et de la « perspective actionnelle ».

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

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

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

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

En troisième lieu, la notion d'**activité** est aussi souvent utilisée et surtout

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

Comme nous avons déjà mentionné plus haut, la terminologie utilisée pour ces trois notions n'est pas précise. Parfois, les méthodes actuelles ne distinguent pas entre les termes « exercice » et « activité ». Mais ce n'est pas le cas du CERC qui les distingue assez clairement. Il réserve le terme « exercice » aux exercices hors contexte. Selon le Cadre, les exercices formels peuvent appartenir aux types suivants :

textes lacunaires

construction de phrases sur un modèle donné

choix multiples

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

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

traduction de phrases de la L1 vers la L2

questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures

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

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

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

assez rapidement. Donc, les exercices peuvent faciliter la mémorisation du vocabulaire déjà appris.

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

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

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues est un outil central dans le choix méthodologique des méthodes et dans l'enseignement des langues étrangères en général. La langue est devenue un instrument d'action sociale. Les apprenants/utilisateurs peuvent être capables se faire face aux différents contextes grâce à la perspective actionnelle et son concept de la réalisation de tâches. La mise en oeuvre d'une tâche efficace renforce le processus d'apprentissage. On a défini la tâche scolaire qui signifie pour l'apprenant un problème à résoudre et qui fait aussi l'objet d'évaluation. Les tâches ou, comme le Cadre dit, les activités similaires sont le noyau dur de nombreux programmes et manuels scolaires.

Pendant l'exécution de la tâche en classe, il faut prendre en compte **les compétences de l'apprenant, les conditions et contraintes** propres à la tâche, et le dernier critère, mais pas le moindre, **les stratégies** que l'apprenant doit mettre en oeuvre. La performance de la tâche est affectée par certaines conditions et contraintes qui peuvent bien entendu varier. Qu'est-ce que nous pouvons imaginer sous cette désignation ? C'est par exemple le registre de la langue du texte support. Le rôle d'enseignant est plutôt consultatif. Il peut influencer le déroulement de la tâche en ce qui concerne sa difficulté. Des facilitateurs variés peuvent être mis à disposition de l'apprenant, par exemple images, tableaux, ou schémas. On peut travailler sur le même texte dans des groupes ayant un niveau différent, mais les produits seront différents au point de vue du quantitatif ou qualitatif. Ce qui peut

expliquer l'exemple suivant : la chaîne internationale de télévision francophone TV5MONDE propose des ressources pour la classe de français sous forme de dossiers pédagogiques qui sont divisés en deux fichiers, le premier est élaboré pour l'enseignant et le deuxième pour l'apprenant. On dispose d'une séquence de vidéo classée thématiquement. Chaque séquence contient les activités pour trois niveaux : le niveau élémentaire, intermédiaire et avancé.

2. Les tâches et les activités en classe de FLE

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

Une question porte sur l'utilisation ludique de la langue. Le jeu en tant qu'outil pédagogique en classe de FLE, est une activité qui rend les apprenants capables de s'adonner entièrement à l'activité d'apprentissage, avec intérêt et enthousiasme. Utiliser le jeu dans l'apprentissage d'une langue apporte une perspective intéressante qui favorise la créativité et l'interaction. Il est considéré comme un instrument naturel de l'éducation. C'est un moyen qui permet aux enfants et surtout aux adultes d'oublier pour un moment la routine de la vie quotidienne. Grâce au jeu, les étudiants peuvent acquérir des connaissances linguistiques, mais aussi développer leurs habiletés et leurs compétences d'une façon aisée. Il existe une quantité innombrable de jeux en FLE, tout dépend de la créativité d'un enseignant.

À côté de l'utilisation ludique, on a aussi l'utilisation esthétique ou poétique de la langue. Même la littérature française et francophone occupe sa place dans l'enseignement du FLE. Il faut que la littérature soit plus enseignée aux lycées. Les apprenants n'ont pas des bonnes connaissances concernant ce domaine. Une citation de l'écrivain français Jean Bruller qui avait écrit sous le pseudonyme de

Vercors, qui, dans son livre « Le silence et la mer », nous démontre son opinion sur la littérature française : *«Les Anglais... on pense aussitôt : Shakespeare. Les Italiens : Dante. L 'Espagne : Cervantès. Et nous tout de suite : Goethe. Après, il faut chercher. Mais si on dit : et la France ? Alors, qui surgit à l'instant ? Molière ? Racine ? Hugo ? Voltaire ? Rabelais ? Ou quel autre ? Ils se pressent, ils sont comme une foule à l'entrée d'un théâtre, on ne sait pas qui faire entrer d'abord. »*

2.1. Typologie d'activités

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

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

2.1.1 Activités de compréhension orale

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

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

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

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

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

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

Voici les activités variées de compréhension orale :

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

fréquenter les médias (radio, télévision, enregistrements, cinéma)
être spectateur (théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.)
surprendre une conversation, etc.

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

Lors d'observations de pratiques de classe, les enseignants les plus efficaces comprenaient l'importance de l'entraînement, et commençaient leurs leçons par un rappel de cinq à huit minutes de notions vues auparavant. Certains revoyaient du vocabulaire, des formules, des faits ou des savoirs déjà enseignés. Ces enseignants proposaient des exercices additionnels sur les savoirs ou les compétences qui nécessitaient un rappel supplémentaire pour être automatisés.

Les activités mises en place par ces enseignants pouvaient aussi inclure la révision de notions et de procédures nécessaires pour pouvoir réaliser les devoirs. Ils pouvaient aussi demander par exemple aux élèves de corriger les exercices les uns des autres, les interroger sur des points qui leur avaient posé problème ou sur lesquels ils avaient fait des erreurs, et revoir ou proposer plus d'exercices sur les savoirs et les savoir-faire nécessitant un sur-apprentissage. Ces révisions permettaient de s'assurer que les élèves maîtrisaient correctement les notions et les compétences requises pour la leçon du jour.

Les enseignants efficaces revoyaient aussi les connaissances et les points importants pour la nouvelle leçon. Il est important que l'enseignant aide ses élèves à se remettre à l'esprit les concepts et le vocabulaire qui concerneront la séance du jour, car notre mémoire de travail est limitée. Si l'on ne revoit pas les acquis antérieurs, on doit alors faire un effort particulier pour se les remémorer tout en essayant d'intégrer de nouveaux contenus. Ce phénomène rend difficile aux élèves l'acquisition des notions nouvelles.

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

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

Nazorat uchun savollar

1. Quelle est la différence entre les notion tâche, activité et exercice ?
2. Entre ces notions, quelle est la notion ancienne ?
3. Entre ces notions, laquelle est introduite par le CECR ?
4. Faites des entrainements documentaires afin d'apprendre la différence entre ces notions.
5. Enumérez les outils d'évaluation dans l'oral.
6. Enumérez les outils d'évaluation dans l'écrit.
7. Comment concevoir l'évaluation ?

Foydalanilgan adabiyotlar ro'yxati

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. – Т.: Молия, 2003. – 192 б.
2. Dervin F., Suomela-Salmi E. Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur. Finlande: Université de Turku, 2007. – 125 p.
3. Tagliante C. L'évaluation et le Cadre européen commun. Paris : Clé international, 2005.
4. Veltcheff C., Hilton S. L'évaluation en FLE. Paris : Hachette, 2003.
5. Bourguignon C. Pour enseigner les langues avec le CECRL : clés et conseils, Paris : Editions Delagrave.
6. www.bonjourdefrance.com
7. www.eduscol.education.fr

Thème-6. Le rôle de feedbacks dans l'évaluation. L'autoévaluation.

1. **Ishdan maqsad:** Madaniyatlararo kom'etentsiyalarni ahamiyati, individual kom'etentsiyalarni rivojlantirish haqida bilimlarga ega bo'ladi. Feedback ning baholashdagi o'rni.O'z-o'zini baholash mexanizmlari.
2. **Masalaning qo'yilishi:** Tinglovchi berilgan to'shriq bo'yicha

madaniyatlararo kom'etentsiyadarajalarini aniqlashi lozim.

