

ЎзДЖТУ хузуридаги
РИАИМ

Ўқув-услубий
мажмуа

Француз тили йўналиши
тингловчилари учун

Ўқув-услубий
мажмуа

2021

Филология ва тилларни ўқитиш:
Француз тили

3.1. Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари

Мазкур ўқув –услугий мажмуа Олий ва ўрта махсус, касб-хунар таълим вазирлигининг 2020 йил “7” декабрдаги 648-сонли буйруғи билан тасдиқланган ўқув режа ва ўқув дастурига мувофиқ ишлаб чиқилган.

Тузувчи: Ж.Ёқубов -ЎзДЖТУ Француз тили назарияси ва амалиёти кафедраси профессори, ф.ф.д.

Такризчилар: А. Маматов, ЎзМУ француз филологияси кафедраси профессори, ф.ф.д.

Ишчи ўқув дастури ЎзДЖТУ ҳузуридаги РИАИМ Илмий-Методик Кенгашида тасдиқланган (2020 йил “25” “декабрдаги” 10 - сонли баённома).

МУНДАРИЖА

I.	ИШЧИ ДАСТУРИ.....	3
II.	МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТЕРФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ.....	14
III.	НАЗАРИЙ МАШҒУЛОТ УЧУН МАТЕРИАЛЛАР.....	28
IV.	АМАЛИЙ МАШҒУЛОТ УЧУН МАТЕРИАЛЛАР.....	48
V.	КЕЙСЛАР БАНКИ.....	103
VI.	ГЛОССАРИЙ.....	106
VII.	АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ.....	112

I. ИШЧИ ДАСТУР

Кириш

Дастур Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2017 йил 7 февралдаги “Ўзбекистон Республикасини янада ривожлантириш бўйича Ҳаракатлар стратегияси тўғрисида”ги ПФ-4947-сон, 2019 йил 27 августдаги “Олий таълим муассасалари раҳбар ва педагог кадрларининг узлуксиз малакасини ошириш тизимини жорий этиш тўғрисида”ги ПФ-5789-сон, 2019 йил 8 октябрдаги “Ўзбекистон Республикаси олий таълим тизимини 2030 йилгача ривожлантириш концепциясини тасдиқлаш тўғрисида”ги ПФ-5847-сон ва 2020 йил 29 октябрдаги “Илм-фанни 2030 йилгача ривожлантириш концепциясини тасдиқлаш тўғрисида”ги ПФ-6097-сонли Фармонлари ҳамда Ўзбекистон Республикаси Президентининг 2012 йил 10 декабрдаги “Чет тилларни ўрганиш тизимини янада такомиллаштириш чора-тадбирлари тўғрисида”ги ПҚ-1875-сон ҳамда Ўзбекистон Республикаси Вазирлар Маҳкамасининг 2019 йил 23 сентябрдаги “Олий таълим муассасалари раҳбар ва педагог кадрларининг малакасини ошириш тизимини янада такомиллаштириш бўйича қўшимча чора-тадбирлар тўғрисида”ги 797-сонли қарорларида белгиланган устувор вазифалар мазмунидан келиб чиққан ҳолда тузилган бўлиб, у олий таълим муассасалари педагог кадрларининг касб маҳорати ҳамда инновацион компетентлигини ривожлантириш, соҳага оид илғор хорижий тажрибалар, янги билим ва малакаларни ўзлаштириш, шунингдек амалиётга жорий этиш кўникмаларини такомиллаштиришни мақсад қилади.

“Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари” модули ўқитилиши жараёнида эгалланадиган билим, малака ва кўникмалар ихтисослик фанлар блокига кирадиган фанлар билан интеграллашуви натижасида тингловчиларнинг чет тили коммуникатив компетенцияларини (лингвистик, ижтимоий-лингвистик, дискурсив, стратегик, ижтимоий-маданий) ривожлантиришда муҳим аҳамият касб этади, чунки филологнинг касбий компетенцияси назарий фанлар ва асосий чет тили фани ўқитиш

мажмуида шаклланади.

Ушбу дастур мазкур курснинг коммуникатив тилшунослик, лингвопрагматика, когнитив тилшунослик, коммуникатив тилшунослик лингвокультурология, назарий грамматика, назарий фонетика каби тилшуносликнинг фундаментал йўналишларини ҳисобга олган ҳолда тузилган. Ушбу замонавий йўналишлари нуқтаи назаридан, матн – кўп поғонали, мураккаб характерга эга тил бирлиги, мулоқотнинг асосий бирлиги ва ижтимоий таъсир этиш асбоби сифатида талқин этилади. Матн лингвистикасида тил ва маданият муносабатлари муҳим аҳамият касб этса, назарий грамматика эса тилнинг тузилиши ва универсалияларини когнитив, прагматик жиҳатдан талқин қилади. Бунда ижтимоий-маданий омил ва миллий дунё тасвири алоҳида ўрин эгаллайди, чунки маданий контекстни назарда тутмаган ҳолда матн моҳиятини мукамал тушуниб бўлмайди, баъзи ҳолларда эса бунинг иложи ҳам бўлмайди.

Ушбу мажмуа янги педагогик технологиялар ва тилшуносликнинг замонавий йўналишлари асосида тубдан янгиланишни илгари суради ҳамда тингловчиларнинг таълим бериш сифатини кўтариш мақсадида дастурда турли эффектив ва замонавий педагогик технологиялар ишлатилган.

Модулнинг мақсади ва вазифалари

Фанни ўқитишдан мақсад – тингловчиларда коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари модулининг методологик тамойиллари, асосий тушунча ва тамойиллари бўйича мутахассислик профилига мос билим, кўникма ва малакаларни шакллантириш ва такомиллаштириш, ҳамда тингловчиларда матн билан ишлаш малакаларини шакллантириш ва матнни таҳлил қилиш кўникмаларини ривожлантиришдир.

Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари модулининг **асосий вазифалари** қуйидагилар:

- коммуникатив тилшунослик тушунчаси бўйича таянч назарий ва амалий билимларни шакллантириш;
- коммуникатив компетенция тамойилларини билиш;

- коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари бўйича тингловчиларнинг кўникмаларини янада такомиллаштириш;
- CEFR ва унинг доирасида 4 компетенция: лингвистик, социолингвистик, дискурсив ва стратегик компетенциялар;
- хорижий тилларни умумевропа стандартлари талаблари асосида ўқитишнинг лингвистик аспекти модули бўйича фойдаланиладиган анъанавий ва замонавий таҳлил методлари асосида лисоний ва маданий тузилмаларнинг ўзаро муносабатини аниқлаш ва таҳлил ўтказиш кўникмаларини шакллантириш;
- хорижий тилларни умумевропа стандартлари талаблари асосида ўқитишнинг лингвистик аспекти бўйича турли билимлар тузилмалари ва ахборотнинг акс эттирилиши йўллари ўрганишга қаратилган когнитив методларни амалда қўллай олишни ўргатиш;
- хорижий тилларни умумевропа стандартлари талаблари асосида ўқитишнинг лингвистик аспекти таркибида ётган концептуал аҳамиятга эга ахборотни, муаллиф интенцияларини (мақсад) тадқиқот асосида очиқ бериш.

Хорижий тилларни умумевропа стандартлари талаблари асосида фонетик ва грамматик ҳодисалар, лингвистик атамалар, коммуникатив интенция (мақсад), коммуникация билан боғлиқ шарт-шароитлар, прагматик эффект ва коммуникация эффективлиги, прагматик, мақсадлар каби тушунчаларни ўрганиш.

Хорижий тилларни умумевропа стандартлари талаблари асосида ўқитишнинг лингвистик аспекти модулининг мазмунини ташкил этувчи фонетик, грамматик белгилар, сўз ва унинг семантикаси, тузилиши, маъно ўзгаришларига когнитив ёндашув, лисоний ва концептуал дунёқараш, фрейм, концепт, билимлар тузилмаси, когнитив модель, концептуаллаштириш ва категориялаштириш каби тушунчаларни ёритишни назарда тутди.

Модул бўйича тингловчиларнинг билим, кўникма, малака ва компетенциясига қўйиладиган талаблар

Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари модули бўйича тингловчилар қуйидаги янги билим, кўникма, малака ҳамда компетенцияларга эга бўлишлари талаб этилади:

Тингловчи:

- коммуникатив тилшунослик тушунчасини;
- коммуникатив компетенция тамойилларини;
- CEFR ва унинг доирасида 4 компетенция: лингвистик, социолингвистик, дискурсив ва стратегик компетенцияларни;
- сўзлашув орқали коммуникатив компетенцияни ўргатишни;
- тинглаш орқали коммуникатив компетенцияни ўргатишни;
- ёзиш орқали коммуникатив компетенцияни ўргатишни;
- ўқиш орқали коммуникатив компетенцияни ўргатишни;
- коммуникатив грамматика ва коммуникатив лексикани;
- концептларини интерпретация қилиш ва ўқитишни;
- Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари асосида ўқитишнинг лингвистик аспектларининг маданий концептлар, лингвокультурема, маънонинг маданият билан боғлиқ бўлаги, маданий муҳим ахборот, лингвокультурологик майдон (поле), лингвокультурологик ҳолат, миллий дунё тасвири ҳақидаги *билимларга* эга бўлиши лозим.

Тингловчи:

- коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари модулининг асосий йўналишлари ва категорияларини англаш;
- коммуникатив тилшунослик модулининг методологик принциплари тамойиллари ва ёндашувларини фарқлаш;
- коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари модулининг терминологик аппарати, қонуниятлари ва асосий тушунчаларини амалий жиҳатдан қўллаш;

- сўз ва унинг семантикаси, тузилиши, матн категориялари, фонетик ва фонологик назариялар: информативлик, модаллик категориялари, матн яхлитлиги ва тугалланганлиги категориялари, матнда ўрин-пайт категорияларини ўзаро фарқлаш;
- коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари модули бўйича назарий мавзуларни ва эгалланган ахборотни амалиётда қўллаш малакаларини эгаллаши зарур;

Тингловчи:

- мавзуларни таҳлил методларини (лингвистик шарҳлаш, суперлинеар таҳлил методи, семантик, стилистик, концептуал таҳлил, сўз ва матн таҳлилининг статистик, инференция методи, матн таҳлилининг статистик методлари) билиш ва уларни ўқув жараёнида қўллаш;
- модул бўйича эгалланган билим, кўникма ва малакаларни баҳолаш, хулосалар бериш, умумлаштириш ҳамда тадқиқотлар олиб бориш;
- модул бўйича орттирилган малакаларни ўз илмий тадқиқот амалиётида қўллаш *компетенцияларига* эга бўлиши лозим.

Модулнинг ўқув режадаги бошқа модуллар билан боғлиқлиги ва узвийлиги

Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари модули Чет тил ўқитишдаги замонавий методлар, тил компетенцияларини баҳолаш механизмлари, тилшуносликда тадқиқотлар олиб боришнинг тизимли каби тилшуносликнинг йўналишлари билан ўзаро боғлиқ.

Мазкур модулни ўқитиш жараёнида таълимнинг замонавий методлари, педагогик ва ахборот-коммуникация технологияларидан кенг фойдаланилади.

Хусусан, интерфаол методларнинг қуйидаги турларидан кенг фойдаланилади:

- гуруҳли музокаралар (group discussions);
- жамоа лойиҳалари (project work);
- жуфтликлар бўлиб топшириқларни бажариш (pair work);

- якка ҳолда маълум мавзу бўйича презентациялар қилиш (individual presentation);
- давра суҳбатлари ўтказиш (round-table discussion);
- инсерт техникаси (Insert technique);
- пинборд техникаси (Pinboard);
- кейс- стади (case-study);
- ақлий ҳужум методи (brainstorming).

Шунингдек, фанни ўқитишда замонавий ахборот технологияларидан ҳам кенг фойдаланилади, жумладан:

- мультимедиа ёрдамида машғулотлар ташкил этиш,
- Power Point дастури ёрдамида презентациялар ташкил қилиш, компьютерда тестлар ўтказиш.

Модулнинг олий таълимдаги ўрни

Модулни ўзлаштириш орқали тингловчилар Коммуникатив тилшунослик ва тил компетенциялари модуляратишни ўрганиш, амалда қўллаш ва баҳолашга доир касбий компетентликка эга бўладилар.

Модул бўйича соатлар тақсимоти

№	Модул мавзулари	Тингловчининг ўқув юкламаси, соат				
		Ҳаммаси	Аудитория ўқув юкламаси			Мустақил таълим
			Жами	жумладан		
				Назарий	Амалий машғулот	
1.	La notion de la communication linguistique	2	2	2		
2	La competence communicative en tant que concept méthodologique	2	2	2		

3	Les principes de formation compétence communicative	2	2	2		
4	La notion des concepts "compétence" et "stratégie"	2	2		2	
5.	La structure du concept de «stratégie». compétence »dans la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères	2	2		2	
6.	Le CECR comme base méthodologique d'enseignement des langues	2	2		2	
7.	Le développement de l'aptitude de la production orale	2	2		2	
8	Comment enseigner l'expression écrite	2	2		2	
	ЖАМИ	16	16	6	10	

Comparez les sujets d'après le plan

Les matériels de cours théorique

Thème 1. La notion de la communication linguistique

La communication est omniprésente dans notre vie quotidienne. Elle se manifeste sous plusieurs formes. Le mot communication est l'un des plus polysémiques, néanmoins on peut dire qu'il y a communication à chaque fois qu'une mise en contact s'établit entre A et B.

Pour cerner la notion de communication en perpétuelle évolution, on doit consulter quelques références dictionnairiques.

Thème 2. La compétence communicative en tant que concept méthodologique

Le concept de compétence, accepté par la communauté scientifique merci travaux de la linguiste américaine N. Chomsky (1972), utilisés dans méthodes d'enseignement des langues pour déterminer les objectifs généraux et privés et contenu d'apprentissage.

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

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

Thème 3. Les principes de formation compétence communicative

L'activité de l'établissement d'enseignement à cet égard devient systémique.

Les principes généraux de la formation de la compétence en communication sont

les suivants:

- le principe de la formation d'un futur spécialiste indépendant et une personne créative capable de se gérer dans le processus de communication;
- le principe de la communication pédagogique, qui consiste à cette communication devrait contribuer au type de communication dialogique entre les participants aux activités éducatives; l'information pédagogique devrait être compris par tous les participants aux activités éducatives; l'information pédagogique devrait créer les conditions d'une coopération; les informations pédagogiques devraient contribuer à une meilleure compréhension mutuelle des personnes;
- le principe de transférer un élève de contemplatif et performant position dans la position d'un sujet de communication actif et égal;
- Le principe de l'apprentissage motivé par les étudiants compétences comme condition nécessaire à l'interaction dans les pays riches en informations la société;

- principe d'interaction appropriée des matières éducatives activités dans la formation de la compétence de communication;
- le principe d'une approche globale (intégrée) de la formation des compétence native;
- Le principe de compter sur la stimulation du développement d'un système de communication capacités de l'apprenant et autres principes.

Thème 4. La notion des concepts "compétence" et "stratégie"

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

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

Le mot "stratégie" vient du grec "strategos", qui signifiait à l'origine "truc" et était utilisé dans la terminologie militaire, où il signifiait "le domaine le plus élevé de l'art militaire" et "la planification psychologique des opérations militaires". Ensuite, le terme a été utilisé dans la théorie des jeux (1944), dans la psychologie cognitive (1956), dans la gestion (1960), et une décennie plus tard, il a été utilisé dans la linguistique appliquée et la linguodidactique. Plus tard, des tentatives ont été faites pour définir la stratégie dans le contexte de l'éducation à la communication, où pendant plus de 30 ans, la formation de stratégies a été considérée comme "un outil extrêmement puissant pour l'apprentissage d'une langue étrangère".

