

Université de Lyon - UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2
École Doctorale EPIC
ED 485 – Éducation - Psychologie - Information et Communication
Unité Mixte de Recherche – UMR 5191 ICAR
et
UNIVERSITÉ D'ÉTAT DE TOMSK – RUSSIE
Année 2014

**L'influence des conceptions pédagogiques de C. Freinet et
V. A. Sukhomlinski sur le développement de la formation
universitaire en Russie orientée par l'approche par compétences.**

Thèse de Doctorat en Cotutelle en Science de l'Éducation

Dirigée par le Professeur Jean-Claude RÉGNIER (LYON 2) et Lioubov MIKHALEVA
(UET)

présentée et soutenue publiquement le
par Ekaterina KUZNETSOVA

Devant le jury composé de :

Jean-Claude RÉGNIER, Professeur des universités, Université Lumière Lyon2, France
(Président).

Lioubov Mikhaleva, Maître de conférence HDR, Université d'État de Tomsk, Russie.

Nadja ACIOLY-RÉGNIER, Maître de conférences HDR, Université Lyon1, France.

Tatiana KOSTIOUKOVA, Professeur d'Université, Université d'État de Tomsk,
Russie.

Nicolaï BARYSHNIKOV, Professeur d'Université, Université Linguistique d'État de
Piatigorsk, Russie.

Tamara SIEROVA, Professeur d'Université, Université Nationale Polytechnique de
Recherche de Perm, Russie.

Résumé

L'amélioration de qualité de la formation universitaire dans tous les domaines et dans le domaine de la didactique des langues étrangères en particulier est une des directions prioritaires du développement des systèmes éducatifs nationaux. Les chercheurs autour du monde supposent que l'éducation moderne doit être basée sur l'approche par compétences, qui s'est formée sur la base des approches précédentes. En même temps la pratique d'enseignement moderne ne tient presque aucun compte de l'expérience unique des éducateurs de XXème siècle qui tâchaient de trouver des solutions pour les mêmes problèmes de l'éducation qui nous font face aujourd'hui, surtout en didactique des langues étrangères. Cette expérience demande un nouveau traitement dans le contexte de l'approche par compétences et celui de la formation linguistique. Parmi les éducateurs dont les conceptions pédagogiques sont proches des conceptions modernes des objectifs de l'éducation, on peut nommer C. Freinet et V. A. Sukhomlinski. Dans le contexte de l'approche par compétences il est possible d'actualiser l'expérience de ces pédagogues, qui ont créé des conceptions pédagogiques stimulant le développement des compétences, quoique ces éducateurs n'utilisent pas le terme «compétence». L'actualité de cette problématique pour le système éducatif de Russie a conditionné notre interprétation de l'objectif principal de cette recherche qui consistait en la définition de l'influence des conceptions pédagogiques de V. A. Sukhomlinski et C. Freinet sur le développement de la formation universitaire orientée par l'approche par compétences en prenant comme exemple la formation des compétences culturelles dans le processus de l'éducation à l'université ou à la faculté des langues étrangères en Russie. Dans le cadre de cette étude, nous avons appliqué la méthodologie de l'expérience pédagogique pour argumenter l'efficacité du système pédagogique basé sur les conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski pour la formation des compétences culturelles au niveau universitaire. Cette étude s'appuie sur un ensemble de théories et de recherches en sciences de l'éducation et en pédagogie. Les résultats obtenus peuvent être pris en compte dans la rédaction de programmes et de plans de la formation universitaire en Russie.

Mots-clés: compétence, C. Freinet, V. A. Sukhomlinski, formation universitaire, didactique des langues étrangères.

Titre: L'influence des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski sur le développement de la formation universitaire en Russie orientée par l'approche par compétences.