1. L'importance de la compétence interculturelle

L'évaluation par compétences est aujourd'hui un sujet de plus en plus présent dans les débats. Suite aux bons résultats PISA des pays utilisant ces méthodes, le monde de l'enseignement français s'interroge sur ses propres pratiques pédagogiques. En effet, l'évaluation ne peut pas uniquement revêtir un aspect certificatif ; l'enseignant doit l'utiliser comme un outil lui permettant d'adapter constamment son enseignement. L'évaluation permet d'établir un diagnostic précis sur l'état d'avancement des compétences de l'élève. Un contrat élève enseignant est établi afin d'améliorer les pratiques d'apprentissage de l'élève.

Depuis quelques années, l'éducation nationale a décidé de mettre en place dans certains collèges une évaluation par compétences. Dès lors, évaluer et remédier ne peuvent plus être dissociés. Le professeur doit mettre l'accent sur le retour de l'information post-évaluation qu'il donne à l'élève puis sur son utilisation subséquente.

Nous avons alors choisi, par exemple, d'étudier l'impact réel de ce mode d'évaluation sur les pratiques d'apprentissage de l'élève en Sciences et Vie de la Terre. Plus précisément, je souhaite montrer quel est l'impact du retour d'information post-évaluation sur les pratiques des élèves dans un tel contexte scolaire.

Pour une bonne compréhension du sujet et des questionnements qui en découlent, nous nous attacherons, dans un premier temps, à définir les notions relatives à l'apprentissage, à l'évaluation en milieu scolaire puis plus spécifiquement aux pratiques dites de feedback. L'état de l'art sur cette thématique nous permettra de préciser le questionnement amorcé précédemment et d'y répondre dans la seconde partie de cet exposé.

Le Feedback; traduit littéralement de l'anglais par « rétroaction », est une pratique éducative mise en place, consciemment ou inconsciemment, par l'ensemble des enseignants. Il s'agit, pour l'enseignant, d'apporter « une réaction en retour au comportement de réalisation d'un apprenant » (2007). Georges et Pansu

précisent que le comportement de réalisation s'apparente au résultat mais aussi à l'action à réaliser.

Pour la première fois, en 1965^T Flanders (dans *Flanders Interaction Analysis Category*.1960) s'intéresse aux réactions des enseignants vis-à-vis des élèves. Il définit la notion d'« influence directe » comme montrant l'importance des réactions positives de l'enseignant aux conduites des élèves. Depuis, les travaux sur ce sujet sont aussi nombreux que les définitions qui s'y attachent.

Les définitions qui suivent présentent les principaux courants de recherche sur cette thématique mais ne représentent en aucun cas l'ensemble des théories élaborées.

Feedback simple (conception restreinte)

Cette pratique consiste à apporter à l'élève un retour purement objectif : l'enseignant donne l'information strictement nécessaire afin que celui-ci puisse être informé de son résultat. La réponse donnée à l'élève se caractérise par : oui, non, juste, faux, incorrect.

Dans la littérature, ce type de feedback est généralement associé à la mise en place d'une note ou même d'un pourcentage de réussite. Ici, on ne donne pas d'information sur la valeur de l'élève jugé ou sur celle de la performance, l'enseignant détermine uniquement ce qui est conforme ou non à ce qui est attendu, quel que soit le contexte propre de l'élève. C'est le feedback de réponse correcte (Good et Brophy. 1970).

Par la suite, d'autres auteurs vont développer des conceptions plus étendues du feedback.

Feedback complexe (conception étendue). En 1995, selon Butler et Winne, l'élève doit, grâce au feedback, être en mesure de modérer son savoir, que celui-ci soit « une connaissance dans un domaine, une connaissance métacognitive, des croyances à propos de soi et des tâches ou des stratégies ou tactiques cognitives ». Les informations données par le biais du feedback simple ne sont alors plus suffisantes. L'enseignant effectue un retour qui se veut plus complet mais aussi plus subjectif

Le feedback, peut prendre la forme d'une correction, d'une stratégie à appliquer ou d'un encouragement émis par l'enseignant mais aussi les parents ou les camarades de classes : « feedback is conceptualized as information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self experience) regarding aspects of one's performance or understanding. A teacher or parent can provide corrective information, a peer can provide an alternative strategy, a book can provide information to clarify ideas, a parent can provide encouragement, and a learner can look up the answer to evaluate the correctness of a response » (Hattie et Timperley, 2007, P 81).

Grâce au feedback, l'enseignant donne à l'élève des outils qui vont lui permettre de comprendre tous les aspects de son apprentissage, qu'ils soient notionnels, méthodologiques ou socio-affectifs.

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

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

Le besoin perçu de compétence interculturelle trouve son origine dans le constat que les différences culturelles créent une distorsion dans le modèle

classique de la communication interpersonnelle : le message envoyé par l'émetteur est interprété par le récepteur selon ses propres codes culturels, ce qui modifie le sens du message. Bref, le message reçu ne correspond pas à ce que l'émetteur avait pour objectif de dire. La compétence interculturelle est donc requise dès lors qu'il y a interaction entre personnes de cultures différentes, que ce soit dans le pays d'origine de l'individu ou à l'étranger, et que ce soit dans des contacts inter-organisationnel (comme la négociation d'un contrat avec un client) ou au sein même de l'entreprise. Chercheurs et managers soulignent l'importance de la compétence interculturelle pour les entreprises internationales. « La compétence interculturelle des individus et des organisations a un impact économique non négligeable et se traduit sous des formes multiples ». Au départ, c'est notamment en Gestion des Ressources Humaines et dans le contexte de l'expatriation que la compétence interculturelle a été abordée. Elle y est conçue comme un critère important pour l'adaptation du cadre international ou expatrié (Black et al., 1991). Dans le champ de la stratégie, la compétence interculturelle est considérée comme liée au succès à l'export (Holzmüller et Kaspar, 1989) ou à la réussite des fusions-acquisitions internationales. Ralston et al. (1995) soulignent que la compétence interculturelle est également nécessaire pour des interactions réussies au sein d'une même entreprise. Le marketing a abordé plus tardivement le thème de la compétence interculturelle. La diversité culturelle dans les relations de vendeur – acheteur a été reconnue comme étant un thème important et insuffisamment connu (Bush et al., 2001). La compétence interculturelle serait ainsi utile, selon Bender (1996), pour identifier de nouveaux marchés potentiels, entrer et se développer sur de nouveaux marchés étrangers, créer des politiques de marketing, de vente et de publicité adaptées à la culture étrangère, négocier avec plus de succès avec des « porteurs » de cultures différentes, et nouer et développer des relations d'affaires internationales. Evidemment, pour créer une politique marketing globale ou négocier avec des partenaires étrangers, la compétence interculturelle n'est pas le seul savoir-faire requis. La connaissance des contextes étrangers, la compréhension des systèmes socio-politiques, la prise en compte de contraintes matérielles, les

compétences linguistiques ne sont qu'une partie des autres éléments spécifiques à l'international qui en expliquent la réussite ou l'échec. Autrement dit, la compétence interculturelle est considérée comme une condition nécessaire, mais pas suffisante, d'action et de développement à l'international.