Thème № 5. La structure du concept de «strategie». Competence »dans la methodologie de l'enseignement des langues etrangeres.

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

qui concerne le concept généralement accepté de «compétence stratégique». L'étude de divers modèles de composition de la compétence communicative a montré que, dans les concepts de nombreux auteurs, il existe une compétence stratégique, qui est considérée par les chercheurs comme un élément important de la compétence communicative en langue étrangère, qui détermine la communication [35; 37; 40; 53]. Cependant, malgré le fait que cette compétence soit fondamentale dans la recherche de solutions optimales aux problèmes de langues étrangères activités de communication, des discussions sur le contenu de ce concept sont en cours depuis plusieurs décennies. Les scientifiques ont des points de vue différents sur le domaine de fonctionnement de la compétence stratégique. Néanmoins, à l'heure actuelle, le point de vue selon lequel la présence de la compétence stratégique des étudiants est nécessaire pour avoir davantage confiance en leurs contacts avec l'interlocuteur, y compris une langue étrangère, est plus ou moins établi.

Thème N° 6. Le CECR comme base methodologique d'enseignement des langues

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.

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.

Thème N° 7. Le développement de l'aptitude de la production orale

L'acquisition de la compétence de communication orale est tout à fait déroutante pour ceux qui apprennent une langue étrangère. Il s'agit probablement des 4 compétences, celle qui met le moins à l'aise, dans le sens où elle est également liée à des savoir-être et savoir-faire qu'il faut posséder dans sa propre langue maternelle.

L'expression orale, rebaptisée production orale depuis les textes du cadre commun de référence, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative.

De quoi se compose cette compétence orale si difficile à faire acquérir aux apprenants ? L'expression orale commence par :

Des idées : des informations, quelles qu'elles soient, de l'argumentation que l'on choisit, des opinions diverses et des sentiments que l'on exprime. Il faut avoir un objectif clair de ce que l'on veut exprimer. Il est important d'adapter le contenu aux destinataires du message selon l'âge, le rôle, le statut social.

Thème N° 8. Comment enseigner l'expression écrite

L'expression est un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue. S'exprimer à l'écrit ne revient pas à écrire, mais à écrire pour. C'est la raison pour laquelle vous devez en tant qu'enseignant de français langue étrangère garder à l'esprit que les activités d'expression proposées aux apprenants doivent se trouver

dans une situation de communication précise : définition du destinataire, de la fonction de la communication, du moyen de cette communication et des circonstances spatio-temporelles, sélectionnés de telle sorte que l'apprenant soit amené à utiliser ce qu'il aura appris antérieurement. Nous devons former nos apprenants à la production de tout type de texte authentique en français, qui pourraient exister tels quels dans la réalité sociale.

Ўқитиш шакллари

Мазкур модул бўйича қуйидаги ўқитиш шаклларидадан фойдаланилади:

- маърузалар, амалий машғулотлар (маълумотларни англаб олиш, ақлий қизиқишни ривожлантириш, назарий билимларни мустаҳкамлаш);
- давра суҳбатлари (кўрилаётган саволларга ечимлари бўйича таклиф бериш қобилиятини ошириш, эшитиш, идрок қилиш ва мантиқий хулосалар чиқариш);
- баҳс ва мунозаралар (асосли аргументларни тақдим қилиш, эшитиш ва муаммолар ечимини топиш қобилиятини ривожлантириш).

II. МОДУЛНИ ЎҚИТИШДА ФОЙДАЛАНИЛАДИГАН ИНТЕРФАОЛ ТАЪЛИМ МЕТОДЛАРИ

Écoute active

L'écoute active fait partie intégrante de tout apprentissage. Les élèves s'en servent dans toutes sortes d'activités comme le remue-méninges, la discussion, les activités de groupe, l'écoute d'instructions et d'exposés ainsi que le visionnement de films. Pour acquérir des habiletés en écoute active, ils doivent apprendre à la fois les comportements physiques et les habiletés cognitives qui leur permettront de devenir des apprenants efficaces. Il leur faut également savoir que l'attitude peut influencer sur la capacité d'écouter activement et de comprendre l'information.

But

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

Premier mot - dernier mot

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

But

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

Remue-méninges

Le remue-méninges est une activité individuelle, en petit groupe ou en grand groupe qui encourage les élèves à se concentrer sur un sujet et à formuler toutes sortes d'idées en vue de déterminer ce qu'ils savent ou ce qu'ils désirent savoir sur le sujet en question. L'enseignant ou l'élève peut poser des questions sur un sujet ou se servir d'autres moyens comme des photos, des vidéos ou des histoires pour piquer la curiosité des participants. Les élèves se concentrent sur les réponses en

formulant des idées ou en faisant des observations ou des suggestions. Toutes les idées exprimées sont acceptables et il n'est pas question de les critiquer ni de juger de leur validité ou de leur caractère approprié. Le remue-méninges individuel permet à l'élève de se concentrer sur ce qu'il sait sur un sujet et sur toutes sortes de solutions possibles à un problème. Le remue-méninges de groupe permet également aux élèves de se concentrer sur ce qu'ils savent sur un sujet mais, en plus, il les expose aux idées et aux connaissances des autres. Cela permet à chacun d'intégrer ces idées aux siennes, de les étoffer, de les réviser et d'incorporer de nouvelles idées dans leur raisonnement. Les comportements essentiels associés au remue-méninges sont notamment les suivants : écoute active, acceptation de la contribution des autres, suspension temporaire de toute forme de jugement et ouverture aux idées nouvelles.

Buts

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

LIEN (Liste- Interroge-Écris- Note bien)

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

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

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

Buts

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

Ensemble, vérifions

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

Cercle communautaire

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

Co-op Co-op

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

Les quatre coins

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

Face à face

La stratégie *Face à face* encourage la discussion au sein d'un grand groupe. Les élèves forment deux cercles : ceux du cercle intérieur font face à l'extérieur et ceux du cercle extérieur font face à l'intérieur. Posez une question. Les élèves qui se trouvent l'un en face de l'autre discutent de la question et s'entendent sur une réponse. Demandez une réponse à un groupe d'élèves. Les cercles d'élèves tournent pour avoir un nouveau partenaire. Posez une autre question.

Jigsaw

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

Discussion

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

attentivement ce que disent les autres, font preuve de sens critique et adoptent des points de vue ou des arguments pertinents.

Buts

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

Tableaux récapitulatifs

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

Prenez quelques minutes au début de la discussion pour parler du tableau récapitulatif et des règles de la discussion, et pour rappeler aux élèves ce que vous attendez d'eux en matière de comportement. Après la discussion, prenez quelques minutes pour que les élèves consultent de nouveau le tableau et fassent leur propre évaluation. L'évaluation peut être rapide et informelle, par exemple sous forme de

pouce en l'air ou de pouce en bas, ou encore, la classe tout entière peut mentionner ce qui a réussi et établir des objectifs pour la prochaine discussion. C'est aussi une occasion de modifier le tableau récapitulatif, car les groupes découvrent de nouvelles attitudes ou de nouvelles façons de s'exprimer. Vous pouvez aussi faire un compte rendu périodique plus formel de façon à évaluer les progrès.

Jetons d'orateur

La stratégie *Jetons d'orateur* est une stratégie d'apprentissage coopératif qui peut être efficace dans une discussion de groupe. Elle convient bien aux élèves des niveaux primaire et présecondaire. Chaque élève se sert d'un jeton. Lorsqu'un élève a envie de parler, il pose son jeton au milieu du cercle formé par le groupe. Aucun élève ne peut reprendre la parole avant que tout le monde dans le groupe ait posé son jeton au milieu. Lorsque chaque membre a eu l'occasion de parler, tout le monde reprend son jeton et n'importe qui peut reprendre la parole en procédant comme au début. Cette stratégie donne à tout le monde des chances égales de s'exprimer.

Cercles de la parole et bâtons d'orateur

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

SVA et SVA Plus

SVA (je Sais, je Veux savoir et j'ai Appris) s'agit d'une stratégie de lecture réflexion qui met l'accent sur ce que vous savez, qui vous aide à déterminer ce que

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

Nouvelles du jour

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

Buts

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

Message matinal

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

Buts

- apprendre qu'un mot exprimé peut être écrit et lu;
- apprendre à composer un texte écrit;

- apprendre le concept du mot - c'est-à-dire qu'il est formé de lettres de l'alphabet qui ont des noms précis et qui sont de taille et de forme différentes - majuscules (grandes) et minuscules (petites);

- apprendre que les mots forment des phrases et que des espaces séparent les mots et les phrases;

- apprendre que les lettres majuscules indiquent le premier mot d'une phrase ou le nom d'une personne, d'un endroit, d'un animal, d'une organisation, d'une marque, d'un produit ou d'un lieu spécial;

- apprendre qu'une phrase peut se terminer par divers signes de ponctuation selon le sens qu'on veut donner - point, point d'interrogation et point d'exclamation;

- apprendre les signes de ponctuation à l'intérieur des phrases - virgule, guillemets, apostrophe - et leur signification.

Cercle de partage

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

Buts

- perfectionner la langue orale;
- accroître la confiance en soi et l'estime de soi des élèves lorsqu'ils s'adressent à d'autres;

- apprendre à attendre son tour et à intervenir poliment;

- apprendre à se servir de mots interrogatifs (qui, quoi, où, pourquoi, quand et comment) pour obtenir des renseignements supplémentaires.

Exposé vécu

La stratégie *Exposé vécu* fait partie intégrante de la plupart des classes primaires. Elle stimule l'expression orale et augmente la confiance en soi des élèves lorsqu'ils arrivent à parler de quelque chose qui leur est familier. Chaque élève raconte un événement qui lui est arrivé ou apporte un objet. L'activité met

l'accent sur les expériences des élèves en dehors de l'école et aide ceux-ci à transférer à l'école la confiance en soi et la familiarité qu'ils éprouvent à la maison.

Buts

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

Prise de note

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

Buts

- réfléchir à des idées et les enregistrer;

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

Méthode Cornell

Avec la *Méthode Cornell* (Pauk, 1983), les éléments d'information sont divisés en deux parties. Sur la partie droite de la page figurent les idées principales, les arguments et les détails complémentaires. Après avoir lu les notes sur le côté droit de la page, les élèves inscrivent des mots clés ou questions connexes sur le côté gauche. Ces mots et questions servent d'indices pour plus tard. La méthode Cornell prévoit une grande marge pour inscrire les mots clés ou questions connexes ainsi que de l'espace au bas de la page pour consigner les réflexions et établir des liens.

Résumés à l'aide de mots-aimants

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

Cou de giraffe

Le *Cou de giraffe* est une stratégie par laquelle les élèves se servent de longues bandes étroites de papier pour prendre leurs notes. Ils choisissent et inscrivent des catégories ou des titres se rapportant au sujet. Les détails se présentent sous forme de mots ou d'expressions simples énumérés verticalement dans la catégorie appropriée. Ainsi, les élèves risquent moins de recopier des

phrases entières du matériel de référence. Les notes peuvent ensuite servir à rédiger, par exemple, des comptes rendus, des résumés et des exposés oraux.

Notes structurées

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

— le sommaire;

— les notes en deux colonnes;

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

Lecture et réflexion dirigées (LRD)

La stratégie *Lecture et réflexion dirigées (LRD)* (Stauffer, 1969; Santa, 1988) est destinée à guider les élèves pendant la lecture d'un texte. L'accent porte sur les prédictions, la formulation de questions et la confirmation ou le rejet de ces prédictions avant, pendant et après la lecture. Cette stratégie développe la compréhension par la déduction et elle est efficace avec des textes divers.

Buts

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

Lecture dirigée pour lecteurs débutants

La lecture dirigée est une méthode d'aide différenciée qui vise à soutenir l'application des stratégies de lecture. L'enseignant travaille avec de petits groupes d'élèves qui sont capables de lire à un même niveau de lecture avec de l'aide. La lecture dirigée permet aux lecteurs débutants de s'entraîner avec les stratégies de

reconnaissance des mots et de compréhension en lisant des textes appropriés qui répondent à leurs besoins.

Buts

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

Avant, pendant et après la lecture (APA)

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

Buts

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

Entretien avec un autre élève

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

Buts

- aider les lecteurs à organiser leurs idées au sujet de ce qu'ils ont lu;
- sensibiliser les élèves à la structure des récits;

- les aider à voir le lien entre les questions et les réponses qui sont formulées au cours d'une entrevue structurée;
- les inciter à organiser entre élèves sur des textes narratifs et informatifs.

SQ3R

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

Buts

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

III. НАЗАРИЙ МАШҒУЛОТ УЧУН МАТЕРИАЛЛАР

Thème 1. La notion de la communication linguistique

La communication est omniprésente dans notre vie quotidienne. Elle se manifeste sous plusieurs formes. Le mot communication est l'un des plus polysémiques, néanmoins on peut dire qu'il y a communication à chaque fois qu'une mise en contact s'établit entre A et B.

Pour cerner la notion de communication en perpétuelle évolution, on doit consulter quelques références dictionnairiques.

Essai de définition :

Selon l'encyclopédie libre Wikipédia :

« La communication (souvent abrégée en com.) est l'action, le fait de communiquer, d'établir une relation avec autrui, de transmettre quelque chose à quelqu'un, l'ensemble des moyens et techniques permettant la diffusion d'un message auprès d'une audience plus ou moins vaste et hétérogène et l'action pour quelqu'un, une entreprise d'informer et de promouvoir son activité auprès du public, d'entretenir son image, par tout procédé médiatique. »

Selon le dictionnaire de linguistique et sciences du langage :

« La communication est l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et / ou une réponse explicite ou implicite (selon le type d'énoncé).

La communication est intersubjective. Sur le plan psycholinguistique, c'est le processus au cours duquel la signification qu'un locuteur associe aux sons est la même que celle que l'auditeur associe à ces mêmes sons ».2

La communication orale et écrite :

La communication orale s'échange entre émetteur et récepteur, dans le cas de la conversation, de manière immédiate : il n'y a pas, ou pratiquement pas, de long intervalle de temps entre l'émission et la réception. Quand A a parlé, B peut à son tour prendre la parole ; la réponse est instantanée. La communication écrite, échange de lettres, par exemple, demande un intervalle de temps assez long, selon la volonté du récepteur.

La communication orale place émetteur et récepteur dans un contexte situationnel identique, et souvent utilise par allusions ou implicitement des éléments du référent qui complètent l'information du message. Inversement, la communication écrite doit, s'il veut faire jouer un rôle au contexte situationnel, le décrire : il y aura beaucoup plus de descriptions dans un roman que dans une pièce de théâtre jouée et parlée dans un décor qui tient lieu de contexte.

La communication orale utilise des éléments informateurs que la communication écrite ne retrouve que de manière indirecte et imparfaite : les intonations, les pauses, le débit, les accents d'intensités sont extrêmement importants pour la compréhension du message par le récepteur. Or, comment la communication écrite peut-elle conserver tout ce qu'apportent ces éléments dits prosodiques ? Il emploie la ponctuation procédure inadéquate, et se trouve totalement démunie pour marquer l'intonation (il ne peut que la décrire à l'aide du vocabulaire). D'autre part, toute conversation s'accompagne de gestes, que la communication écrite ne peut que compenser par l'évocation descriptive, une fois de plus.