Malgré le vif intérêt porté à ce concept et son rôle important dans les entreprises et organisations internationales, il n'existe pas de commun accord quant à la définition de la compétence interculturelle. Il est encore moins clair comment il convient d'évaluer celle-ci. Cet article propose un « état de l'art » sur la compétence interculturelle et de nouvelles perspectives relatives à la manière de l'appréhender. Le propos de cet article est volontairement restreint à la dimension individuelle de la compétence interculturelle. L'envisager comme une compétence collective ou organisationnelle est également intéressant, mais dépasse le cadre de ce papier, car cela fait appel à des fondements théoriques et des dynamiques organisationnelles différentes, et les enjeux et conséquences pour les entreprises sont également plus larges. L'objectif, ici, est d'aider chercheurs et managers à voir plus clair, afin d'adapter la manière de concevoir et de mesurer la compétence interculturelle individuelle en fonction du contexte et des objectifs. Ceci devrait également permettre d'adapter les actions et décisions relatives à la gestion internationale des ressources humaines. L'article sera structuré en deux parties : la première sera consacrée à la définition du concept et à l'identification de ses composantes, la seconde s'intéressera à la mesure et à l'évaluation de la compétence interculturelle. Pour chacun de ces thèmes, « l'état de l'art » sera complété par la proposition de perspectives. Afin de rendre les propos plus concrets et tangibles, ils seront illustrés à plusieurs reprises par l'exemple du recrutement d'un jeune manager fictif, appelé Tom, pour un poste d'expatrié dans la filiale française de son entreprise, un grand groupe industriel US-américain.

2. Une compétence individuelle particulière

La compétence individuelle est un concept décrit et analysé dans de multiples disciplines (Aubret et al., 1993) qui ont toutes apporté des éléments de compréhension. En linguistique, la compétence est définie comme la capacité à

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

En Sciences de Gestion, l'approche américaine (McClelland, 1973) distingue les compétences « essentielles » à l'activité de travail (« hard competencies » : savoirs et savoir-faire) des compétences « différentielles » qui permettent de distinguer les performances supérieures (« soft competencies » : conceptions de soi, traits de personnalité, motivations). L'approche française décompose la compétence en trois volets, le savoir, le savoir-faire et le savoir-être (Durand, 2000). Dans le champ de la Gestion des Ressources Humaines règne aujourd'hui un assez large accord sur le fait que la compétence est opératoire, finalisée, relative à une situation de travail précise et circonstanciée, le résultat d'un apprentissage ainsi qu'une notion abstraite et hypothétique, car on ne peut en observer que les manifestations (Aubret et al., 1993; de Montmollin, 1984; Zarifian, 1999). Dit plus simplement, le consensus porte sur l'idée que la compétence est une combinaison de ressources en situation (Defélix et al., 2006). Elle ne peut donc être envisagée que dans le contexte dans lequel elle agit, et elle est liée à des activités précises.

La compétence interculturelle est une compétence particulière, et s'insère donc dans le cadre tracé ci-dessus. Il s'agit d'une « soft competence », d'une compétence différentielle qui n'est pas liée à un métier particulier. Certains auteurs ont tenté de situer la compétence interculturelle par rapport aux autres

compétences. Kiechl (1997 : 13) distingue ainsi trois types de compétences : la compétence de « métier », la compétence méthodologique et la compétence sociale. Cette dernière inclut la capacité de mener à bien des tâches en interaction avec d'autres personnes, en prenant des responsabilités. Selon Kiechl, la compétence interculturelle s'ajouterait en tant que catégorie supplémentaire à cette liste – elle serait distincte de la compétence sociale. D'autres considèrent la compétence interculturelle comme une compétence sociale dans un contexte interculturel (Eder, 1996).

3. Les définitions de la compétence interculturelle

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

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

1991) qui se traduisent dans le comportement.

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

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

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

4. Comment mesurer la compétence interculturelle ?

Comment évaluer la capacité d'une personne à s'adapter aux spécificités de situations d'interaction interculturelle ? Les instruments et modes de mesure de la

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

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

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

La première utilisation des instruments de mesure de la compétence interculturelle a lieu dans les entreprises et organisations. Dans une logique de GRH et dans des contextes de recrutement ou de promotion interne, on cherche à évaluer si une personne possède une compétence interculturelle considérée comme requise pour le poste en question. Ceci est notamment le cas pour les postes d'expatriés, de commerciaux export, au sein d'une équipe internationale ou pour des cadres supérieurs dans des entreprises internationales. L'enjeu est très important : une étude basée sur 270 entreprises (Eco International, 2006) indique que des faiblesses dans le recrutement du candidat pèsent à hauteur de 31 % sur les échecs d'expatriations. Malgré ces constats, les principaux critères de sélection

d'un expatrié restent les compétences métier (critère le plus important pour 65 % des entreprises) et l'efficacité au travail (25 % des entreprises; ORC Worldwide, 2004, basée sur 864 entreprises). Dans seulement 26 % des entreprises, le service GRH intervient systématiquement dans la sélection, et 75 % des sociétés n'évaluent pas les compétences en langues étrangères ou la capacité à s'intégrer dans une nouvelle équipe d'un candidat (ORC Worldwide, 2004). Il semble en être de même pour la compétence interculturelle. La marge de progrès devrait donc être importante...

Nazorat uchun savollar

1. Qu'est-ce qu'une compétence interculturelles ?
2. Quelles sont les critères d'évaluation des compétences interculturelles ?
3. Quels sont les enjeux pour la mise en oeuvre d'évaluation par compétence en Ouzbékistan ?
4. Comment mesurer la compétence interculturelle ?
5. Quelles connaissances interculturelles pour évaluer ?
6. Préparez un planing d'une leçon sur la civilisation française et prévoyez une évaluation formative.

Foydalanilgan adabiyotlar ro'yxati

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. – Т.: Молия, 2003. – 192 б.
2. Dervin F., Suomela-Salmi E. Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur. Finlande: Université de Turku, 2007. – 125 p.
3. Tagliante C. L'évaluation et le Cadre européen commun. Paris : Clé international, 2005.
4. Veltcheff C., Hilton S. L'évaluation en FLE. Paris : Hachette, 2003.
5. Lazar I. Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants . Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2005.
6. www.bonjourdefrance.com

Thème-7. La conception des outils et de matériels d'évaluation

Ishdan maqsad: CEFR tizimi kom'etentsiyalari, til o'rganishdagi o'z-o'zini baholashning afzalliklari, darajalari haqida bilimlarga ega bo'ladi. Baholash materiallarini yaratish usullarini o'rganish.

Masalaning qo'yilishi: Tinglovchi CEFR bo'yicha 'ortfolio tayyorlashga qo'yiladigan talablarni o'zlashtirishi va 'ortfolioda o'z-o'zini baholash tizimi egallashi kerak.

1. Les niveaux de compétences du CECR

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

spécifiques ».]

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

Les niveaux communs de références ont en partie été définis en appliquant des procédures statistiques pertinentes aux estimations d'enseignants expérimentés exerçant dans des établissements suisses du premier et du deuxième cycles du secondaire, dans des établissements d'enseignement technique et dans le cadre de la formation continue. En d'autres termes, l'âge des apprenants en langues avec lesquels ils sont en contact, collectivement, varie du début de l'adolescence à l'âge adulte. Ceci peut expliquer une caractéristique importante des niveaux communs de référence lorsqu'ils sont considérés comme un continuum : ils décrivent en effet une progression dans l'apprentissage, du niveau débutant (A1) au niveau avancé (C1 et C2), que seule une minorité des apprenants parvient à effectuer dans la

plupart des systèmes éducatifs, et après de nombreuses années d'études. De plus, à partir du niveau B2, les activités langagières proposées dans le CECR sont de plus en plus liées à d'importants objectifs éducatifs et à la mise en œuvre de compétences académiques, techniques ou professionnelles spécifiques. Considérons les trois descripteurs de « capacités de faire » suivants, choisis plus ou moins au hasard parmi les échelles de démonstration du CECR :

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

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

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

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

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

Au **Niveau A1**, l'apprenant « peut

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

en ne se contentant pas de répéter des expressions toutes faites et préorganisées ». En d'autres termes, le niveau A1 est le premier niveau

identifiable de compétence, au stade duquel les apprenants peuvent combiner des éléments de la langue cible et constituer un répertoire de communication personnel, même si celui-ci reste très limité.

2. Les caractéristiques de chaque niveau de compétence

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

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

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

- *inviter et répondre à une invitation ;*
- *faire une proposition et en accepter.*

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

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

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

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

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

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

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

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

Le **Niveau B2** « correspond à un niveau intermédiaire, à la même distance au-dessus de B1 [...] que A2 [...] est au-dessous. Il vise à rendre compte des spécifications du Niveau avancé, ou utilisateur indépendant (Vantage). La

métaphore est que, après avoir lentement mais sûrement progressé sur le plateau intermédiaire, l'apprenant découvre qu'il est arrivé quelque part, qu'il voit les choses différemment et qu'il a acquis une nouvelle perspective. Il semble que ce concept soit largement confirmé par les descripteurs calibrés pour ce niveau-ci. Ils marquent une coupure importante avec ce qui précède. Par exemple, le degré élémentaire de ce niveau se concentre sur l'efficacité de l'argumentation » :

- *rendre compte de ses opinions et les défendre au cours d'une discussion en apportant des explications appropriées, des arguments et des commentaires ;*
- *développer un point de vue sur un sujet en soutenant tour à tour les avantages et les inconvénients des différentes options ;*
- *construire une argumentation logique ;*
- *développer une argumentation en défendant ou en accablant un point de vue donné ;*
- *exposer un problème en signifiant clairement que le partenaire de la négociation doit faire des concessions ;*
- *s'interroger sur les causes, les conséquences, les situations hypothétiques ;*
- *participer activement à une discussion informelle dans un contexte familier, faire des commentaires, exprimer clairement son point de vue, évaluer les choix possibles, faire des hypothèses et y répondre.*

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

- *parler avec naturel, aisance et efficacité ;*
- *comprendre dans le détail ce que l'on vous dit dans une langue standard courante même dans un environnement bruyant ;*
- *prendre l'initiative de la parole, prendre son tour de parole au moment voulu et clore la conversation lorsqu'il faut, même si cela n'est pas toujours fait avec élégance ;*

- *utiliser des phrases toutes faites (par exemple « C'est une question difficile ») pour gagner du temps et garder son tour de parole en préparant ce que l'on va dire ;*
- *intervenir avec un niveau d'aisance et de spontanéité qui rend possibles les échanges avec les locuteurs natifs sans imposer de contrainte à l'une ou l'autre des parties ;*
- *s'adapter aux changements de sens, de style et d'insistance qui apparaissent normalement dans une conversation ;*
- *poursuivre des relations avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter alors qu'on ne le souhaite pas ou exiger d'eux qu'ils se conduisent autrement qu'ils le feraient avec un locuteur natif..*

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

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

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

Au **Niveau C2**, « on n'a pas l'ambition d'égaliser la compétence du locuteur natif

ou presque. Le but est de caractériser le degré de précision, d'adéquation et d'aisance de la langue que l'on trouve dans le discours de ceux qui ont été des apprenants de haut niveau. Les descripteurs inventoriés ici comprennent :

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

L'enseignant organise ses cours sur un certain nombre de critères, pour la plupart pratiques et idiosyncrasiques. En fonction des contraintes contextuelles, ses choix sont généralement basés sur son expérience ainsi que sur les besoins et la motivation des étudiants. Les préoccupations du professeur se focalisent souvent sur l'acquisition du système phonologique et intonatif, les structures de base de la langue, le vocabulaire ou les malentendus qui touchent les comportements culturels. La question lexicale est parfois négligée en didactique des langues alors que c'est par une combinaison avisée de tous les facteurs cités, lexique y compris, que l'apprentissage devient possible. Afin de redécouvrir la place du vocabulaire dans l'apprentissage, nous proposons un parcours historique au cours duquel nous focalisons son rôle dans les différentes étapes. Puis, nous suggérons des idées pour mettre le vocabulaire à la portée des apprenants et favoriser son incorporation.

Pour parvenir à l'apprentissage du vocabulaire, il est indispensable d'aborder ensemble les aspects culturels et linguistiques. La langue est toujours porteuse d'histoire et de culture comme le signale Galisson (1984a). Son hypothèse est que « si la langue est toute pénétrée de culture, elle ne l'est pas de manière uniforme. Les mots (...) sont des lieux de pénétration privilégiés pour certains contenus de culture qui s'y déposent, finissent par y adhérer et ajoutent ainsi une autre dimension à la dimension sémantique ordinaire des signes » (p. 119). De là, l'incorporation du concept de « lexiculture » définie comme « la culture mobilisée et actualisée *dans et par* les mots de tous les discours dont le but n'est pas l'étude

de la culture pour elle-même » (Galisson, *op.cit.*). Les mots sont considérés un tremplin d'accès à la culture cible et aussi à la culture-source, « par effet de miroir » (Galisson, 1995 : 6). Nous proposons un travail interculturel contrastif tout en sachant que les représentations et les valeurs véhiculées par le lexique constituent des mailles du réseau culturel que l'on construit lentement avec l'apprenant.

Analysons quelques exemples. *Vache* et « *vaca* » renvoient à un référent partagé : mammifère herbivore de la famille des ruminants, femelle du taureau. Mais lorsque l'on observe les connotations en France et en Argentine, les choses changent beaucoup. En français elles sont généralement négatives. *Être une peau de vache* veut dire être méchant, *manger de la vache enragée* c'est vivre dans la misère, et *parler français comme une vache espagnole* signifie parler mal la langue. En Argentine, le mot *vache* renvoie à une personne très grosse « *estarhechounavaca* » ou bien quelqu'un de très important qu'on ne critique pas : « *serunavacasagrada* ». En français, le mot *pie* rappelle l'univers du vol et du bavardage puisqu'on dit aussi bien *voleur comme unepie* que *bavard comme une pie*. Cependant, seul le premier défaut humain attribué collectivement à la pie (vol) est partagé par l'espagnol dans son expression « *sercomo la urraca* ». Dans notre pays, ce sera tantôt le perroquet tantôt la perruche qu'on stigmatise en leur attribuant subjectivement la condition de parler souvent de trop. On utilise la métaphore « *ser un loro/una cotorra* » ou la comparaison « *hablar como una cotorra* ».

Nazorat uchun savollar

1. Quelles sont les niveaux de compétences selon le CECR ?
2. Quel est le rôle du portfolio dans l'apprentissage des langues ?
3. En quoi consiste chaque niveau de compétence ?
4. Faites l'entraînement pour étudier la différence entre les différents niveaux.
5. Quelles sont les critères d'évaluation pour le portfolio ?
6. Ecrivez quelques exemples de tâches pour l'autoévaluation en portfolio.

Foydalanilgan adabiyotlar ro'yxati

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. – Т.: Молия, 2003. – 192 б.
2. CECR, Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Didier. 2005.
3. Perriault J. Éducation et nouvelles technologies. Théorie et pratiques. Paris, Nathan, 2002.
4. Bourguignon C. Pour préparer au Diplôme de compétence en langue : clés et conseils. Paris : Editions Delagrave, 2011.
5. www.bonjourdefrance.com
6. www.eduscol.education.fr

Thème-8. Le choix des textes auditifs pour l'évaluation

Ishdan maqsad: Frantsuz tili bo'yicha xalqaro imtixonlarni o'tkazish tamoyillari, xalqaro imtixonlarni o'tkazuvchi tashkilot va uning faoliyat turlari hamda shunday imtixonlarda baholashning o'ziga xosliklari haqida bilimlarga ega bo'ladi. Audio matnlarni tanlash tamoyillarini bilish.

Masalaning qo'yilishi: Tinglovchi CEFR bo'yicha 'ortfolio tayyorlashga qo'yiladigan talablarni o'zlashtirishi va 'ortfolioda o'z-o'zini baholash tizimini egallashi kerak.

Qu'est-ce ?