C'est pourquoi la communication écrite est relativement plus longue que la communication orale. Nous remarquerons que ces différences ne tiennent pas à la personne de l'émetteur, mais qu'elles appartiennent, comme des caractères contraignants, au type même des messages. Et ce sont ces caractères qui fondent la distinction établie par les linguistes entre communication orale et communication écrite.

Les différents types de communication :

Il existe différents types de communications basées sur leur diffusion :

La communication interpersonnelle :

La communication interpersonnelle est basée sur l'échange entre 1 émetteur – 1 récepteur. C'est la le type de communication le plus répandu dans la vie en société. C'est là que la compréhension est meilleure parce que le nombre de récepteurs est limité et la rétroaction est présente.

L'échange entre émetteur et récepteur se fait par voie orale (téléphone) ou par voie verbale (livres...). Ce genre de communication peut être appuyé par la communication non-verbale, c'est-à-dire, les gestes, les mimiques et les différents mouvements du corps. Le message échangé entre A et B est tel que chaque sujet alternativement émet et reçoit. Ce genre de communication s'appelle conversation.

Il y a communication de masse lorsque un émetteur (ou un ensemble d'émetteurs) s'adresse à un grand nombre de récepteurs. Dans ce genre de communication la compréhension est considérée comme la moins bonne par rapport à la communication interpersonnelle, car le bruit est fort et la rétroaction est rare. Le message échangé entre A et B est tel que seul le sujet A se comporte comme émetteur, B étant récepteur sans alternance. Ce type de communication s'appelle la diffusion.

La caractéristique de la communication linguistique :

Pour s'adresser aux autres l'homme utilise une communication linguistique, c'est-à-dire des signes linguistiques (combinaison de signifiants et de signifiés). Cette communication peut être écrite ou orale. Pour le linguiste français André Martinet, ce type de communication a une caractéristique : la double articulation. Celle-ci suppose que le langage humain s'articule d'abord sur des unités dépourvues de sens (les phonèmes qui sont les petites unités minimales de langage) et sur des unités pourvues de sens (les morphèmes ou monèmes). A partir d'un nombre limité de phonèmes on peut créer l'infini de morphèmes. Pour Martinet, cette double articulation permet de distinguer entre la communication linguistique et non linguistique.

Адабиётлар:

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

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

3. Литневская, Е. И., Багрянцева, В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е. И. Литневской. – М.: Академический проект, 2006. – 588 с.

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

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

Thème 2. Competence communicative en tant que concept méthodologique

PLAN:

1. Les significations de la compétence de mot.

2. Les différents types de compétences .

3. Le contenu du terme la compétence communicative.

Le concept de compétence, accepté par la communauté scientifique merci travaux de la linguiste américaine N. Chomsky (1972), utilisés dans méthodes d'enseignement des langues pour déterminer les objectifs généraux et privés et contenu d'apprentissage.

L'une des significations de la compétence de mot à valeurs multiples, enregistrée dans dictionnaires est un domaine de questions dans lequel qn bien informé possède la connaissance, l'expérience par laquelle a de bonnes connaissances. Dans La science méthodologique moderne sous compétence est comprise une combinaison de connaissances, compétences et aptitudes dans la

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

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

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

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

E. A. Bystrova, sont des connaissances des concepts de la parole et compétences communicatives des niveaux reproductif et productif. C'est la possibilité de choisir consciemment des moyens linguistiques pour la communication en fonction de la situation de parole; comprendre adéquatement oral et discours écrit et reproduire son contenu dans la mesure nécessaire,

créez vos propres déclarations cohérentes de différents genres affiliation stylistique et typologique.

Formationcompétences communicatives, comme le souligne E. A. Bystrova,uniquement sur la base de la compétence linguistique et linguistique². Communicatifcompétence, soutenue par E. I. Litnevskaya, ² suggère la maîtrise tous les types d'activités de la parole et les bases de la communication orale et orale,écrit, compétences de base et compétences linguistiques en sphères et situations de communication d'importance vitale pour un âge donné² (3, p.39).

M. B. Uspensky (4, p. 73) concrétise les connaissances incluses dans compétence communicative: ² il s'agit d'informations apprises sur l'utilisation en communication verbale, les unités d'aspect de la langue (sons, morphèmes, mots,phrases, phrases, etc.), en les distinguant aux fins de la correction correcte utiliser dans la parole. Ceci est la connaissance qui est donnée sous la forme de règles,méthodes de distinction et d'utilisation des unités linguistiques, diverses instructionsetrecommandations pour le fonctionnement de la langue dans la communicationvocale².

Comme une sorte de synthèse du contenu du terme la compétence communicative est perçue définition, propriété de M.R. Lvov. Dans le dictionnaire de référence sur la méthodologie enseignant la langue russe il écrit: ² **Compétence communicative** - un terme désignant la connaissance d'une langue (autochtone ou non), sa phonétique,vocabulaire, grammaire, stylistique, culture de la parole, connaissance decesmoyens langagiers et mécanismes de la parole - parler, écouter, lire, lettres - dans les domaines social, professionnel et culturel besoins humains. K. to. - une des caractéristiques les plus importantes de la langue personnalité. K. to. Est acquis à la suite d'un discours naturel activités et à la suite d'une formation spéciale² (5, p. 92–93).

Les jugements présentés sur le contenu du concept de communication la compétence nous permet de conclure: la composante théorique compétence

communicative forme un savoir significatif pour la communication sur le système de la langue, sur les concepts de la parole, sur les types d'activité de la parole, sur caractéristiques du fonctionnement des unités de langage dans la parole; pratique composante - compétences de la parole en réceptif (écoute et lecture) et types d'activités de parole productives (parole et écriture). L'allégation semble particulièrement crédible et convaincante dans le contexte de paroles de G. O. Vinokur: «La langue en général n'est que quand utilisé².

Dans la littérature psychologique, pédagogique et méthodologique activement termes de langage utilisés (M. T. Baranov), langage cognitif (N. A. Ippolitova, T.A. Ladyzhenskaya, M.R. Lvov, T.M. Pakhnova, L.P. Fedorenko et al.), Compétences en communication (A. Yu. Kupalova, V.I. Kapinos et al.), Cependant, la portée des termes n'est pas clairement définie. Le contenu du premier terme, basé sur la compréhension de la parole en tant que le fonctionnement de la langue dans le processus de communication peut être défini comme suit: habiletés de parole - est la capacité d'un locuteur natif à s'exprimer activité. La définition est construite sur le modèle: les compétences linguistiques sont capacité de l'étudiant à effectuer des opérations de nature analytique avec des unités de langue; compétences normatives est la capacité d'un locuteur natif se conformer aux normes de tous ses niveaux dans le processus d'activité de la parole, y compris y compris l'orthographe. L'utilisation du terme compétences cognitives de la parole dans les méthodes d'enseignement. La langue russe a été rendue possible grâce aux résultats obtenus psychologues et psycholinguistes qui ont identifié des mécanismes l'interdépendance et la relation entre les éléments du langage de la triade - pensée - discours.

Par conséquent, le fait que des facteurs psychologiques et pédagogiques et appelle le message psycholinguistique discours-compétences cognitives, en la méthodologie d'enseignement des langues est qualifiée d'aptitude à la parole. Eux dans tradition méthodologique est généralement divisée en normative et compétences de communication.

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

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

Par conséquent, les compétences en communication ont deux types de mise en œuvre: compétences de communication introspective ou compétences de communication destinataire de l'information et compétences en communication extrasociété, ou habiletés de communication de l'auteur - producteur d'informations.

Compétences communicatives formées dans le programme de langue russe se reflètent de manière inégale: ils reçoivent une incarnation verbale compétences communicatives des types d'activités de la parole productives, basé sur la production de textes cohérents oraux et écrits déclarations de différents genre stylistique et typologique accessoires Dans ce cas, une fausse idée de compétences communicatives associées uniquement au mécanisme produire un discours cohérent. Pour les sujets de communication sont tout aussi importants habiletés de communication dans les activités réceptives de la parole, dont l'efficacité dépend de la capacité de la personne à percevoir et à comprendre la langue parlée et écrite des autres personnes, en répondant

adéquatement aux elle, transformant correctement les informations perçues dans le but d'utiliser pour résoudre leurs propres problèmes de communication.

Telles compétences ne sont le plus souvent pas fixées dans les paragraphes correspondants programmes, ce qui nous a permis de nous concentrer sur les détails aptitudes à la communication du destinataire du discours. Quelles sont les compétences de communication dans les formes réceptives de la parole activités devraient avoir des locuteurs natifs? Les résultats de psychologie recherche pédagogique et psycholinguistique, apportant une réponse à cette question est activement utilisée dans la pratique de l'enseignement d'une langue étrangère [7, p. 161-189; avec 224-246] et peut être utilisé dans condition de leur adaptation et de la méthodologie d'enseignement de la langue maternelle.

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

- se concentrer sur le contenu du texte, en prenant en compte installation communicative (mémoriser les informations, répondre à question, évaluer les arguments, etc.);
- diviser le texte en parties sémantiques, révélant l'idée principale chacun d'entre eux; synthétiser le contenu condensé du texte - son thème - et établir l'idée principale du texte dans son ensemble; • garder en mémoire le contenu du texte (correction dans le processus son audition mots de soutien, sur leur base pour élaborer un plan du texte; reproduire la structure logique et compositionnelle du texte, etc.); • reconnaître l'attitude pragmatique du texte; • attraper les moyens d'expressivité du discours sonore. Pour tester la capacité des étudiants à comprendre pleinement ce qu'ils ont entendu Le texte utilise les tâches de diagnostic suivantes: réponses aux questions du texte; • préparation d'un plan détaillé; • reformuler la déclaration perçue selon le plan. Le but de l'activité de lecture, d'analyse et de synthèse

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

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

Repondez aux questions

1. Quelles significations de la compétence de mot ?

Le concept de compétence, accepté par la communauté scientifique merci travaux de la linguiste américaine N. Chomsky (1972), utilisés dans méthodes d'enseignement des langues pour déterminer les objectifs généraux et privés et contenu d'apprentissage. L'une des significations de la compétence de mot à valeurs multiples, enregistrée dans dictionnaires est un domaine de questions dans lequel qn bien informé possède la connaissance, l'expérience par laquelle a de bonnes connaissances.

2. Y a-t-il des différents types de compétences différents types de compétences ?

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

3. Que signifie la compétence communicative?

La compétence communicative un terme désignant la connaissance d'une langue (autochtone ou non), sa phonétique, vocabulaire, grammaire, stylistique, culture de la parole, connaissance de ces moyens langagiers et mécanismes de la parole - parler, écouter, lire, lettres - dans les domaines social, professionnel et

culturel besoins humains. К. то. - une des caractéristiques les plus importantes de la langue personnalité. К. то. Est acquis à la suite d'un discours naturel activités et à la suite d'une formation spéciale²

4. Est ce qu'il ya des types des compétences en communication ?

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

Адабиётлар:

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

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

8. *Литневская, Е. И., Багрянцева, В. А.* Методика преподавания русского языка в средней школе: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред.Е. И. Литневской. – М.: Академический проект, 2006. – 588 с.

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

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

Thème 3. Les principes de formation compétence communicative

PLAN:

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

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

informations linguistiques nationales et connaissances techniques d'une personne.

Du point de vue des psychologues, toute compétence personnelle est «propre». "possession, le sujet possède la compétence appropriée, y compris son attitude personnelle à son égard et le sujet de l'activité." Professeur E.I. Isaev approuvé Attend: "La vertu de la construction" compétence "d'un point de vue psychologique est qu'elle relie le sujet à ses activités Il n'existe pas d'intégrité

de ce type dans le concept de «connaissances, de compétences», qui fait avant tout appel à la réalité sociale ou professionnelle »[2, p. 13].

Parler de l'efficacité de la communication (et l'une de ses composantes est communication), S.E. Tikhonov fait référence à Aristote, qui, il y a plus de deux mille cinq cents ans, affirmait que le succès de l'orateur, c'est-à-dire une personne qui communique publiquement avec d'autres par la parole dépend de trois conditions: 1) "Nature ou nature" - c.-à-d. capacités de communication, inhérentes à une personne dès sa naissance, une certaine prédisposition à communiquer avec d'autres;

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

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

3) exercices - le développement pratique des règles, techniques et méthodes de communication dans le but de développer des compétences, organisée soit par l'une des personnes les plus expérimentées et avec son aide, soit directement avec ceux qui le souhaitent améliorer votre communication [3, p.14].

Par conséquent, pour maîtriser la compétence communicative, il est nécessaire

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

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

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

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

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

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

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

- • le principe de la formation d'un futur spécialiste indépendant et une personne créative capable de se gérer dans le processus de communication;
- le principe de la communication pédagogique, qui consiste à cette communication devrait contribuer au type de communication dialogique entre les participants aux activités éducatives; l'information pédagogique devrait être comprise par tous les participants aux activités éducatives; l'information pédagogique devrait créer les conditions d'une coopération; les informations pédagogiques devraient contribuer à une meilleure compréhension mutuelle des personnes;
- le principe de transférer un élève de contemplatif et performant position dans la position d'un sujet de communication actif et égal;
- Le principe de l'apprentissage motivé par les étudiants compétences comme condition nécessaire à l'interaction dans les pays riches en informations la société;
- principe d'interaction appropriée des matières éducatives

activités dans la formation de la compétence de communication;

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

- Le principe de compter sur la stimulation du développement d'un système de communication, capacités de l'apprenant et autres principes.

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

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

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

Par conséquent, nous pouvons dire que la communication

La communication est un système complexe d'éducation, y compris la motivation intrinsèque (préparation à la manifestation de la compétence; motivation définit le cadre du développement individuel, du développement de la compétence; objectif qui guide les activités), cognitive (connaissance du contenu de la compétence; diverses catégories de connaissances, planification, détermination des possibilités d'acquérir des connaissances), comportementale (expérience de la manifestation de compétences dans des situations standard et non standard; composante opérationnelle et technique), valeur-émotionnelle-volitive (régulation du processus et du résultat de la communication);

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

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

Comment Pourquoi Comment Dans quelles conditions?);

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

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

c) questions alternatives - les questions dans le libellé contiennent

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

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

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

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

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

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

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

Les causes de communication inefficace que nous avons examinées apportent à la problématique des spécificités de la généralisation conceptuelle qui, selon L.S. Vygotsky, est une structure généralisée, caractérisée par la sélection et la corrélation d'un certain ensemble de caractéristiques sémantiques multiniveaux

l'objet affiché, en plus d'être inclus dans le système de relations avec d'autres concepts. S.E. Tikhonov, se référant à I.I. Churilova, définit la communication

comme le transfert ou l'échange d'informations, il est monologue, contrairement à la communication, c'est-à-dire est un échange de monologues [3, p.100].

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

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

la compétence communicative contribue à:

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

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

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

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

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

6. Bonne compréhension et décision

REPONDEZ AUX QUESTIONS

2. Quelles types de la compétence communicative existe?

La compétence communicative est la possession de communication complexe-habiletés et aptitudes actives, formation de compétences adéquates dans de nouvelles structures sociales, connaissance des normes culturelles et des restrictions de la communication, connaissance des coutumes, des traditions, de l'étiquette dans le domaine de la communication, respect de la décence, bon épanouissement, outils de communication inhérents à la mentalité foncière nationale et exprimés au sein de la société. cette institution sociale(famille, travail ou corps étudiant, profession, fête, etc.)