Une épreuve d'entraînement est un dispositif qui nous permettra de calibrer l'ensemble des épreuves mais aussi d'améliorer l'homogénéité du niveau de difficulté pour les épreuves d'un même niveau. Une telle épreuve est semblable à un examen officiel du DELF mais elle se concentre sur les épreuves collectives de compréhension orale et compréhension écrite.

Niveau	A1	A2	B1	B2
Durée de l'épreuve	1 h 00	1 h 10	1 h 25	1 h 45 - 2 h

Pourquoi ?

Organiser des épreuves d'entraînement dans votre centre, c'est :

- donner à vos étudiants l'opportunité de s'entraîner aux examens du DELF dans les conditions réelles de l'examen ;
- évaluer le niveau de vos étudiants afin de pouvoir ajuster leur apprentissage de façon plus ciblée dans l'objectif de l'examen ;
- recevoir gratuitement des sujets d'entraînement mis à votre disposition par France Éducation international (le nouveau nom du CIEP) ;
- bénéficier d'une entière prise en charge de la correction des épreuves par France Éducation international (le nouveau nom du CIEP) sur son site de Sèvres ;
- avoir la garantie de recevoir les résultats sous dix jours ouvrés maximum après réception des feuilles de réponses ;
- avoir la liberté de percevoir une somme forfaitaire auprès des candidats afin de couvrir les frais d'organisation.

Conditions pour organiser des sessions d'épreuves d'entraînement

- être centre d'examen DELF-DALF ;
- avoir signé la convention annuelle spécifique disponible sur simple demande à entrainementdelfdalf@ciep.fr
- s'engager à suivre les mêmes procédures pour la surveillance et la confidentialité des sujets que pour une session traditionnelle du DELF ;
- avoir au moins cinq candidats présents dont le niveau de français se situe autour du niveau de l'épreuve d'entraînement.

Comment organiser des sessions d'épreuves d'entraînement ?

- Avant la passation
Vous imprimez les sujets et les feuilles de réponses que vous recevez sur une plateforme de téléchargement au plus tard deux semaines avant la session concernée.

- Pendant la session Vous vous engagez à faire passer les épreuves d'entraînement dans les mêmes conditions que pour un examen officiel du DELF.

Après la session

- Vous envoyez à France Éducation international (ex CIEP) les feuilles de réponses des candidats au plus tard 5 jours après la session au format numérisé PDF (taille réelle). Vous vous engagez à détruire tous les sujets des épreuves d'entraînement ainsi que précisé dans la convention.

Qui peut s'inscrire ?

Les épreuves d'entraînement s'adressent aux grands adolescents et aux adultes, souhaitant se préparer avant de passer le DELF « tout public » et « junior / scolaire ».

Le DELF et le DALF sont les diplômes officiels délivrés par le ministère français de l'Éducation nationale, pour certifier les compétences en français des candidats étrangers et des Français originaires d'un pays non francophone et non titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou supérieur public français.

POURQUOI PASSER LE DELF-DALF ?

- **Simplicité** : Le candidat, en fonction de son niveau, peut s'inscrire directement à l'examen de son choix. Les nouvelles épreuves sont plus simples, plus claires et plus courtes.
- **Validité** : Les diplômes n'ont pas de limite de validité. En tant que diplômes du ministère français de l'Éducation nationale, le DELF et le DALF sont reconnus dans le monde entier.
- **Évaluation** : Le DELF et le DALF sont harmonisés sur les standards européens de l'apprentissage des langues étrangères. L'évaluation donne la priorité aux compétences de communication et à l'autonomie.

QUI PEUT S'INSCRIRE ?

- **Vous n'êtes pas français** et vous souhaitez valoriser vos compétences en français à des fins personnelles ou professionnelles ? Vous pouvez présenter le DELF et/ou le DALF.

- Vous êtes **français originaire d'un pays non francophone** et non titulaire d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou supérieur public français ? Vous pouvez vous présenter au DELF et/ou au DALF.

A QUEL DIPLÔME ?

- Les diplômes du DELF et du DALF sont indépendants : vous pouvez donc vous présenter librement à l'examen de votre choix. Vous pouvez également vous présenter à plusieurs diplômes lors **d'une même session**.
- Le DELF et le DALF se composent de 6 diplômes indépendants, correspondant aux six niveaux du Cadre européen de référence pour les langues.

Apprendre aux élèves à travailler avec un dictionnaire monolingue est une tâche nécessaire dans n'importe quel cours de LE. La plupart des dictionnaires suivent une démarche sémasiologique : on part du mot pour aller vers son sens. Avec les apprenants, nous croyons qu'il est fonctionnel, parfois, de faire des exercices qui supposent un parcours onomasiologique. En sémantique, il s'agit de partir des concepts et en déterminer des réalisations linguistiques. Dans le domaine du FLE, les dictionnaires conçus sur la base d'une démarche onomasiologique sont rares. On peut s'en remettre à Galisson,(1984b), pionnier dans le domaine, qui en a fait un, il y a plus de 30 ans. Les dictionnaires dont la démarche est onomasiologique facilitent la production ou encodage, les mots en vedette du dictionnaire étant des notions. Prenons, par exemple, le mot *difficulté*. Dans un dictionnaire courant on trouve : complication, obstacle à vaincre, ensemble des points qui posent problème. L'activité de type onomasiologique que nous proposons est bien différente (Galisson, 1984b : 99). À côté de *difficulté* on pourrait avoir : *ça ne se trouve pas sous le pied (pas) d'un cheval* (se dit de quelque chose qui est difficile à trouver), *être dans de beaux draps* (être dans une fâcheuse situation), *être sur la corde raide* (se trouver dans une situation difficile où il y a lieu d'être prudent).

Il est à noter que le niveau des apprenants détermine jusqu'où il est convenable d'aller dans cette démarche et si on peut aussi incorporer les registres de langue. Prenons le concept de *mort*. Il peut être suivi de *décéder*, *disparaître*,

s'éteindre, passer l'arme à gauche, fermer le parapluie, avaler son extrait de naissance, manger les pissenlits par la racine, rendre l'âme, être rappelé, casser sa pipe. Certaines expressions ont en plus une charge culturelle qui peut motiver les apprenants. L'origine de *passer l'arme à gauche* est discutée. Une explication la rattache à la pratique de l'escrime. La main qui tient le fleuret étant en général la droite, passer l'arme à gauche au duelliste, c'était la lui arracher de la main droite donc pouvoir ensuite aisément le tuer. Une autre explication vient de la position du repos (par opposition à celle du garde-à-vous) qui est celle où le soldat pose son fusil au pied gauche. Et du repos au repos éternel, il n'y a parfois qu'un petit pas. Quant à *casser sa pipe*, elle renvoie aux guerres napoléoniennes. Avant d'opérer, les chirurgiens plaçaient une pipe en terre cuite entre les dents du patient pour qu'il la morde. Le soldat qui succombait au cours de l'opération laissait tomber sa pipe, qui se cassait.

Jouer avec les mots est un moyen simple pour incorporer du vocabulaire. Le sens des mots peut être littéral si on considère sa valeur référentielle ou figuré si on prend sa valeur symbolique. Dans le premier cas, on parle du sens dénotatif, celui que l'on trouve comme entrée dans le dictionnaire. Dans le second, les mots se chargent d'un halo de signification supplémentaire qu'on appelle connotation. Il s'agit d'une nuance virtuelle qui s'actualise dans l'énonciation. C'est le contexte social ou historique qui ajoute au mot cette charge nouvelle. On a ainsi des mots qui semblent des synonymes mais qui, en fait, fonctionnent dans des contextes différents. Relever ces synonymes, pour un mot donné, s'avère amusant et efficace.