3. Quelles conditions de la communication existe?

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

- 1)"Nature ou nature" - c.-à-d. capacités de communication, inhérentes à une personne dès sa naissance, une certaine prédisposition à communiquer avec d'autres;
- 2) formation - un processus ciblé de maîtrise des connaissances sur les ressources naturelles règles et règles de communication et de maîtrise des méthodes et des moyens d'interaction non violente, y compris la parole, avec des personnes sous la direction d'un spécialiste et / ou de manière indépendante;
- 3) exercices - le développement pratique des règles, techniques et méthodes de communication dans le but de développer des compétences, organisée soit par l'une des personnes les plus expérimentées et avec son aide, soit directement avec ceux qui le souhaitent améliorer votre communication [3, p.14].

4. Quels principes de la compétences savez vous?

L'activité de l'établissement d'enseignement à cet égard devient systémique. Les

principes généraux de la formation de la compétence en communication sont les suivants:

1. - • le principe de la formation d'un futur spécialiste indépendant et
2. une personne créative capable de se gérer dans le processus de communication;
• le principe de la communication pédagogique, qui consiste à cette communication devrait contribuer au type de communication dialogique entre les participants aux activités éducatives; l'information pédagogique devrait être compris par tous les participants aux activités éducatives; l'information pédagogique devrait créer les conditions d'une coopération; les informations pédagogiques devraient contribuer à une meilleure compréhension mutuelle des personnes;
3. • le principe de transférer un élève de contemplatif et performant position dans la position d'un sujet de communication actif et égal;
4. • Le principe de l'apprentissage motivé par les étudiants compétences comme condition nécessaire à l'interaction dans les pays riches en informations la société;
5. • principe d'interaction appropriée des matières éducatives activités dans la formation de la compétence de communication;
6. • le principe d'une approche globale (intégrée) de la formation des compétence native;
7. • Le principe de compter sur la stimulation du développement d'un système de communication capacités de l'apprenant et autres principes.

4. A quoi la compétence communicative contribue?

La compétence communicative contribue à :

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

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

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

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

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

6. Bonne compréhension et décision?

la compétence communicative contribue à:

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

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

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

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

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

5. Bonne compréhension et décision

IV. АМАЛИЙ МАШҒУЛОТ УЧУН МАТЕРИАЛЛАР

Leçon 4. La notion des concepts "compétence" et "stratégie"

PLAN:

1. Le contenu du concept de «compétence stratégique».
2. Le concept de "compétence" et son utilisation en linguistique pour la première fois.
3. La méthodologie de l'enseignement des termes «compétence» et «compétence».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A.V. Khutorskoy, distinguant les concepts de "compétence" et de "compétence", propose les définitions suivantes. La compétence comprend un ensemble de traits de personnalité interconnectés (connaissances, habiletés, méthodes d'activité), définis en relation avec un certain nombre d'objets et de processus, et nécessaires pour des activités productives de haute qualité les concernant. Compétence - possession, possession par une personne de compétence pertinente, y compris son attitude personnelle à l'égard de cette personne et du sujet de son activité [31]. En général, la "compétence" s'entend de manière globale, en tant que structure composée de plusieurs parties - la totalité des connaissances, compétences nécessaires à la mise en œuvre d'une activité professionnelle spécifique; traits de personnalité; la capacité potentielle de l'individu à faire face à diverses tâches, c'est-à-dire maîtrise des méthodes de résolution de problèmes et expérience dans la

réalisation de l'objectif, c'est-à-dire Selon la comparaison figurative de K. Kin, la «compétence» désigne les doigts sur la main (compétences, connaissances, expérience, contacts, valeurs), qui sont coordonnés par la paume de votre main et contrôlés par le système nerveux qui contrôle la main dans son ensemble. Actuellement, sous l'influence de la situation sociopolitique, l'une des composantes les plus importantes de la compétence est appelée "capacité à atteindre un objectif réel", car sans la capacité de fixer des objectifs significatifs, de prendre des risques, de manière flexible, d'approcher de manière créative la solution du problème et d'obtenir le résultat, tout enseignement perd de son sens vital et la compétence formée reste déclarée uniquement en paroles [29; 23]. Suivant la majorité des auteurs nationaux, nous distinguons les concepts de compétence et de compétence, nous adoptons la position de A.V. Khutorsky, cette compétence est un concept plus général et peut consister en un ensemble de compétences individuelles.

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

En 1970-1990 Le contenu du concept de «compétences sociales / compétences» a commencé à être développé.

Le linguiste américain N. Chomsky a introduit le concept de "compétence" dans l'utilisation scientifique en rapport avec la connaissance de langues étrangères pour indiquer la capacité inhérente d'une personne à exercer une activité quelconque. Initialement, le terme désignait la capacité nécessaire pour mener à bien certaines activités, principalement linguistiques, dans la langue maternelle. Selon Chomsky, un orateur compétent (auditeur) doit former (comprendre) un nombre illimité de phrases sur des modèles, ainsi qu'un jugement sur la déclaration, c.-à-d. voir similitude formelle (différence) dans deux langues [33, 138].

En 1990 dans les documents paneuropéens, les compétences étaient considérées comme le résultat souhaité de l'éducation, les principales compétences globales étaient définies et postulées comme le résultat souhaité de l'éducation. Parmi les compétences clés que les étudiants étaient supposés acquérir à la fois pour réussir leur travail et pour poursuivre leurs études, il fallait citer: la capacité de communication, la capacité de travailler en équipe, la créativité, la curiosité, la tolérance. En 2006, la liste de ces compétences était spécifiée: «la capacité de communiquer dans les langues autochtones et étrangères; compétences mathématiques et compétences de base dans le domaine de la science et de la technologie; Connaissances en informatique; capacité d'apprendre toute ma vie; compétences sociales et civiques; le sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise, ainsi que la capacité de vivre dans un monde multiculturel. " Ces compétences décrivent un ensemble d'exigences pour un diplômé d'un établissement d'enseignement qui aurait dû lui permettre de poursuivre ses études ou de commencer à travailler [10; 46; 45; 47].

En ce qui concerne l'enseignement d'une langue étrangère, le concept de «compétence» a été développé en détail dans le cadre d'études menées par le Conseil de l'Europe pour établir le niveau de maîtrise d'une langue étrangère. Il s'agit de la capacité à mener toute activité sur la base des connaissances, compétences, aptitudes, expériences professionnelles acquises au cours de la formation. [28]

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

I.L. Kolesnikova, S.I. Konstantinova, sur la base des interprétations ci-dessus,

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

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

Dans la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères, on parle tout d'abord de la formation d'une compétence communicative en tant que capacité de la langue étudiée à mener une activité de parole conforme aux objectifs et à la situation de la communication dans un domaine d'activité donné. La compétence communicative repose sur un ensemble de compétences qui vous permettent de participer à la communication verbale sous ses formes productive et réceptive.

DANS LE CECR - professionnel - la capacité d'activités professionnelles réussies.

La compétence communicative inclut/ включать, содержать/ également la **compétence stratégique**, objet de notre étude.

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

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

- la totalité des connaissances, compétences nécessaires à la mise en œuvre d'activités spécifiques;

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

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

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

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

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

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

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

REPONDEZ AUX QUESTIONS

1. Quand commence à utiliser Le concept de "compétence"?

Le concept de "compétence" a été utilisé pour la première fois aux États-Unis dans les années 60. 20 siècle dans le contexte de la formation à la performance, l'objectif était de former des spécialistes capables de soutenir efficacement la concurrence sur le marché du travail. Au début, les «compétences des élèves» étaient réduites à de simples compétences pratiques résultant de «l'automatisation des connaissances».

2. Que signifie la compétence?

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

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

3. **Qu' est ce que comprend la compétence communicative ?**

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

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

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

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

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

- discursive (du français discours - parole) - connaissance des caractéristiques inhérentes à divers types de discours (le discours est un produit de la parole qui, avec les caractéristiques linguistiques, possède des paramètres extra-linguistiques

qui reflètent la situation de la communication et les caractéristiques des participants à la communication); la capacité de l'élève à utiliser des stratégies spécifiques pour la construction et l'interprétation du discours;

4. Qu'est que exprime le terme «stratégie»?

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

Le mot "stratégie" vient du grec "strategos", qui signifiait à l'origine "truc" et était utilisé dans la terminologie militaire, où il signifiait "le domaine le plus élevé de l'art militaire" et "la planification psychologique des opérations militaires". Ensuite, le terme a été utilisé dans la théorie des jeux (1944), dans la psychologie cognitive (1956), dans la gestion (1960), et une décennie plus tard, il a été utilisé dans la linguistique appliquée et la linguodidactique. Plus tard, des tentatives ont été faites pour définir la stratégie dans le contexte de l'éducation à la communication, où pendant plus de 30 ans, la formation de stratégies a été considérée comme "un outil extrêmement puissant pour l'apprentissage d'une langue étrangère".

Leçon 5. La structure du concept de «stratégie». «Compétence» dans la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères.

Plan:

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

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

L'étude de divers modèles de composition de la compétence communicative a montré que, dans les concepts de nombreux auteurs, il existe une compétence stratégique, qui est considérée par les chercheurs comme un élément important de la compétence communicative en langue étrangère, qui détermine la communication [35; 37; 40; 53]. Cependant, malgré le fait que cette compétence soit fondamentale dans la recherche de solutions optimales aux problèmes de langues étrangères activités de communication, des discussions sur le contenu de ce concept sont en cours depuis plusieurs décennies. Les scientifiques ont des points de vue différents sur le domaine de fonctionnement de la compétence stratégique. Néanmoins, à l'heure actuelle, le point de vue selon lequel la présence de la compétence stratégique des étudiants est nécessaire pour avoir davantage confiance en leurs contacts avec l'interlocuteur, y compris une langue étrangère, est plus ou moins établi.

Cette compétence permet de résoudre divers types de problèmes à l'aide de moyens verbaux et non verbaux; il est donc conseillé de distinguer la compétence stratégique en tant que composante distincte de la compétence communicative qui détermine la communication [30; 72]. Pendant plus de deux décennies, le concept de «compétence stratégique» a régulièrement attiré l'attention de scientifiques (principalement étrangers). Cependant, jusqu'à récemment, enseignants et linguistes s'intéressaient davantage aux manifestations externes du processus de communication interculturelle. Les compétences de la personne qui permettent une telle communication n'ont pas fait l'objet d'une attention appropriée, et cela a tout d'abord concerné la compétence stratégique. Comme l'a noté B. Rempton, la compétence stratégique a été si longtemps ignorée qu'elle est devenue quelque chose d'éphémère et d'irréaliste aux yeux des linguistes occidentaux par rapport aux compétences grammaticales et sociolinguistiques, ce qui a eu une incidence sur le développement pédagogique et méthodologique de cette question. Cependant, récemment, la situation a radicalement changé.

Le concept de «compétence stratégique» est apparu en 1980 et a été proposé par M. Svein et M. Kenil, qui ont traité des problèmes d'enseignement et de maîtrise des langues étrangères. L'émergence d'une compétence stratégique reposait sur la tentative réussie de ces scientifiques de développer un modèle de compétence en communication, dont l'idée générale avait été proposée par D. Hymes et d'autres scientifiques en 1972. L'approche de D. Hymes a bénéficié d'un soutien scientifique, car il incarnait la tendance scientifique de l'époque à considérer la langue comme un processus social, et pas seulement comme un code linguistique. En 1980, M. Svein et M. Kenil, continuant d'aller dans cette direction, ont créé un modèle de compétence communicative dans l'unité de ses quatre composantes: compétences grammaticales, sociolinguistiques, discursives et stratégiques [37]. La compétence stratégique, selon M. Svein et M. Kenil, est un ensemble de «stratégies de communication verbales et non verbales utilisées dans les cas où certaines difficultés de la communication surviennent ou risquent de provoquer une rupture» [37].

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

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

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

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

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

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

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

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

- la compétence stratégique est la capacité d'utiliser des moyens verbaux et non verbaux (stratégies) auxquels une personne a recours en cas d'échec de la communication (interrogation, demander un nouveau mot, relire une phrase, une place incompréhensible dans le texte, utiliser des gestes, des expressions faciales, etc.) [2, 117];
- la compétence stratégique est la capacité de choisir et d'utiliser les stratégies les plus efficaces pour résoudre diverses tâches de communication; cela implique la possession de compétences générales telles que: élaborer un plan pour la mise en œuvre d'une tâche de communication spécifique; mettre en œuvre ce plan au niveau de l'énoncé; évaluer le degré de réalisation de la communication

communicative afin d'améliorer la communication à l'avenir; la capacité et la volonté de prendre des risques dans des situations de communication pour compenser le manque de connaissances ou de capacités; aptitude à utiliser des compétences pédagogiques générales efficaces; poser des questions de clarification;

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

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

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

- la compétence stratégique est la capacité à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compléter (compenser) la connaissance du code de l'utilisateur, des questions telles que la détermination du sujet, la direction du discours, les méthodes de présentation logique (analyse, synthèse, comparaison, généralisation), les moyens de communication du discours par le biais des mots, des phrases, des

phrases, des répétitions, une anaphore exprimant une attitude subjective, des moyens linguistiques pour créer de l'émotivité et un discours évaluatif, etc.

- la compétence stratégique est le plus souvent utilisée conjointement avec le concept de «compétence discursive», qui est compris comme la capacité à comprendre et à assurer la cohérence des déclarations individuelles dans des modèles de communication significatifs; L'essence des compétences stratégiques et discursives est la capacité de construire la communication de manière à atteindre l'objectif, la connaissance et la possession de diverses méthodes de réception et de transmission d'informations, à la fois en communication orale et écrite, en compétences compensatoires [13].

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

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

La compétence stratégique comprend

- un ensemble de stratégies pour une personnalité linguistique (capacité de communication, capacité d'apprendre des langues),
- la capacité de les utiliser, qui est déterminée par un ensemble complexe de facteurs divers, tels que les spécificités de la mentalité nationale, qui ont formé sa compétence stratégique initiale (au début de l'étude d'une langue étrangère), ses caractéristiques, ses connaissances pratiques et théoriques, son expérience en

matière de communication, son expérience de communication, son expérience de visite pays de langue étrangère, idées sur l'apprentissage des langues, caractéristiques de la culture nationale du comportement de la parole, principales catégories de stratégies incluses dans la compétence initiale.

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

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

Selon différentes catégories de stratégies, il se distingue

- les compétences stratégiques compensatoires, discursives et éducatives, étroitement interconnectées, peuvent remplir un double et triple rôle; ils jouent simultanément
- comme pédagogique et compensatoire (devinette, description, sur-généralisation et sur-simplification du langage),
- en tant que compensation, discours, social (toutes les stratégies de compensation coopératives - demandes d'aide, soutien de l'interlocuteur, changement de sujet) et socioculturel,
- en tant qu'éducation et discours (toutes les stratégies de discours dans l'enseignement du discours dialogique sont éducatives);
- stratégies universelles;
- macrostratégie.

Conclusions

Nous avons révélé l'essence des concepts de "compétence", de "stratégie" et de "compétence stratégique", qui sont les concepts de base de ce travail. La compétence est définie par nous comme la formation parmi les étudiants d'un ensemble de traits de personnalité interdépendants, de possession de connaissances, de compétences et d'aptitudes, ainsi que de méthodes d'activité

nécessaires pour des activités productives de haute qualité en relation avec un certain nombre d'objets et de processus.

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

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

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

REPONDEZ AUX QUESTIONS

1. Quand a apparu l'utilisation de la structure des mots «strategie» et competence »?

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

L'approche de D. Hymes a bénéficié d'un soutien scientifique, car il incarnait la tendance scientifique de l'époque à considérer la langue comme un processus social, et pas seulement comme un code linguistique. En 1980, M. Svein et M. Kenil, continuant d'aller dans cette direction, ont créé un modèle de compétence

communicative dans l'unité de ses quatre composantes: compétences grammaticales, sociolinguistiques, discursives et stratégiques

2. Comment on peut comprendre l'utilisation de la structure des mots «stratégie» et compétence »?

La compétence stratégique, selon M. Svein et M. Kenil, est un ensemble de «stratégies de communication verbales et non verbales utilisées dans les cas où certaines difficultés de la communication surviennent ou risquent de provoquer une rupture» [37]. P. Sharodo a considéré la compétence stratégique comme une partie intégrante de la compétence discursive et l'a attribuée aux stratégies de construction de texte [38, 55]. S. Moranda a estimé que la compétence stratégique ne se manifestait que dans le processus d'actualisation de la compétence de communication, compensant ainsi l'absence de l'une de ses composantes

3. Il Existe-il actuellement plusieurs définitions du concept de «compétence stratégique» ?

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

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

- la compétence stratégique est la capacité de choisir et d'utiliser les stratégies les plus efficaces pour résoudre diverses tâches de communication; cela implique la possession de compétences générales telles que: élaborer un plan pour la mise en œuvre d'une tâche de communication spécifique; mettre en œuvre ce plan au niveau de l'énoncé; évaluer le degré de réalisation de la communication communicative afin d'améliorer la communication à l'avenir; la capacité et la volonté de prendre des risques dans des situations de communication pour compenser le manque de connaissances ou de capacités; aptitude à utiliser des

compétences pédagogiques générales efficaces; poser des questions de clarification;

4. Qu'est ce que comprend la compétence?

La compétence stratégique comprend

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

Thème N° 6. Le CECR comme base méthodologique d'enseignement des langues

Plan:

1. Outils de la politique linguistique en Europe
2. Qu'est-ce que le CECR ?
3. Les niveaux communs de référence
4. Le portfolio européen des langues (PEL)
5. L'approche actionnelle du CECR

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 (DELFI, 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 кўйиладиган 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 langue¹. 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.

Cadre Européen de référence pour les langues étrangères

Échelle globale

A1 - Niveau <i>Introductif</i> ou <i>Découverte</i>
Mots clés : questions simples, environnement proche et familier. Acquisition du niveau A1 : L'étudiant peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Il peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant (lieu d'habitation, relations, ce qui lui appartient...). Il peut répondre au même type de questions. Il peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.
A2 - Niveau <i>Intermédiaire</i> ou <i>de Survie</i>
Mots clés : descriptions, conversations simples. Acquisition du niveau A2 : L'étudiant peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (informations personnelles ou familiales, achats, environnement proche, travail). Il peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Il peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets familiers et habituels ou qui correspondent à des besoins immédiats.
B1 - Niveau <i>Seuil</i>

Mots clés : début d'autonomie ; se débrouiller, exprimer son opinion.

Acquisition du niveau B1 : L'étudiant peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, les loisirs... Il peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue est parlée. Il peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Il peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

B2 - Niveau *Avancé* ou *Indépendant*'

Mots clés : compréhension courante et capacité à converser ; émettre un avis, soutenir systématiquement une argumentation.

Acquisition du niveau B2 : L'étudiant peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Il peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Il peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et inconvénients de différentes possibilités.

C1 - Niveau *Autonome* : pour un usage régulier dans des contextes de difficulté raisonnable

Mots clés : s'exprimer spontanément et couramment, assez bonne maîtrise.

Acquisition du niveau C1 : L'étudiant peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que de saisir des significations implicites. Il peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Il peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa

vie sociale, professionnelle ou académique. Il peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.

C2 - Niveau *Maîtrise*

Mots clés : comprendre sans effort, s'exprimer spontanément.

Acquisition du niveau C2 : L'étudiant peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il lit ou entend. Il peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Il peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.

Thème № 7. Le développement de l'aptitude de la production orale

Plan du cours

1. Définition et objectifs de la production orale
2. La démarche générale à suivre en production orale
3. Les caractéristiques de la production orale
4. La démarche pédagogique dans un cours de la production orale
5. Des exemples de sujets de la production orale

Il s'agit d'un cours sur la didactique de l'expression orale, afin de se sentir plus à l'aise dans l'enseignement de cette compétence, et d'acquérir certains savoir-faire en classe de français langue étrangère, relatifs à l'apprentissage de la production orale chez nos étudiants.

1. Définition et objectifs de la production orale

L'acquisition de la compétence de communication orale est tout à fait déroutante pour ceux qui apprennent une langue étrangère. Il s'agit probablement des 4 compétences, celle qui met le moins à l'aise, dans le sens où elle est également liée à des savoir-être et savoir-faire qu'il faut posséder dans sa propre langue maternelle.

L'expression orale, rebaptisée production orale depuis les textes du cadre commun de référence, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative.

Les difficultés ne sont pas insurmontables, mais il s'agit d'une compétence qu'il faut travailler avec rigueur, et qui demande à surmonter des problèmes liés à la prononciation, au rythme et à l'intonation, mais également des problèmes liés à la compréhension (en situation interactive), à la grammaire de l'oral...

2. La démarche générale à suivre en production orale

Les premiers mots dans une langue étrangère sortent confusément de la bouche des apprenants, et il est aisé de se remémorer nos premiers essais. Cela se résume souvent à de sons, auxquels il va associer une signification incertaine. Il ne fait que répéter des expressions idiomatiques, sans bien délimiter encore les mots, la structure... N'oublions pas la difficulté des ouzbeks pour qui certaines voyelles ou consonnes n'existent pas.

Progressivement, il va reproduire de mieux en mieux, de mémoire, les sonorités entendues. Encore plus tard, il va s'intéresser à ce qui touche au phonème/graphème, c'est-à-dire au passage de l'oral vers l'écrit, ce qui peut l'aider dans les deux compétences de production, et notamment dans l'organisation des phrases. Très vite, on ne sollicitera pour qu'il produise des énoncés dont le sens devra correspondre à la situation dans laquelle il est amené à parler.

Au début, on le fera utiliser le « je » simulé et le « je » authentique dans des situations simples, puis de plus en plus complexes, pour passer à l'expression du « vrai je » dans les échanges à l'intérieur du groupe classe. Petit à petit se développent des savoir-faire au niveau linguistique (lexical, syntaxique et phonologique...), au niveau socioculturel et discursif, qui formeront la compétence d'expression orale.

3. Les caractéristiques de la production orale

De quoi se compose cette compétence orale si difficile à faire acquérir aux apprenants ? L'expression orale commence par :

Des idées : des informations, quelles qu'elles soient, de l'argumentation que l'on choisit, des opinions diverses et des sentiments que l'on exprime. Il faut avoir un objectif clair de ce que l'on veut exprimer. Il est important d'adapter le contenu aux destinataires du message selon l'âge, le rôle, le statut social.

De la structuration : la manière dont on présente ses idées. Les idées vont s'enchaîner de façon logique avec des transitions bien choisies. On peut d'abord préciser ce dont on va parler et pourquoi. On illustrera les idées avec des exemples concrets, des notes d'humour. On terminera de façon claire et brève.

Du langage : de la correction linguistique et de l'adéquation socioculturelle. Dans une communication courante, l'important est de se faire comprendre et d'exprimer ce que l'on a réellement l'intention de dire, plutôt que de produire, au détriment de la communication, des énoncés neutres mais parfaits. Un mot qui manque peut être demandé à l'interlocuteur, qui sera ravi de le donner.

La forme de l'expression orale se compose :

Du non verbal : gestes, sourires, signes divers... On se fera mieux comprendre en étant détendu et décontracté, en illustrant ce que l'on dit avec des gestes naturellement adaptés.

De la voix : de son volume, de l'articulation, du débit, de l'intonation. Le volume doit être adapté à la distance. En français, vos apprenants devront plus soigner leur articulation et le débit. L'intonation doit être expressive et significative.

Des pauses, des silences, des regards . En effet, c'est par le regard par exemple que l'on pourra vérifier si l'on a été compris. Les pauses et les silences sont aussi significatifs, et il est important de leur apprendre aussi à en user.

4. La démarche pédagogique dans un cours de la production orale

Vous allez probablement relier l'expression orale aux dialogues déjà exploités dans la compréhension orale, puisque l'objectif sera de les aider à réemployer les structures et le lexique déjà acquis. Vous pouvez aussi développer l'imagination et la créativité des apprenants. N'oubliez pas qu'un dialogue entre le professeur et l'apprenant sous forme de questions/réponses est limité. Ce type d'échanges, exclusivement scolaire, ne place pas les interlocuteurs dans une situation de communication de la vie quotidienne. Il convient plutôt de développer entre les élèves des dialogues en contexte, et ce dès le début de l'apprentissage. L'organisation spatiale dans la classe doit permettre aussi de tels échanges : disposition des tables en U, afin que les élèves puissent se faire face, et aménagement d'un espace libre, espace scénique, destinés aux simulations. Le rôle du professeur est alors celui d'un animateur, absent de la conversation, mais vigilant face aux problèmes linguistiques et communicatifs des élèves auxquels il remédiera ultérieurement.

Au fur et à mesure de l'apprentissage, l'expression orale mettra en jeu un « je » de l'apprenant plus personnel. D'activités de simulations initiales, sous forme de jeux de rôles, dans lesquels les apprenants revêtent l'identité de personnages fictifs, on passera à l'expression de l'opinion dans laquelle la personnalité de l'apprenant sera de plus en plus impliquée (exposé, débat). Cependant, la simulation ne doit pas être abandonnée pour autant car elle est la mieux adaptée pour travailler avec souplesse les différents objectifs de la formation. La situation proposée aux apprenants sera de plus en plus complexe et dramatisée, de façon à réutiliser les acquis antérieurs.

4.1. Le « je » en pleine simulation

L'approche de l'expression orale par le « je » simulé permettra à l'élève débutant de ne pas s'impliquer dans sa production tout en réemployant des structures et du lexique qu'il connaît. Cette activité consiste à rechercher des énoncés plausibles que peuvent produire des personnages représentés sur des images fixes, dans une situation de communication précise.

Prenons l'acte de parole « se présenter », se trouvant dans tous les manuels de FLE au début de l'apprentissage. Les illustrations proposent des situations de communication réelles (à table, lors d'une réunion, d'un cocktail, dans un train, à l'université...) où les personnages sont en train de faire connaissance.

On demande à l'apprenant de répondre à des questions de situation : qui parle ? A qui ? Où ? Qu'est-ce qu'ils font ? Puis, on lui demande de se mettre à la place de tel personnage et de créer les énoncés possibles, en respectant la situation de communication. Ce n'est donc pas son propre « je », mais le « je » d'un autre qu'il va utiliser.

La même activité peut être organisée avec la vidéo, en coupant le son, et les apprenants devront se mettre à la place des personnages, après avoir analysé la situation de communication précisément.

Le « je » simulé va permettre à l'apprenant de s'exprimer, toujours au nom d'un autre, qu'il a construit de toute pièces.

Dans une simulation, l'apprenant va choisir d'être, durant quelques minutes, qu'un d'autre. Ceci fait appel aussi à son imagination, à sa créativité. De même, ça ne le met pas autant en danger que s'il s'agissait de lui-même. L'intérêt dans la simulation, c'est qu'elle rend tout son pouvoir d'expressivité au corps. En effet, il ne faut pas oublier que l'apprenant va pouvoir aussi intégrer le non verbal dans ce type de communication comme dans la vie.

4.2. Pratiquer l'expression orale à l'aide de canevas

Un canevas est une sorte de guide pour les apprenants qu'ils vont suivre afin de les aider dans leur travail de production à l'oral. Il s'agit d'activités de production orale qui sont courantes notamment avec des niveaux débutants ou faux débutants, pour les habituer à la prise de parole.

La démarche que l'on propose est simple, mais elle peut être modifiable selon le niveau de vos apprenants.

Les canevas que vous proposerez doivent évidemment être en relation avec les dialogues que vous avez exploités en compréhension orale, ce qui va permettre aux apprenants de réutiliser les structures et le lexique vus en classe.

Le travail revient à leur faire élaborer des micro-conversations au début (2 ou 3 répliques), en réutilisant certaines structures mais pas toutes les structures du dialogue.

Situation de communication : Farid et Ahmad sont amis. Ils rencontrent Zair, qui est le copain de Farid.

Canevas à suivre :

- Farid et Zair se saluent.
- Farid présente Zair à son ami Ahmad
- Zair et Ahmad se saluent et se posent quelques questions (âge, habitat...)

Vous établirez des canevas de ce type en fonction de votre objectif langagier.

On peut résumer le déroulement de ce type d'activité sous cette forme :

- Explication de la tâche demandée aux apprenants : vous expliquerez ce qu'il faut faire clairement, et vous pouvez utiliser l'ouzbek dans ce cas, puisqu'il s'agit d'une consigne à expliciter.

- Préparation des conversations : les apprenants vont préparer en tandem ou bien en petits groupes, en fonction du nombre de personnages dont on a besoin. Vous passerez parmi les groupes pour les aider si besoin est, mais jamais pour faire le travail à leur place. Vous pouvez aussi en tant qu'enseignant prendre un des rôles, et vous préparez le micro-dialogue avec eux, sans toutefois les corriger au moment de la création.

- Dramatisation des micro-conversations produites par les apprenants : Attention, ils jouent sans aucun papier, sans aucune note. En tant qu'enseignant, vous ne corrigez pas pendant la phase de dramatisation, mais après. Vous écoutez les apprenants et vous notez les fautes de prononciation, de syntaxe, de morphologie... Vous indiquez ensuite à l'apprenant quelles fautes il a commises, et vous lui laissez le temps de s'autocorriger. De même, vous pouvez demander à des tandems de noter les fautes commises et ils corrigeront si l'élève n'a pas pu se corriger seul. Quant à vous, vous devez repérer les erreurs les plus fréquentes chez

les apprenants, pour préparer ensuite des activités de remédiation que vous proposerez lors d'autres périodes.

L'expression orale est une compétence qu'il vaut mieux traiter juste après la compréhension orale. Cela permet aux apprenants de se rappeler aisément de ce qu'ils viennent d'entendre et de le réutiliser.

4.3. Le jeu de rôle

Les jeux de rôle consistent en l'animation de scènes, réalisées par deux ou trois apprenants, qui vont créer des personnages plus spontanés, plus fantaisistes, plus caricaturaux que dans les situations sans canevas prédéterminés, sans documentation ni préparation particulières autre que le cours de langue lui-même, et sans consignes autres que l'indispensable nécessaire pour le point de départ. Attention, le jeu de rôle n'est pas la récitation d'un dialogue mémorisé, mais une expression orale improvisée selon un scénario auquel les apprenants ont brièvement pensé. Cette absence de texte écrit présente deux avantages : éviter l'automatisme de la réplique mécanique et contraindre les apprenants à s'écouter pour communiquer, en usant des stratégies de compensation nécessaires en cas d'incompréhension comme : Pardon ? Vous pouvez répéter, s'il vous plait ? Qu'est-ce que tu as dit ? Hein ? Comment ? ...