Prenons le mot utilisé pour parler de la femme, dans le cas d'un couple. On peut dire *épouse, femme, compagne, bourgeoise, conjointe, nana, régulière, légitime, moitié, doudou, mousmé, typesse, déesse*, etc. On suggère aux apprenants d'un niveau élevé d'en faire un classement en fonction de la valeur péjorative ou méliorative évoquée, du registre utilisé ou, enfin, du rapport du mot avec l'axe temporel (actuel, vieilli). La remarque qui s'impose est que les unités lexicales sont toujours imprégnées par la subjectivité du moment. Le mot n'est pas la chose mais un symbole substitutif et interprétatif (Kerbrat-Orecchioni, 1997). En d'autres

termes, des mots qu'on dirait objectifs, deviennent subjectifs dans certains contextes comme l'adjectif *vert* dans l'expression *être vert de rage* (être très en colère) où le qualificatif a acquis un sens figuré. Déceler les valeurs supplémentaires des mots aide l'apprenant à mieux situer les termes dans son répertoire linguistique. En plus, on lui montre qu'il y a un espace de sélection lexicale dans lequel le sujet fait son choix pour charger l'énoncé d'un certain contenu personnel. Alors que le terme *maison* est plus ou moins neutre les mots *nid*, *taudis* ou *demeure*, bien plus marqués, montrent des intentions différentes de la part de l'énonciateur. Veut-il indiquer une connivence en disant *nid*, dénigrer son interlocuteur en critiquant *son taudis* ou, enfin, faire valoir le statut aisé de quelqu'un qui habite *une demeure du XVIII^{ème} siècle* ?

Au niveau avancé, on peut également proposer des exercices avec des préfixes et des suffixes. Prenons le cas d'*ée*, suffixe d'origine grecque indiquant une durée ou une quantité contenue (le contenant peut être une partie du corps humain, un récipient, un objet, un moyen de transport). Pour le contenu, nous citons : une brassée, une ventrée, une brouettée, une louchée, une pincée, une voiturée, etc. Un exercice traditionnel consiste à trouver deux ou trois compléments pour chaque item : une brassée de jonquilles, une ventrée de films (familier), une louchée de soupe, une pincée de sel, une voiturée d'enfants.

L'enseignant peut étendre l'investigation au lexique non attesté et demander aux élèves de créer des dérivés réguliers. *Main* ou *béret* donnent-ils un dérivé indiquant une quantité contenue ? On observe que l'espagnol possède « *manejo de llaves* o de flores », mais qu'en français il n'existe pas une *mainée de clés ou de fleurs. On dit une poignée de fleurs ou de riz. En ce qui concerne le mot *bérétée*, il est attesté mais il s'agit d'une autre dérivation. Dans l'exemple : *la photo de Ginette bérétée est géniale !*, cela signifie que Ginette porte un béret. On suit la dérivation construite à la manière d'*un homme costumé et cravaté*. Lehmann (2011 : 5) signale que « La conscience des règles de construction des unités lexicales va de pair avec la reconnaissance des transgressions de ces règles ». Elle évoque Perec (2000) qui, « décrivant par le menu un appartement, imagine non

seulement des pièces qui seraient vouées à des fonctions (un palpoir, un humoir sur le modèle d'un parloir, un fumoir) mais aussi, d'une manière plus subversive, des appartements de sept pièces dont chacune serait dédiée à un jour : le lundoir, le mardoir, le mercredoir, le jeudoir, le vendredoir, le samedoir et le dimanchoir » (p. 64).

Toujours dans le domaine des créations lexiculturelles on voudrait évoquer les mots-valises pour les traiter en compréhension ou en production. Ils résultent de la fusion d'éléments empruntés à deux mots. Souvent, le télescopage à l'origine du mot-valise consiste à combiner la partie initiale d'un mot et la partie finale d'un autre, et à unir les sens respectifs de ces deux formes. Les médias ont largement contribué à populariser ces jeux de transgression de la norme. Certains auteurs ont d'ailleurs eu recours abondamment au télescopage, à commencer par Lewis Carroll, qui a présenté la théorie du mot-valise, nommé « portmanteau-word ». En anglais, ce terme désigne une valise à deux compartiments. Pensons à Queneau, créateur de *conversations* (des badinages sans intérêt) ou encore le mot plaisant *alcoolade* qui allie alcool et accolade. C'est Étiemble (1964) qui a fait connaître le mot *franglais* en critiquant l'emploi d'anglicismes chez les usagers de la langue française. Par la suite, on a forgé *fragnol*, *portugnot*, entre autres. Voilà des exemples actuels : *adulescent*, formé par la fusion d'adulte et d'adolescent, *copillage*, union de copie et pillage, *courriel* est issu des mots courrier et électronique, *pourriel* vient de poubelle et courriel, *Bollywood* provient de Bombay et Hollywood et réfère à l'industrie cinématographique en langue hindi. Pour continuer à faire du nouveau avec du vieux on peut s'inspirer d'un objet vraiment ludique, *le Dictionnaire* de Galisson et Porcher (1986).

Quand on étudie le vocabulaire, il faut tenir compte de deux principes de base. D'abord, il est convenable « d'établir des liens multiples entre les mots nouveaux et les connaissances antérieures » (Bogaards, 1991 : 184) afin de parvenir à un apprentissage significatif. Le sujet intègre de nouvelles connaissances seulement s'il dispose de connaissances-support déjà acquises. Ensuite, la réflexion doit accompagner toutes les propositions faites (analyse du

contexte, recherche de traits culturels, travail onomasiologique et jeux de langue). En ce sens, Tréville et Duquette (1996 : 97) disent : « Face à une dose massive de mots nouveaux, l'apprenant doit être amené à une réflexion d'ordre métalinguistique et entraîné dans une variété d'exercices et de pratiques qui lui donnent les moyens de s'emparer des mots et de les ancrer en mémoire sur les schèmes déjà en place ». Pour couronner les activités avec le vocabulaire, il faudrait aussi obtenir des conceptualisations. Nous entendons cette tâche comme un passage à une généralisation. L'intervention de l'enseignant est souvent nécessaire afin d'inciter l'apprenant à faire des remarques par approximations successives.

À un autre niveau, et en matière de langues étrangères cette fois, les professeurs disposent maintenant d'un nouveau document émanant du Conseil de l'Europe, qui s'intitule « Cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues ». Passant en revue la totalité du domaine, les auteurs font l'inventaire des classes de mots et d'expressions figées, - aussi appelées « formules stéréotypées » -, abordent la question de la sélection lexicale, listent les moyens habituellement mis en œuvre pour développer la compétence lexicale, et, sans porter de jugement de validité, demandent seulement à l'utilisateur de justifier ses choix et ses démarches. On est loin du dogmatisme qui a pu prévaloir en d'autres temps, ce dont il faut se réjouir : en d'autres termes, c'est un peu « fais ce que voudras », à condition que tu nous dises pourquoi tu le fais, et, autant que possible, que tu apportes la preuve que tu as raison de le faire.

Également liée à la forme, quelques mots enfin de l'étymologie, dont on peut d'ailleurs dire la même chose que pour la dérivation : là encore, la plus grande prudence s'impose. Le professeur de langues se doit de travailler sur les significations actuelles des mots, et non sur l'histoire de leurs significations successives et, souvent, perdues. Je me souviens cependant d'avoir lu dans le Français dans le Monde, il y a quelques années, le compte rendu d'une expérience conduite par un professeur français en Turquie, expérience qui consistait à utiliser

les ressources de l'étymologie. Autant que je m'en souviene, ses élèves étaient passionnés par cette approche. Pour ne citer que l'exemple donné par Jacqueline Picoche dans la préface de son Dictionnaire Étymologique, « Il pourrait (donc) résulter quelque bien de révéler le fil qui mène de œuvre à opération en passant par opéra, opuscule, opérer, ouvrir, manœuvre, ouvrier, et ouvroir. On ferait ainsi comprendre qu'un jour ouvrable n'est pas un jour où les portes des magasins et des entreprises sont ouvertes, mais un jour de travail. »

La première partie de ce travail a été consacrée à un parcours diachronique concernant la place du vocabulaire dans les différentes méthodes et approches de LE. Les descriptions des moments didactiques successifs nous ont permis de tracer un état actuel de la question grâce à la révision d'une bibliographie traditionnelle et actuelle sur le rôle du vocabulaire. Un sous-titre utilisé par Galisson (1991 : 5) synthétise bien les propos tenus dans ce travail : « Le vocabulaire en pénitence, brève histoire d'une disgrâce chronique ». Il faut pourtant mitiger ces termes si on parle de l'AC et de la PA car une place importante y est accordée au sens bien que les exercices proposés pour emmagasiner des termes ne soient pas toujours à la hauteur. Dans un second temps, nous avons suggéré des voies pour un travail suivi avec le vocabulaire : travailler en contexte, ajouter la dimension culturelle, suivre parfois une démarche onomasiologique et, enfin, jongler avec les mots. Il va sans dire que cet éventail n'est pas exhaustif. Ce sont des principes généraux que nous avons mis en avant, fondements qui gagneront à être complétés et enrichis.