Exemple de consignes :

- Ahmad, ouvrier chez Total à Boukhara, demande une augmentation à son patron, qui refuse, en lui exposant toutes ses raisons.
- Zamira explique à ses parents, qu'elle a décidé de partir rejoindre son ami à Samarkand et d'arrêter ses études. Ses parents lui expriment leur inquiétude.
- Une vieille dame à Tachkent vous demande son chemin et vous le lui indiquez.

Pour les jeux de rôle, il est préférable de partir de situations de la vie courante, problématiques ou pas. Vous leur exposez brièvement la situation, et vous leur laissez le temps de réfléchir individuellement une fois que vous avez distribué ou qu'ils ont choisi les rôles.

Déroulement :

Dès qu'ils sont prêts, les apprenants exécutent le jeu de rôle. Ils s'arrêtent quand ils veulent, quand ils estiment être arrivés à une solution, à un compromis ou une impasse. Soulignons l'importance des applaudissements, quelle que soit la qualité de la représentation : ils valorisent l'effort fourni.

Chaque jeu de rôle est suivi d'une discussion au cours de laquelle le reste de la classe donne son opinion, positive et négative, sur la façon dont le jeu de rôle s'est déroulé et propose des variantes de comportements et de réactions qui peuvent donner lieu à un autre jeu de rôle exécuté par ceux qui ont proposé des variantes.

Exemples de situation de jeu de rôle : cette situation a l'avantage d'être pratiquée, même avec des débutants, et de faire participer davantage d'apprenants :

Le compartiment de train.

Consigne : vous leur demandez qui veut être le premier et le second voyageur. Plus tard, vous pouvez leur annoncer les arrêts dans les gares pour que d'autres voyageurs puissent monter ou descendre.

Vous pouvez suggérer d'autres rôles à vos apprenants : celui du contrôleur, du marchand ambulant, du militaire en permission, de l'étranger en vacances....

Vous pouvez aussi proposer des situations similaires, comme dans un ascenseur, dans un commissariat de police, dans la salle d'attente d'un médecin ou d'un dentiste, dans une file d'attente....

Le but est de prévoir des situations possibles, auxquelles on pourrait croire facilement, et qu'ils pourraient être amenés à rencontrer dans la vie courante. Le jeu de rôle est possible d'ailleurs à tout niveau, et permet, outre le réemploi de formes déjà vues, de laisser libre court à la créativité des apprenants et d'instaurer un autre climat dans la classe.

Les avantages du jeu de rôle sont clairs : en effet, il évite la passivité en classe, rend la pédagogie active. Il facilite la mémorisation et l'intégration des structures et du lexique car il est employé en situation. L'élève a aussi le sentiment de prendre part à son apprentissage, car il est encouragé à s'exprimer.

En règle générale, une heure de jeu de rôle par semaine est suffisante. Cela ne peut pas être une activité très régulière. Il s'agit avant tout d'une méthode d'animation pédagogique parmi d'autres.

4.4. Débats et exposés

Pour des apprenants qui ont un niveau avancé, on peut introduire d'autres formes de prise de parole en classe. Il s'agit d'exprimer, devant un public, une opinion personnelle justifiée, de façon cohérente et structurée, sur une question posée.

Exemple : Faut-il interdire la circulation automobile dans les centres-villes ?

Les débats entre les apprenants sur un problème commun, ajoute au discours argumentatif la capacité à contredire, à exprimer l'accord ou le désaccord, à exprimer la concession. Ces activités interviendront donc progressivement, une fois étudiés les outils nécessaires.

Vous pouvez aussi leur demander d'intervenir sur un sujet devant leurs collègues, un sujet qui leur tient à cœur, sur lequel ils veulent nous tenir informés. Ce sera le moyen de voir la technique de l'exposé, la manière dont on doit structuré son discours : l'introduction, la structure du plan, la conclusion...

5. Des exemples de sujets de la production orale

5.1. Exemples de jeux de rôles

Ces exemples sont à mettre en relation avec un objectif travaillé en cours. N'oubliez jamais pourquoi vous faites telle ou telle activité. Vous pouvez télécharger sur internet des exemples de jeux de rôles que vous pourrez travailler en classe avec vos apprenants. Il est important d'adapter le lieu à ce type d'exercice. En effet, au département de français, il est important qu'un espace scénique soit aménagé dans les classes avant de travailler ce type d'activités.

5.2. Exemples de sujets de débats

Les sujets de débats sont de type argumentatif et vous en pourrez organiser des débats en classe qu'avec des étudiants de niveau avancé, car ils doivent maîtriser le vocabulaire de l'argumentation, savoir se justifier...Ne passez pas plus

de deux séances d'une heure sur un débat. Faites les réfléchir avant à la maison sur tel ou tel sujet, ou bien mettez les en groupes, et ils en discutent pendant quelques minutes entre eux avant de constituer deux groupes et d'organiser des « joutes » orales.

ÉVALUATION

1. L'objectif de l'expression orale, c'est :

- a) d'apprendre à réciter un texte appris
- b) d'apprendre à s'exprimer sans faire de fautes
- c) *d'apprendre à s'exprimer en situation de communication

2. Qu'est-ce que l'interaction orale ?

- a) le simple fait de parler
- b) *dialoguer ensemble en toute réciprocité
- c) l'un parle et l'autre écoute

3. En classe, les apprenants :

- a) Doivent dialoguer avec le professeur
- b) Doivent dialoguer avec les autres apprenants
- c) *doivent dialoguer entre eux et avec le professeur

4. En expression orale, on doit couper la parole de l'apprenant pour le corriger s'il fait une faute :

- a) Vrai
- b) *Faux

5. On peut organiser un jeu de rôle :

- a) *avec deux ou trois apprenants
- b) avec cinq ou six apprenants
- c) avec toute la classe

6. Un apprenant peut être chargé de noter les fautes de ses camarades lors d'une séance de jeu de rôle :

- a) *Vrai
- b) Faux

7. On peut commencer à faire de l'expression orale dès le premier cours :

- a) *Vrai
- b) Faux

Thème № 8. Comment enseigner l'expression écrite

Il s'agit d'un cours sur la didactique de l'expression écrite, afin de se sentir plus à l'aise dans l'enseignement de cette compétence, et d'acquérir certains savoir-faire en classe de français langue étrangère, relatifs à l'apprentissage de la production écrite chez nos étudiants ouzbékophones (russophones).

Plan du cours:

1. Définition et objectifs de l'expression écrite en approche communicative
2. La démarche à suivre en classe lors d'une séquence d'expression écrite
3. Les types d'activités en expression écrite
4. Exemples de fiches pédagogiques pour une séquence d'expression écrite
5. Exemples de sujets en expression écrite

1. Définition et objectifs de l'expression écrite en approche communicative

L'expression est un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue. S'exprimer à l'écrit ne revient pas à **écrire**, mais à **écrire pour**. C'est la raison pour laquelle vous devez en tant qu'enseignant de français langue étrangère garder à l'esprit que les activités d'expression proposées aux apprenants doivent se trouver dans une situation de communication précise : définition du destinataire, de la fonction de la communication, du moyen de cette communication et des circonstances spatio-temporelles, sélectionnés de telle sorte que l'apprenant soit amené à utiliser ce qu'il aura appris antérieurement. Nous devons former nos apprenants à la production de tout type de texte authentique en français, qui pourraient exister tels quels dans la réalité sociale.

S'exprimer, c'est chercher à combler un manque, chez le destinataire (à qui l'on donne une information) ou chez l'émetteur (qui demande une information). Le destinataire ne connaît pas le contenu du message qu'il va recevoir. Il a certes la

possibilité de le prévoir, d'anticiper, avec une plus ou moins grande précision, mais il demeure une part essentielle de découverte. Si l'on veut placer l'apprenant dans une situation de communication authentique, il conviendra de préserver cet enjeu de la communication : le déficit d'information.

Donc, l'authenticité est à rechercher en expression écrite, par la mise en situation de la production. La simulation est ici nécessaire. Que vérifier dans une consigne ainsi formulée : Racontez vos vacances ? La communication se situe dans un cadre uniquement scolaire, puisque l'apprenant raconte une histoire, dans une copie destinée à son professeur, pour obtenir une bonne note. Situation de communication que l'élève ne rencontrera jamais hors de l'école, et dépourvue de tout objectif pratique donc. Il conviendrait de reformuler la consigne, de la façon suivante par exemple : Vous écrivez une lettre à un ami pour lui raconter ce que vous avez fait pendant vos dernières vacances d'été.

C'est donc par la mise en situation authentique que l'expression écrite pourra remplir son but : mettre l'apprenant dans une situation de communication déterminée à laquelle il devra approprier son discours, conformément aux contraintes linguistiques, discursives et socio-culturelles qu'elle contient. On comprend dès lors que l'expression, située dans un contexte situationnel, ne peut être confondue avec la capacité à produire une phrase correcte dans un exercice de grammaire.

Nous notons une différence importante entre la communication orale et la communication écrite : celle-ci est différée, c'est-à-dire qu'expression et compréhension ne sont pas simultanées à l'écrit. La difficulté à l'écrit pour les apprenants sera d'adapter leur discours étant donné qu'on ne s'exprime pas de la même manière à l'écrit et à l'oral.

Au fur et à mesure de l'apprentissage la longueur et la complexité des productions de vos apprenants progressera selon un ordre croissant. Dès la première production, il faut insister sur la structuration et la cohérence des textes.

Il est important de demander des productions correspondant à des besoins pratiques de la vie quotidienne. C'est pourquoi la forme épistolaire est l'une des premières introduites en production écrite.

2. La démarche à suivre en classe lors d'une séquence d'expression écrite

Au début, vous sensibiliserez les apprenants à la production de courts messages, résumés en une phrase simple, dans des situations de communications précises, de type « message post-it ».

Mais il faudra progressivement passer de la phrase au texte et les sensibiliser à la façon dont on doit structurer un texte écrit, en examinant comment et pourquoi les idées exprimées s'organisent et se présentent de manière claire et logique.

A l'écrit, le destinataire est absent, ce qui explique que la structuration et la présentation logique sont des éléments plus importants qu'à l'oral.

Une lettre par exemple, de quelque type qu'elle soit (informative, explicative, argumentative...) appelle pratiquement toujours une réponse, et constitue un élément isolé de l'échange.

Premièrement, vous pouvez utiliser comme déclencheur les supports suivants :

- des cartes postales
- des cartons d'invitation
- des messages
- des télégrammes
- des publicités
- des catalogues
- des brochures
- des lettres amicales
- des lettres formelles
- des courriers électroniques
- des interviews
- des extraits de reportages
- des notices d'utilisation
- des programmes touristiques...

Ces supports vous aideront à trouver un objectif langagier et communicatif, grâce auquel vous allez créer des tâches à réaliser à l'écrit.

Il est important que les productions de nos apprenants respectent les trois règles d'or de la rédaction d'un texte :

- La règle de progression
- La règle de l'isotopie
- La règle de la cohérence et de la cohésion sémantique

La règle de progression implique que l'apprenant devra apporter une information nouvelle pertinente à chaque phrase. Elle sous-entend la non répétition stricte.

Ex : Chirchik est une ville magnifique et elle est située sur le bord de la rivière Chirchik.

La seconde phrase n'apporte pas d'information nouvelle et pertinente, puisque tout ouzbek sait que Chirchik est au bord de la rivière Chirchik. Il s'agit ici d'une faute de répétition implicite.

La règle de l'isotopie se résume par le terme logique : l'apprenant ne doit pas passer « du coq à l'âne », c'est-à-dire d'une idée à une autre sans transition ni aucune relation logique.

Ex : Il fait beau aujourd'hui. Elle est timide.

Il parle du temps pour directement enchaîner avec une caractéristique d'un personnage.

Les règles de cohérence et de cohésion sémantique montrent que notre apprenant ne peut pas se contredire au niveau du sens.

On imagine par exemple un étudiant ouzbek qui adresse une lettre d'invitation écrite à Paris pendant ses vacances, pour venir le voir le lendemain. Ce n'est pas cohérent sur le plan sémantique (= du sens).

Pour que les étudiants réussissent à produire des textes en respectant ces trois règles, vous devez conduire des activités qui leur permettent progressivement d'y parvenir. Cet apprentissage se fera à partir de textes y compris des textes qui ne respectent pas l'une de ces règles. Dès que possible, vous pourrez utiliser les

productions de vos apprenants et travailler avec eux sur ces copies, rendues anonymes. Vous effacerez les fautes de morphosyntaxe, orthographe d'usage et autres, pour vous concentrer sur une seule règle.

Il est important dans ce cas d'utiliser une démarche de conceptualisation qui se résume en 3 étapes :

- observation du corpus (texte écrit par l'apprenant avec un certain type de fautes)
- relevé et analyse des fautes grâce à des questions
- hypothèses sur les fautes et réécriture.

Vous vérifiez les hypothèses avec vos élèves, et c'est vous dans ce cas précis qui les validerez ou les infirmerez.

La vérification pourrait se faire à l'aide de corpus non fautifs, produits aussi éventuellement par les apprenants.

Ce genre d'activités aide énormément les apprenants à s'améliorer en expression écrite, car ils vont directement entamer une réflexion sur le fonctionnement de la langue à l'écrit. Il est donc primordial de mettre en place ce genre d'activité très régulièrement.

Ensuite, vous pouvez organiser vos activités d'expression écrite en classe selon le déroulement suivant :

- Vous lisez la consigne à vos apprenants, et vous n'hésitez pas à vérifier qu'elle a été bien comprise. De même si du nouveau lexique s'y trouve, vous devrez l'expliquer. Un recours à la langue maternel (en l'occurrence l'ouzbek) lors des consignes est tout à fait possible.
- Vous expliquez aussi la situation de communication
- Vous rappellerez certaines caractéristiques du type de texte que les étudiants ont à produire (lettre, message, invitation, article...)
- Vous les faites travailler en groupe : ils chercheront des idées ensemble ou individuellement selon la difficulté. Vous pourrez noter des idées au tableau et vous les effacerez au moment de la rédaction.

- La rédaction se fait individuellement en classe et non à la maison. Vous en profiterez pour passer auprès des apprenants en classe, lirez silencieusement ce qu'ils écrivent, attirerez leur attention certaines fautes, en les soulignant au crayon de papier, sans toutefois les perturber dans leur travail de rédaction.

- Vous soulignerez les fautes dans les copies chez vous en évitant de mettre une note. Ce qui serait plus intéressant serait de repérer uniquement les fautes les plus fréquentes dans les copies de vos élèves, en vue d'élaborer des exercices de remédiation pour chaque type de faute, afin qu'ils réussissent progressivement à produire des textes en respectant les règles de mise en texte.

Vous les amènerez à s'auto corriger ensuite quand vous leur rendez leur production.

3. Les types d'activités en expression écrite

Des plus simples aux plus complexes, les activités de production écrite se déclinent sous les types suivants :

- **L'écriture d'un message sur un post-it :**

Ex : Vous n'avez pas trouvé votre père chez vous, quel message laissez-vous collé sur la porte ?

- **La reconstitution de messages :** On proposera des messages incomplets, dont des fragments auront été au préalable partiellement effacés. Votre étudiant devra les reconstituer, en veillant à ne pas dénaturer le sens.

- **La rédaction d'une carte postale ou d'une lettre de vacances :** on peut faire rédiger des phrases sur un thème précis selon un canevas, une sorte de matrice à suivre. Les productions que vous obtiendrez alors seront du même type au niveau de la structure mais varieront dans les idées et le lexique. Ces productions peuvent donner lieu à une correction collective et sélective.

- **La réponse à des sollicitations publicitaires :** Petites annonces, demandes d'abonnement à des périodiques, informations sur les locations de maisons ou de séjours touristiques, réservations d'hôtels, inscriptions à des clubs de détente, réponses à des jeux et à des concours, cela ne manque pas. Ils sont aussi l'occasion d'une comparaison interculturelle de la vie quotidienne vue à travers la

publicité. L'inverse de cet exercice est intéressant aussi : leur faire créer des annonces ou des textes publicitaires

- **La rédaction d'une suite ou d'une amorce de récit** : ce type de production est assez contraignant pour les apprenants, et développe davantage les capacités créatrices que des productions libres. C'est à réserver à des élèves qui commencent à avoir un bon niveau intermédiaire.

- **La présentation d'une personnalité par un journal par exemple** : il s'agit de la rédaction d'un court article présentant une personne (connue ou non) à l'aide de son curriculum vitae. L'exercice inverse consiste à faire raconter sa vie à un apprenant pour qu'il rédige ensuite son curriculum vitae. Attention, essayez de leur faire rédiger dans une situation communicative réelle.

- **La rédaction d'articles de journaux** (pour des apprenants de niveau avancé) : exemple : pour le journal de l'université en français. L'apprenant découvre le métier de journaliste.

- **La rédaction d'un résumé ou d'un compte-rendu**. Attention ce type d'exercice doit se faire uniquement avec des apprenants de niveaux très avancés et nécessite des séances de préparation sur la méthodologie à employer.

- **La rédaction d'un roman-photo** : il s'agit d'un projet de production écrite, qu'il peut être intéressant de mener avec des groupes où les apprenants sont peu nombreux. L'investissement est toutefois important.

Cette liste n'est guère exhaustive mais laisse entrevoir le type d'activités en expression écrite que l'on peut mener, suivant le niveau des apprenants.

4. Exemples de fiches pédagogiques pour une séquence d'expression écrite

4.1. Rédiger à partir d'une contrainte

Il s'agit d'une fiche pédagogique concise (extraite de la classe de langue, collection techniques de classe, publié chez clé-international) pour vous guider dans une activité d'expression écrite dans une classe de niveau faux débutant ou intermédiaire en français.

Objectifs : construire un récit à plusieurs, structurer à l'aide d'articulateurs et apprendre en jouant.

Support utilisé : une ou plusieurs grilles sur lesquelles sont inscrites les contraintes

Démarche à adopter : Cette activité d'écriture n'a pas d'autres destinataires que les apprenants eux-mêmes. Il s'agit simplement de jouer avec des mots et des contraintes, afin de produire du sens, de telle sorte que la production finale soit satisfaisante.

Vous ferez circuler plusieurs grilles dans la classe. Elles passeront de main en main sans ordre prédéfini. La personne qui reçoit une grille doit rédiger la suite de l'histoire en écrivant une phrase complète qui respecte les contraintes. L'humour est le bienvenu. Vous donnerez les éléments lexicaux qui manquent. Les grilles finalisées seront proposées à un vote qui déterminera laquelle est la plus satisfaisante.

Vous expliquerez ce que l'on entend par « mot », c'est-à-dire une unité non séparée par un espace. Vous pouvez donner toutes les instructions en ouzbek.

Exemple : « Il n'habite pas à l'écurie » = 5 mots

Contrainte		
En nombre de mots	D'utilisation d'articulateurs	De thème :
		dès l'apparition d'un thème, les apprenants n'ont plus le droit d'en changer
1 mot		Paris (le premier mot est donné)
2 mots		Elle s'éveille
3 mots		Elle rêve encore
4 mots		Elle rêve qu'elle rêve
5 mots	Mais	Mais sa voisine passe l'aspirateur.

6 mots	Alors	Le bruit la gêne, alors debout !
7 mots		Le téléphone sonne, une voiture klaxonne dehors.
8 mots	Donc	Elle décide de s'activer, sans aucun succès.
9 mots		Le frigo est vide, il n'y a plus d'eau.
10 mots	Pourtant	Elle chante pourtant, en descendant quatre à quatre l'escalier glissant.
11 mots	Et	Il arrive ce que tout le monde attend : elle tombe lourdement.
12 mots	Cependant	Ambulance, hôpital, opération, pied cassé et béquilles, elle continue cependant de chanter.
13 mots	Encore	Elle rentre chez elle sur un pied, chantant toujours, même encore plus fort.
14 mots		Elle s'installe dans un fauteuil très confortable, elle prend son téléphone à côté d'elle.
15 mots	Enfin	Elle téléphone à dix personnes et on comprend enfin pourquoi elle

		chante : elle est cantatrice !
--	--	-----------------------------------

Vous avez dans la colonne de droite en italique la production des apprenants. On ne distribue que la grille avec les contraintes données en nombre de mots et en précisant les articulateurs que l'on veut qu'ils utilisent. Parfois dans la production des apprenants, vous constaterez qu'ils n'ont pas respecté une des contraintes, mais l'objectif n'est pas le respect total des contraintes, mais plutôt de les amener à inventer un texte cohérent.

4.2. Rédiger un texte argumentatif

La rédaction d'un texte argumentatif s'adresse à des **apprenants de niveau avancé**.

Objectifs : le réemploi des articulateurs logiques et la structuration d'une argumentation écrite.

Démarche : cette activité se fait en deux temps.

- Travail individuel suivi d'une mise en commun : distribuer la grille ci-après et demander de choisir les connecteurs logiques qui vont permettre de structurer cette argumentation.

- Travail en petits groupes : choix d'un thème et rédaction d'une argumentation suivant la même formule que dans la première partie de l'activité. Les productions des groupes seront présentées par un rapporteur et discutées.

Consigne : liez entre elles les phrases et les idées présentées dans le tableau suivant en choisissant l'un des connecteurs (en italique) de la colonne de droite.

Pour ou contre les émissions « enfantines » à la télévision ?

Les émissions destinées aux enfants ont généralement un niveau culturel très bas.	
....., il y a très peu de production nationale,	Aussi, d'autre part, de même, de plus, également, encore, en outre, ensuite, et, par ailleurs, puis, quant

	à
....., les références culturelles ne conviennent pas à ce jeune public.	Ainsi, aussi, c'est pourquoi, dès lors, donc, d'où, en conséquence
....., le cas d'un dessin animé japonais qui présente des scènes de violence extrême.	Ainsi, citons, c'est-à-dire, notamment, par exemple
....., certaines émissions documentaires sont parfaitement adaptées, mais perdues dans la masse des inepties.	Cependant, mais, malheureusement, néanmoins, en revanche, pourtant, toutefois
....., je ne saurais trop recommander de choisir pour vos enfants des occupations plus sportive ou intellectuelles.	Ainsi, donc, en bref, bref, en définitive, en résumé, finalement, pour conclure, en conclusion

5. Exemples de sujets en expression écrite

5.1. Exemple de sujets avec contrainte/ sujets guidés

Exemple 1 : Vous venez de recevoir une carte postale de votre ami, Youssef, et celui-ci ne parvient pas à vous joindre à la fin des vacances. Pour lui répondre, suivez le plan ci-dessous :

- vous saluez Youssef
- vous lui expliquez pourquoi vous n'étiez pas chez vous lorsqu'il a téléphoné
- vous lui expliquez brièvement ce que vous avez fait pendant les vacances
- vous lui dites quand vous pourrez le rencontrer
- vous le saluez et signez

Exemple 2 : Vous recherchez un correspondant en France. Vous devez répondre à une annonce que vous avez vue sur internet. Pour rédiger votre mail, vous allez suivre les éléments suivants :

- vous lui dites où vous avez trouvé ses coordonnées
- vous lui dites pourquoi vous avez choisi son annonce
- vous vous présentez (identité, goûts, adresse...)
- vous demandez deux informations supplémentaires le concernant
- vous faites des projets pour correspondre et éventuellement vous rencontrer

Exemple 3 : Vous venez de passer une nuit horrible dans un hôtel 4 étoiles, très cher. Imaginez la lettre de réclamation que vous faites parvenir au directeur de l'hôtel. Vous devez utiliser les mots suivants :

bruyant, sale, service désagréable, douche qui ne fonctionne pas, inacceptable .

Exemple 4 : Vous aviez prévu d'envoyer le télégramme ci-dessous à vos parents. Après avoir réfléchi et pour ne pas trop les effrayer, vous décidez d'envoyer une carte postale. Imaginez ce que vous allez écrire.

Télégramme :

Perdu portefeuille - billet retour- argent – passeport – bloqué Athènes – envoyer argent consulat de France – téléphonerai dès que possible – Arthur

Exemple 5 : Vous imaginerez une courte histoire, dans laquelle vous raconterez le destin de Mélisandre de Beaufort, riche héritière française qui a décidé de vivre dans les années 1940 en Afrique.

- vous la présenterez
- vous raconterez pourquoi elle a quitté son pays pour l'Afrique et en quelle année
- vous décrierez son caractère passionnant
- vous donnerez un exemple de faits incroyables, qui s'est déroulé dans sa vie
- vous direz comment elle est morte et en quelle année

5.2. Exemples de sujets à caractère narratif :

Exemple 1 : Écrire une histoire ayant pour titre " Le journal perdu". (vous pouvez imaginer aussi bien un journal de presse qu'un journal intime).

Exemple 2 : Racontez votre séjour dans le pire hôtel imaginable

Exemple 3 : "Il a pris l'enveloppe, qu'il n'a même pas ouverte et lui a mis du feu avec son briquet"

(Utilisez ces mots comme première ou dernière phrase de votre récit)

Exemple 4 : "... et les vacances se sont ainsi soldées par un échec total" (Utilisez ces mots comme première ou dernière phrase de votre récit)

Exemple 5 : "Il a enfin décidé de déchirer la lettre en mille morceaux et les jeter dans la rivière".(Utilisez ces mots comme première ou dernière phrase de votre récit)

Exemple 6 : Écrivez une histoire ayant pour titre "La fin de l'affaire" (vous pouvez imaginer aussi bien une affaire amoureuse qu'une affaire d'argent)

Exemple 7 : Écrivez une histoire ayant pour titre " Le jeu en valait la chandelle".

Exemple 8 : Écrivez une histoire ayant pour titre " Je l'ai échappée belle".

Exemple 9 : Écrivez à propos d'" un cadeau inattendu".

Exemple 10 : « Un jour, il a réussi à vaincre sa timidité ! » Racontez l'histoire de cette personne

5.3. Sujets à caractère argumentatif

Exemple 1 : Le travail est essentiel pour vivre heureux. Argumentez

Exemple 2 : La technologie moderne représente d'énormes avantages pour tout le monde. Etes-vous d'accord ?

Exemple 3 : Il faudrait interdire toutes sortes de Loteries. Vous n'êtes pas d'accord. Dites pourquoi.

Exemple 4 : Le travail est essentiel pour vivre heureux. Etes-vous d'accord ?

Exemple 5 : Il faudrait interdire tout sorte de censure. Oui ou non. Dites pourquoi.

Exemple 6 : La vie rurale et la vie urbaine. Discutez-en. Quel est votre choix ?

Exemple 7 : Lire des romans n'est qu'une perte de temps ? Justifiez votre réponse.

Exemple 8 : Il faudrait interdire de fumer partout sauf à la maison. Qu'en pensez-vous ?

Exemple 9 : Est-il possible de réussir sans trahir personne?

Exemple 10 : La femme au travail ou à la maison ?

- Exemple 11** : Laisser de la liberté aux adolescents ou pas ?
- Exemple 12** : Qu'est-ce qui est le plus important : la famille ou le travail ?
- Exemple 13** : L'éducation des enfants doit être stricte. Qu'en dites-vous ?
- Exemple 14** : L'ordinateur vous isole du monde. Qu'en pensez-vous ?
- Exemple 15** : Les oeuvres d'art et les trésors architecturaux devraient retourner dans leurs pays d'origine respectifs. Etes-vous d'accord ?
- Exemple 16** : Les jeunes ne pensent qu'à l'argent. Etes-vous d'accord ?
- Exemple 17** : Les vraies vacances sont des vacances où on ne fait rien. Qu'en pensez-vous ?
- Exemple 18** : Les amis comptent autant que la famille. Qu'en pensez-vous ?
- Exemple 19** : C'est important d'être à la mode ? Justifiez votre réponse.
- Exemple 20** : Les filles sont plus raisonnables que les garçons. Oui ou non. Justifiez.
- Exemple 21** : Le téléphone portable est un élément indispensable pour les jeunes. Etes-vous d'accord ?
- Exemple 22** : On apprend plus de choses sur Internet que dans les livres. Qu'en pensez-vous ?
- Exemple 23** : Il faut donner la même éducation aux filles et aux garçons. Qu'en dites-vous ?
- Exemple 24** : Les voyages forment la jeunesse. Qu'en dites-vous ?
- Exemple 25** : Il faut apprendre les langues étrangères le plus tôt possible. Qu'en dites-vous ?
- Exemple 26** : Un adolescent doit avoir de l'argent de poche et pouvoir l'utiliser comme il veut. Justifiez-vous.
- Exemple 27** : Pensez-vous que dans votre société les jeunes de 18 ans sont libres de prendre leurs propres décisions ? Justifiez votre réponse.
- Exemple 28** : Pour lutter efficacement contre la violence, il faut se demander d'où elle vient. Qu'en pensez-vous ?
- Exemple 29** : Certains disent que l'informatique et les nouvelles technologies vont tuer le livre. Qu'en pensez-vous ?

Exemple 30 : Les couples qui désirent ne pas avoir d'enfants passent pour des égoïstes, qu'en pensez-vous ?

Exemple 31 : Faut-il manger pour vivre ou bien vivre pour manger ? Qu'en pensez-vous ?

Exemple 32 : Le mensonge est-il inacceptable ou bien parfois nécessaire. Justifiez votre réponse.

Exemple 33 : L'écologie, c'est votre problème ou bien celui des autres ?

Exemple 34 : Le thème de l'argent est de plus en plus présent dans nos conversations. Qu'en pensez-vous ?

Exemple 35 : Le plus important dans la vie, c'est de réussir sa vie professionnelle. Qu'en pensez-vous ?

Exemple 36 : De nos jours, les gens travaillent plus qu'autrefois. Etes-vous d'accord ? Justifiez votre opinion.

Exemple 37 : Avoir des diplômes est indispensable pour réussir dans la vie. Quelle est votre opinion sur ce sujet ?

Exemple 38 : Que pensez-vous de la possibilité de faire des clones humains ?
Donnez votre avis sur les progrès en génétique

Exemple 39 : Il vaut mieux être célibataire que marié ? Qu'en pensez-vous ?

Exemple 40 : Beaucoup de gens émigrent pour améliorer leurs conditions de vie. Qu'en pensez-vous ? Justifiez votre réponse.

Exemple 41 : Vivre seul et heureux ! Justifiez votre point de vue sur cette affirmation

Exemple 42 : Aujourd'hui, beaucoup de journaux présentent des régimes pour être minces. Qu'en dites-vous ? Justifiez votre réponse.

Exemple 43 : Aujourd'hui, les gens cherchent la perfection physique. Donnez votre opinion sur ce sujet.

Exemple 44 : Que pensez-vous de la violence à la télévision ?

Exemple 45 : L'argent ne fait pas le bonheur. Qu'en dites-vous ?