V. KEYSLAR BANKI

Dans le cadre de notre cours 'ratique nous avons élaboré une série d'exercice utilisable dans les laboratoire de langues. En voici les exem'les :

EXERCICE N° 1

Exem'le : **Voilà** Monsieur Lamy.

Ré'ondez **Bonjour** Monsieur.

Exem'le **Voilà** Madame 'etit.

Ré'ondez **Bonjour** Madame.

- 1) - Voilà Monsieur Lamy.
- 2) - Voilà Madame 'etit.
- 3) - Voilà Mademoiselle 'etit.
- 4) - Voilà Daniel.
- 5) - Voilà Hélène.
- 6) - Voilà Monsieur 'etit.
- 7) - Voilà Mademoiselle 'etit.
- 8) - Voilà Madame Lamy.

EXERCICE N° 2

Exem'le **Bonjour** Monsieur asseyez-vous.

Ré'ondez **Entrez** Monsieur, asseyez-vous.

Exem'le **Bonjour** Madame, asseyez-vous.

Ré'ondez **Entrez** Madame, asseyez-vous.

- Bonjour Monsieur, asseyez-vous.
- Bonjour Madame, asseyez-vous.
- Bonjour Jacques, asseyez-vous.
- Bonjour Mademoiselle, asseyez-vous.
- Bonjour Hélène, asseyez-vous.

- Bonjour Monsieur, asseyez-vous.

- Bonjour Daniel, asseyez-vous.

EXERCICE N° 3

Exem'le **Vous connaissez** Monsieur Lamy ?

Ré'ondez Non, **qui est-ce ?**

Exem'le **Vous connaissez** Hélène ?

Ré'ondez Non, **qui est-ce ?**

4. - Vous connaissez Monsieur Lamy?

5. - Vous connaissez Hélène?

6. - Vous connaissez Mademoiselle 'etit?

7. - Vous connaissez Daniel?

8. - Vous connaissez Madame Lamy?

9. - Vous connaissez Monsieur 'etit?

10.- Vous connaissez Jacques?

11.- Vous connaissez Mademoiselle Lamy?

EXERCICE N° 4

Exem'le **Qui est-ce?** (Indic.) : Monsieur Lamy.

Ré'ondez C'est Monsieur Lamy.

Exem'le **Qui est-ce?** (Indic.) : Monique.

Ré'ondez C'est **Monique.**

- Qui est-ce ? (Indic.) : Monsieur Lamy.

- Qui est-ce ? (Indic.) : Monique.

- Qui est-ce ? (Indic.) : Mademoiselle Lamy.

- Qui est-ce ? (Indic.) : Jacques.

- Qui est-ce ? (Indic.) : Madame 'etit.

- Qui est-ce ? (Indic.) : Daniel.
- Qui est-ce ? (Indic.) : Monsieur 'etit.
- Qui est-ce ? (Indic.) : Mademoiselle 'etit.

EXERCICE N° 5

Exem'le Monsieur Lamy **est** le mari de Madame Lamy ?
 Ré'ondez Oui, **c'est** le mari de Madame Lamy
 Exem'le Madame Lamy **est** la femme de Monsieur Lamy ?
 Ré'ondez Oui, **c'est** la femme de Monsieur Lamy.

- Monsieur Lamy est le mari de Madame Lamy ?
- Madame Lamy est la femme de Monsieur Lamy ?
- Jacques est le mari d'Hélène ?
- Madame 'etit est la femme de Monsieur 'etit ?
- Monsieur Joli est le mari de Madame Joli ?
- Hélène est la femme de Jacques ?
- Madame Joli est la femme de Monsieur Joli ?
- Daniel est le mari de Monique ?

EXERCICE N° 6

Exem'le **Vous êtes** Monsieur Lamy ?
 Ré'ondez Oui, **je suis** Monsieur Lamy.
 Exem'le **Vous êtes** ingénieur ?
 Ré'ondez Oui, **je suis** ingénieur.

1. - Vous êtes Monsieur Lamy?
2. - Vous êtes ingénieur?
3. - Vous êtes Madame Lamy?
4. - Vous êtes 'rofesseur?
5. - Vous êtes Mademoiselle Lamy?
6. - Vous êtes étudiante?
7. - Vous êtes Monsieur 'etit?

8. - Vous êtes ingénieur?

EXERCICE N° 7

Exem'le Monsieur Lamy **est** ingénieur ?

Ré'ondez Oui, Monsieur Lamy **est** ingénieur.

Exem'le Madame Lamy **est** 'rofesseur ?

Ré'ondez Oui, Madame Lamy **est** 'rofesseur.

- Monsieur Lamy est ingénieur?
- Madame Lamy est 'rofesseur?
- Hélène est étudiante?
- Mademoiselle 'etit est dentiste?
- Monsieur 'etit est docteur?
- Daniel est étudiant?
- Madame 'etit est 'rofesseur?
- Monsieur Joli est technicien?

EXERCICE N° 8

Exem'le **Monsieur Lamy** est français ?

Ré'ondez Oui, **il** est français.

Exem'le **Jacques** est 'etit ?

Ré'ondez Oui, **il** est 'etit.

1. - Monsieur Lamy est français?
2. - Jacques est 'etit?
3. - Monsieur 'etit est italien?
4. - Daniel est grand?
5. - Monsieur Joli est technicien?
6. - Louis est étudiant?
7. - Monsieur Thomas est 'rofesseur?
8. - Marc est 'etit?

EXERCICE N 9

Exem'le **Madame Lamy** est française.

Ré'ondez **Elle** est française ?

Exem'le **Hélène** est 'etite.

Ré'ondez **Elle** est 'etite ?

- Madame Lamy est française.
- Hélène est 'etite.
- Madame Joli est grande.
- Jeanine est étudiante.
- Madame 'etit est 'rofesseur.
- Hélène est américaine.
- Madame Thomas est française.
- Annie est 'etite.

EXERCICE N° 10

Exem'le - (Indic.): **magasin.**

Ré'ondez **un** magasin.

Exem'le - (Indic.) : **enfant.**

Ré'ondez **un** enfant.

- 1) – Indic : magasin
- 2) – Indic : enfant
- 3) – Indic : cha'eau
- 4) – Indic : numéro
- 5) – indic : étage
- 6) – Indic : camion
- 7) – Indic : monsieur
- 8) – Indic : a''artement

EXERCICE N° 11

Exem'le - (Indic.): **ville**

Ré'ondez **une** ville.

Exem'le - (Indic.) : **é'icerie.**

Ré'ondez **une** é'icerie.

- 1) Indic : ville
- 2) – Indic : é'icerie
- 3) – Indic : 'lace
- 4) – Indic : gare
- 5) – indic : rue
- 6) – Indic : maison
- 7) – Indic : femme
- 8) – Indic : 'orte

EXERCICE N° 12

Exem'le (Indic.) : **un** cha'eau

Ré'ondez **Le** cha'eau **de** Jacques.

Exem'le (Indic.) : **une** voiture.

Ré'ondez **La** voiture **de** Jacques.

- 1) Indic : cha'eau
- 2) – Indic : une voiture
- 3) – Indic : une maison
- 4) – Indic : un numéro
- 5) – indic : un magasin
- 6) – Indic : une fenêtre
- 7) – Indic : une 'orte
- 8) – Indic : un manteau

EXERCICE N° 13

Exem'le (Indic.) : **un** ami.

Ré'ondez **L'ami d'hélène.**

Exem'le (Indic.) : **une** auto.

Ré'ondez **L'auto d'Hélène.**

- 1) Indic : un ami
- 2) – Indic : une auto
- 3) – Indic : un a''artement
- 4) – Indic : un hôtel
- 5) – indic : une é'icerie
- 6) – Indic : une amie
- 7) – Indic : un étage
- 8) – Indic : un ascenseur

VI. GLOSSARIY

Termin	O'zbek tilidagi sharhi	Nemis tilidagi sharhi
Evaluation	Ta'lim tizimida o'quvchilarning bilimni o'zlashtirish ahloqi yoki ma'lum yutuqqa erishish darajasiga qarab qo'yiladigan ball	L'évaluation est un processus mental de l'agir humain. L'action est adossée à des processus d'évaluation qui sont tantôt des vérifications de la conformité de nos actes, tantôt de l'auto questionnement
CEFR	Bilimni baholashning Umumevro'a tizimi	Document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, qui définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence.
Connaissance	Ob'ektiv borliqning ongda aks ettirishning oliy shakli, huquqiy bilimlar hosil qilish jarayoni	C'est une notion aux sens multiples à la fois utilisée dans le langage courant et objet d'étude poussée.
Le degré	Tajriyiy va nisbiy taraqqiyot, rivojlanish og'onasi	Le mot degré a plusieurs significations, il est notamment employé dans le domaine linguistique
Innovation	Yangilanishni, o'zgarishni amalga joriy qilish, kiritish jarayoni va faoliyati	L'innovation est un principe général lié aux capacités d'une société ou d'une entité individuelle distincte de celle-ci à créer ou trouver des solutions nouvelles

Intégration	CHambarchas bog'liq, butun, yagona, cheksiz kichik qismlarning yig'indisi	L'intégration décrit les modes d'attachement des membres à un groupe ou à une société.
Une compétence	SHaxsning ma'lum kasbga yaroqlilik, tayyorlik darajasi, shu kasbda ishlay olish uchun zaruriy bilim, ko'nikmalar yig'indisi.	Une compétence est une connaissance (savoir, savoir-faire, savoir-être) mobilisable, tirée généralement de l'expérience et nécessaire à l'exercice d'une activité
Une critère	Taqqoslash yoki baxolash uchun o'lchov	Un critère est un 'rincie' auquel on se réfère, ou un moyen qu'on utilise, 'our établir un jugement.
Le standard	standartlashtirilayotgan ob'ektga nisbatan qo'llaniladigan me'yorlar, qoidalar, talablar majmuini belgilovchi rasmiy me'yoriy– texnik hujjat	Qui est conforme à une norme de fabrication en grande série et qui correspond à un type courant.

VII. ADABIYOTLAR RO'YXATI

I. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining asarlari

1. Mirziyoev Sh.M. Buyuk kelajagimizni mard va olijanob xalqimiz bilan birga quramiz. – T.: “O'zbekiston”, 2017. – 488 b.
2. Mirziyoev Sh.M. Milliy taraqqiyot yo'limizni qat'iyat bilan davom ettirib, yangi bosqichga ko'taramiz. 1-jild. – T.: “O'zbekiston”, 2017. – 592 b.
3. Mirziyoev Sh.M. Xalqimizning roziligi bizning faoliyatimizga berilgan eng oliy bahodir. 2-jild. T.: “O'zbekiston”, 2018. – 507 b.
4. Mirziyoev Sh.M. Niyati ulug' xalqning ishi ham ulug', hayoti yorug' va kelajagi farovon bo'ladi. 3-jild.– T.: “O'zbekiston”, 2019. – 400 b.
5. Mirziyoev Sh.M. Milliy tiklanishdan – milliy yuksalish sari. 4-jild.– T.: “O'zbekiston”, 2020. – 400 b.

II. Normativ-huquqiy hujjatlar

6. O'zbekiston Respublikasining Konstitutsiyasi. – T.: O'zbekiston, 2018.
7. O'zbekiston Respublikasining 2020 yil 23 sentyabrda qabul qilingan “Ta'lim to'g'risida”gi O'RQ-637-sonli Qonuni.
8. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2012 yil 10 dekabrъ “Chet tillarni o'rganish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida”gi PQ-1875-sonli qarori.
9. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2015 yil 12 iyunъ “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.
10. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 7 fevralъ “O'zbekiston Respublikasini yanada rivojlantirish bo'yicha Harakatlar strategiyasi to'g'risida”gi 4947-sonli Farmoni.
11. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 20 aprelъ "Oliy ta'lim tizimini yanada rivojlantirish chora-tadbirlari to'g'risida”gi PQ-2909-sonli qarori.
12. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2018 yil 21 sentyabrъ “2019-2021 yillarda O'zbekiston Respublikasini innovatsion rivojlantirish strategiyasini tasdiqlash to'g'risida”gi PF-5544-sonli Farmoni.
13. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 27 may “O'zbekiston Respublikasida korrupsiyaga qarshi kurashish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida”gi PF-5729-son Farmoni.
14. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 17 iyunъ “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.
15. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 27 avgust “Oliy ta'lim

muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining uzluksiz malakasini oshirish tizimini joriy etish to'g'risida"gi PF-5789-sonli Farmoni.

16. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 8 oktyabr "O'zbekiston Respublikasi oliy ta'lim tizimini 2030 yilgacha rivojlantirish kontsepsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-5847-sonli Farmoni.

17. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2020 yil 29 oktyabr "Ilm-fanni 2030 yilgacha rivojlantirish kontsepsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-6097-sonli Farmoni.

18. O'zbekiston Respublikasi Prezidenti SHavkat Mirziyoevning 2020 yil 25 yanvardagi Oliy Majlisga Murojaatnomasi.

19. O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining 2019 yil 23 sentyabr "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 qarori.

III. Maxsus adabiyotlar

1. CECR, Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg : Didier. 2005.
2. Dervin F., Suomela-Salmi E. Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur. Finlande: Université de Turku, 2007.
3. Tagliante C. L'évaluation et le Cadre européen commun. Paris : Clé international, 2005.
4. Rosen E. Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : CLE International, 2007.
5. Толипов Ў.К., М. Усмонбоева. Педагогик технологияларнинг назарий ва амалий асослари – Т.: "Фан ва технология", 2006.
6. Хошимова М.К. Педагогик технологиялар ва педагогик маҳорат. (Маърузалар матни). Т.:ТДИУ.- 2012.- 50 бет.
7. Хўжаев Н,Хасанбоев Ж,Мамажонов И, Мусахонова Г.Янги педагогик технологиялар.Ўқув қўлланма.Т,ТДИУ.-2007.71-74
8. Mauger G., Langue et civilisation françaises, Paris, Hachette, 2014.
9. Mérieux R. (dir), Connexions, méthode de français, Paris, Didier, 2015.
- 10.Puren C., Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Clé international, 2014.
- 11.Richards, C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- 12.L'approche par compétences dans l'enseignement des langues - Livre: Enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues (Français) Broché – 11 juillet 2017

13. Martinez P., La didactique des langues étrangères, Paris, Puf, coll. Que sais-je ?, 2014.

IV. Internet saytlar

1. www.bonjourdefrance.com
2. www.eduscol.education.fr
3. <http://tenseignes-tu.com>
4. <http://www.flevideo.com>
5. <http://portail-du-fle>.
6. <http://www.ciep.fr/delf-pro>