Exemple 46 : Les sportifs professionnels gagnent énormément d'argent ? Est-ce justifié ? Qu'en pensez-vous ?

Exemple 47 : Nous prenons presque tous des médicaments sans demander l'avis du médecin. Etes-vous d'accord et justifiez votre réponse.

Exemple 48 : Avoir un enfant à plus de 40 ans. Qu'en pensez-vous ?

Exemple 49 : Pour beaucoup de gens, aimer le sport signifie le regarder à la télévision seulement. Qu'en dites-vous ?

Exemple 50 : La retraite doit-elle ou non être avancée selon vous ? Justifiez votre réponse.

Evaluation 1 du cours d'expression écrite

Répondez en cliquant sur la réponse qui vous semble la plus adéquate

8. En expression écrite, les apprenants doivent :

- d) comprendre des énoncés
- e) traduire des énoncés
- f) produire des énoncés

9. Que faire si l'apprenant fait beaucoup d'erreurs ?

- a) Lui mettre une mauvaise note
- b) lui demander de rédiger à nouveau le sujet
- c) *proposer des activités autour de certaines fautes fréquentes

10. L'expression écrite est une compétence à aborder dès le début de l'apprentissage

- a) *Vrai
- b) Faux

11. Pour aider les apprenants, vous pouvez :

- a) *rechercher des idées ensemble avant qu'ils produisent
- b) les autoriser à utiliser un dictionnaire en expression écrite
- c) leur demander d'apprendre par cœur le dialogue de l'unité dans la méthode

12. Mieux vaut faire une activité d'expression écrite :

- a) *en classe
- b) en devoir à la maison

13. Quand vous corrigez une copie d'expression écrite, vous devez :

- a) corriger les fautes des élèves sur la copie

- b) *souligner simplement les fautes des élèves
- c) mettre une note sans souligner ni corriger

Activité 2 sur le cours d'expression écrite

Remettez dans l'ordre les étapes suivantes de la démarche à utiliser lors d'une séquence d'expression écrite :

Phrases en désordre :

- 1- Vous lirez la consigne à vos apprenants, et vous n'hésitez pas à vérifier qu'elle a été bien comprise.
- 2- Vous rappellerez certaines caractéristiques du type de texte que les étudiants ont à produire (lettre, message, invitation, article...)
- 5 -La rédaction se fera individuellement en classe. Vous en profiterez pour passer auprès des apprenants en classe.
- 6- Vous soulignerez les fautes dans les copies chez vous en évitant de mettre une note.
- 4.- Vous noterez des idées au tableau et vous les effacerez au moment de la rédaction.
- 3 - Vous les faites travailler en groupe : ils chercheront des idées ensemble ou individuellement selon la difficulté.

V. КЕЙСЛАР БАНКИ

- Définir les liens entre la linguistique textuelle et d'autres disciplines linguistiques. Donnez des raisons précises et fournir des exemples de leur relation.
- Choisissez les définitions les plus appropriées au communicative. Donnez des raisons précises de votre choix.
- Trouvez vos propres exemples et fournir des exemples d'analyse de différents types de cohésion et de cohérence
- Définir la structure des types de communicatives suivants: a) l'histoire, b) roman, c) poème, d) fable, e) advertisement, f) lettre d'affaires, g) lettre de plainte
- Analyser le fragment suivant du communicative. Identifier son type, les dispositifs stylistiques utilisés, avec une signification émotive mots. Commentaire sur les particularités de communicative hétérogénéité.

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

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

Mais, dans un sens plus large, nous ne pouvons pas consacrer - nous ne pouvons pas consacrer - nous ne pouvons pas permettre à ce motif. Les braves, vivants et morts, qui ont lutté ici, l'ont consacré, au-dessus de notre pauvre pouvoir d'ajouter ou de nuire. Le monde petit mot, ni à long rappeler ce que nous disons ici, mais il ne peut jamais oublier ce qu'ils ont fait ici. Il est pour nous la vie, plutôt, d'être dédié ici pour le travail inachevé dont ils qui ont combattu ici ont jusqu'ici si noblement avancé. Il est plutôt pour nous d'être dédiés à la grande tâche devant nous - que de ces honorés morts nous prenons augmenté dévouement à cette cause pour laquelle ils ont donné la pleine mesure de la dévotion - que nous ici

hautement résoudre que ces morts ne doivent pas avoir mort en vain - que cette nation, sous Dieu, doit avoir une nouvelle naissance de la liberté - et que le gouvernement du peuple, par le peuple, pour le peuple, ne doit pas périr de la terre (A. Lincoln, The Gettysburg Address) .

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

1. Commentaire sur les problèmes de styles fonctionnels et genres.
2. Les principaux critères de typologie de communicative
3. Le rôle des formes de communicative (narration, description, le raisonnement, le dialogue, etc.) dans la structure sémantique du communicative.
4. La différence entre les voies orale et les types de communicatives écrits?
5. hétérogénéité du communicative et de ses raisons

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

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

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

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

L'importance du niveau de discours pour l'étude de la langue et la linguistique peut difficilement être surestimée: "Le discours est ce qui nous rend humain" (Graesser et al., 1997). Il est donc pas surprenant que l'étude du communicative et le discours est devenu un domaine de plus en plus importante au cours des

dernières décennies, tant en linguistique et de la psychologie (T.Sanders, J. Sanders, communicative et analyse de communicative)

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

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

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

VI. ГЛОССАРИЙ

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

		catégoriques essentielles.
métaphore cognitive	Когнитив метафора. Инсон заковати асосий жараёнлардан бири, семантик майдоннинг концептуал белигиларини аниқлаш ва уларни тингловчига узатиш	l'un des processus fondamentaux de la cognition humaine, d'une manière spécifique de la réalité conceptualiser sur la base du processus mental de l'analogie et le transfert des connaissances à partir d'un champ conceptuel dans un autre
La cohérence du communicative	Communicativенинг семантик яхлитлиги, тил фаолияти жараёни тил бирликлари билан узвий боғлиқ бўлади	l'intégrité sémantique du communicative, son intégrité assurée par l'affinité référentielle, unité thématique des unités linguistiques qui fonctionnent dans le communicative.
Cohésion du communicative	Communicative элементларининг муносабати турли хил communicative шаклларида иборат. Турли хил боғланишлар бир-биридан синтактик, лексик, морфологик ва стилстик фарқ қилади	la corrélation des éléments de communicative, des formes de connexions entre les différentes parties du communicative. Différents types de cohésion sont distingués: syntaxique, lexicale, morphologique, stylistique, etc.

Composition	<p>Композиция – communicativенинг мураккаб тузлиши. Communicative элементларининг аниқ система асосида тузилиши</p>	<p>une organisation complexe du communicative, dont les éléments sont disposés selon un système précis et dans une succession spéciale</p>
Conceptualisation	<p>Шахс онгида концепт тушунчасининг ментал жараён ҳолатида шаклланиши. Инсон фаолиятида когнитив жараённинг ривожланиши, асосий communicative ва ахборотларнинг узатилиши ва уларнинг механизмини ишлаб чиқиш ва турли хулосалар чиқариш</p>	<p>un processus mental de formation de concept dans l'esprit de l'individu, l'un des principaux processus de l'activité cognitive humaine liée à la composition des structures de connaissances sur la base des données de communicative et des informations de base, des mécanismes d'inférences, de tirer des conclusions, le décodage des informations implicites</p>
image conceptuelle du monde	<p>Дунёнинг концептуал кўриниши ва унинг инсон онгида маъновий фаолият бўлиб ақс этиши</p>	<p>une image globale du monde et de ses caractéristiques essentielles reflète dans l'esprit de l'individu en raison de son activité spirituelle</p>

<p>Convergence des dispositifs stylistiques</p>	<p>Communicative парчасида стилистик ва турли хил ифодаланишларнинг юз бериши. Мантикий урғу ва хиссий туйғуларнинг communicativeда акс этиши.</p>	<p>une accumulation de dispositifs stylistiques et des moyens d'expression au sein d'un fragment du communicative. des moyens stylistiques réunis renforcent à la fois l'accent logique et émotionnel de l'autre, attirant ainsi l'attention sur certaines parties du communicative</p>
<p>mélange conceptuel / intégration</p>	<p>Мантикий оламда бир неча аралашган концептуал тузилмаларнинг когнитив хуссиятлари.</p>	<p>une opération cognitive de construction ce qui signifie que l'intégration implique deux ou plusieurs domaines conceptuels dans un espace mental "mêlé".</p>
<p>Couplage</p>	<p>Бир хил лисоний вазиятларда тил элементларинг қайтарилиши. Битта семантик майдонда синоним, антоним каби сўзларнинг ҳосил бўлиш ҳолатлари.</p>	<p>la répétition des mêmes éléments dans les mêmes positions. Il est créé par tous les types de répétition, des structures parallèles, synonymes, antonymes, words appartenant au même champ sémantique, etc.</p>
<p>concept culturel</p>	<p>Маданий концепт. Маълум бир маданият</p>	<p>unité d'une culture spécifique et orientée à</p>

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

		intervalles, contient des informations concrètes sur la situation en question
--	--	---

VII. АДАБИЁТЛАР РЎЙХАТИ

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 dekabr “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 iyun “Oliy ta'lim muasalarining 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 fevral “O'zbekiston Respublikasini yanada rivojlantirish bo'yicha Harakatlar strategiyasi to'g'risida”gi 4947-sonli Farmoni.
11. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 20 aprel "Oliy ta'lim tizimini yanada rivojlantirish chora-tadbirlari to'g'risida”gi PQ-2909-sonli qarori.
12. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2018 yil 21 sentyabr “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 iyun "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. Махсус адабиётлар

20. David L.Chiesa (Ed),U.Azizov, S.Xan, K.Nazamutdinova, K.Tangirova. Re-conceptualizing Language Teaching: An-In-service Teacher Education course in Uzbekistan. Baktria Press 2019. ISBN 978-9943-5809-9-2. 205.

21. Beresova, J. (2017). The impact of the CEFR on teaching and testing English in the local context. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(11), 959-964.
22. Besse H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Crédif, Didier, 1995. Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe, Division des Langues Vivantes, Didier, 2011.
23. Bowie J., *Guide didactique*. - France. ; 2012
24. Jalolov J.J. *Chet til o`qitish metodikasi* - T.: 2012.
25. Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2014). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
26. Coupland, N., & Jaworski, A. (2018). *The New Sociolinguistics Reader*. Palgrave: Macmillan.
27. Chomsky, N. (2014). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
28. Cuq, J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE, Cléinternational, 2013.
29. De Carlo M., *L'interculturel*, Paris, Clé international, 1998. 142 *Education & Formation : e-292*, Janvier 2010
30. Dubois A.-L., *Scénario, livre de l'élève*, Paris, Hachette, 2018.
31. Grice, H. P. (2014). *Logic and Conversation*. In: *Syntax and Semantics: Speech Acts*. pp. 41-58.
32. *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*
33. Martinez P., *La didactique des langues étrangères*, Paris, Puf, coll. *Que sais-je ?*, 2014.
34. Mauger G., *Langue et civilisation françaises*, Paris, Hachette, 2014.

35. Mérieux R. (dir), *Connexions, méthode de français*, Paris, Didier, 2015.
36. Puren C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé international, 2014.
37. Richards, C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
38. Riquois E., *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*, Université de Rouen, thèse de doctorat, 2009.
39. Vargas C., « Les manuels scolaires. Imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes », *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. *Éducation Recherche*, 2016, pp. 13-35.
40. Puren Ch. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. – Paris. 2012 édition numérisée

IV. Қўшимча адабиётлар

1. Wardhaugh, R. (2016). *An Introduction to Sociolinguistics*. Sussex, U.K.: Wiley-Blackwell.
2. C.B. Benveniste, 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, Paris
3. J. CARON, 1983, *Précis de psycholinguistique*, P.U.F., Paris. Réédition Quadrige P.U.F., 2001
4. P. Charaudeau, 1983, *Langage et discours, Eléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*, Hachette, Paris
5. D. Maingeneau, 1991, *L'analyse du discours*, Hachette, Paris
6. <http://www.francparler.org/dossiers...>
7. Le Comité des régions en un coup d'oeil, Office des publications
8. Výbor regiónov v skratke, Úrad pre publikácie publications.europa.eu
9. Jean-François Tétu, *L'analyse française de discours*, Université Lyon 2, L'Harmattan, 2006.

10. *Analyse de discours et pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues*, Applied Linguistics, 1980, Oxford University Press.
11. Dan Sperber & Wilson, *La pertinence. Communication et cognition*, Paris, Minuit, 1989.
12. Patrice Charaudeau, *Le discours politique ou le pouvoir du langage*, CIEP 2007, Université de Paris 13, Centre d'Analyse du discours.
13. Le discours, ou l'allocution, pour être plus pertinent, [est disponible sur dailymotion.](#)
14. Michel Foucault, *L'archéologie du savoir*, Gallimard, Paris, 1966.
15. *Op. cit.* en bibliographie, p.15.
16. Un exemple dans notre concommunicative, en ligne : [présidentielles 2012, le générateur de langue de bois.](#)
17. *Approches de la langue parlée en français*, *op. cit.* en bibliographie.
18. Pierre Bourdieu, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, 1982.
19. Ne confondons pas l'anaphore comme figure rhétorique de construction avec les anaphores en tant qu'éléments du discours qui reprennent par substitution des éléments linguistiques déjà énoncés et dont l'étude constitue un grand domaine de recherche et de réflexion pour l'analyse discursive pragmatique. Par exemple, l'analyse du référent du pronom personnel sujet « ils » dans la première phrase peut être assez intéressante.
20. Claude Lévi-Strauss, *Les structures élémentaires de la parenté*, réédition, Paris, 1967.
21. J. Caron, *op. cit.* en bibliographie, p. 248.
22. A. Culioli, *Pour une linguistique de l'énonciation*, Paris, Ophrys, 1990.
23. E. Coseriu: *Logique du Langage et Logique de la Grammaire*
24. A. Culioli: *Comment tenter de construire un modèle logique adéquat à la description des langues naturelles*
25. J.Rouault, A.Lecomte: *Les théories logiques existantes sont surtout un obstacle à la formation des théories linguistiques*

26. Y. Gentilhomme: La proportion langagière
27. J.B. Grize: Logique et organisation du discours
28. R. Zuber: Conditionnelle : sémantique ou pragmatique ?
29. R. Martin: La paraphrase par double antonymie en français
30. B. Pottier: Théorie des cas : logique et linguistique
31. G. Van Hout: Barbara, etc.
32. J.M. Zemb: L'analyse de la proposition et le calcul des prédicats
33. J. David: Sur quelques approches logiques de la distinction actants/circonstants
34. J.P. Descles: Description de quelques opérations énonciatives
35. Ch. Boitet, J. Chauche: Approches sémantiques pour les modèles d'analyse automatique de langues naturelles
36. G. Veillon: La notion de niveau dans les systèmes d'analyse automatique des langues naturelles : une approche informatique
37. J.E. Tyvaert: Sur la nature logique de la négation
38. V. Huynh-armanet : Les profils paradigmatiques du verbe
39. Chr. ROHRER: Logique temporelle et temps linguistique
40. Щукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 332 с.
41. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 237 с.
42. Литневская, Е. И., Багрянцева, В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е. И. Литневской. – М.: Академический проект, 2006. – 588 с.
43. Успенский, М. Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе: Учеб. пособие / М.Б. Успенский. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2004. – 190 с.

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

V. Интернетресурслари

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