Abstract

Enhancement of the quality of the university education in all majors and especially in language education is a priority direction of the development of national education systems. The researchers around the globe believe that the competence-based approach is a basis for education in today's world. This approach has formed on the basis of the other approaches of the past. Meanwhile the modern educational practice practically ignores the unique experience of the XXth century educators who aspired to resolve the same educational issues that we face nowadays, especially in the sphere of language teaching. This experience demands to be treated in the context of the competence-based approach and the theory of foreign language teaching. Among the educators whose pedagogical conceptions closely resemble the modern conceptions of educational objectives we can point out C. Freinet and V. A. Sukhomlinski. It is possible to actualize the experience of these educators in the context of the competency-based approach, as they developed pedagogical conceptions stimulating the formation of the competences, though none of them ever used the term «competence». The topicality of this issue for the Russian educational system has conditioned our view of the research aim that consisted in determination of the influence of the pedagogical conceptions of C. Freinet et V. A. Sukhomlinski on the development of the competence-oriented university education providing an example of the formation of cultural competences in the educational process realised in a Russian foreign languages university or department. In this regard we treat the pedagogical conceptions of C. In the framework of our research project we used the methodology of pedagogical experiment to prove the efficiency of the method based on the pedagogical conceptions of C. Freinet and V. A. Sukhomlinski for the formation of cultural competencies at the university level. Our study is based on the number of theories and studies in educational sciences and pedagogics. The results obtained could be applied in study programme and plan design in Russian system of university education.

Key-words: competence, C. Freinet, V. A. Sukhomlinski, university education, foreign language teaching.

Title: Influence of the pedagogical conceptions of C. Freinet and V. A. Sukhomlinski on the development of the competence-oriented university education in Russia.

Remerciements

Je voudrais exprimer ma reconnaissance pour l'opportunité unique de réaliser cette recherche de thèse en cotutelle, pour cette expérience qui va porter ses fruits dans mes futurs parcours académiques et professionnels.

J'adresse mes remerciements les plus sincères à Liobov Viktorovna Mikhaleva, ma directrice de thèse russe, pour son soutien et pour ce qu'elle a pu me transmettre de sa connaissance de sciences de l'éducation et de son expérience personnelle, académique et professionnelle. Au professeur Jean-Claude Régnier pour son intérêt porté à cette étude et son soutien durant mon parcours de doctorat, pour ses recommandations concernant la thèse. À la professeure Nadja Acioly-Régnier pour ses recommandations. À la professeure Galina Nikolayevna Prosumentova de la faculté de psychologie de l'Université d'État de Tomsk pour son soutien de mon projet de thèse et ses recommandations d'expertise. Je remercie sincèrement professeur Nicolai Vasilyevitch Baryshnikov de l'Université Linguistique d'État de Piatigorsk et professeure Tamara Sergueevna Sierova de l'Université Nationale Polytechnique de Recherche de Perm d'avoir accepté la charge d'être rapporteurs de ce travail. Leurs remarques, commentaires et conseils seront très utiles à la poursuite de mes recherches. Je remercie également professeure Tatiana Anatolyevna Kostioukova pour ses recommandations d'expertise ainsi que pour avoir accepté de prendre part à ce jury. J'exprime aussi mes remerciements au jury de thèse, composé de chercheurs hautement qualifiés qui ont enrichi et ont apporté de nombreuses contributions à ma recherche.

Aux professeurs des Universités Lyon 2, Lyon 1, de l'ENS et le laboratoire UMR 5191 ICAR. En particulier le professeur Jean-Claude Régnier, la professeure Nadja Acioly-Régnier et le professeur Christian Buty.

Aux membres du groupe ADATIC, coordonné par le Jean-Claude Régnier, avec la participation du professeur Christian Buty et de la professeure Nadja Acioly-Régnier, et aux collègues qui ont pris part au groupe de travail pour leurs suggestions et leur appui.

À mes collègues, tous les enseignants de la chaire des langues romanes de l'Université d'État de Tomsk, et particulièrement à la directrice de la chaire Liobov Viktorovna Mikhaleva, à Irina Mikhaïlovna Deguil, à Elena Iourievna Kilmoukhametova, à Daria Borisovna Koroleva, à Paulina Andreevna Karle et à tous les autres collègues pour leur participation et leur sympathie à travers ma parcours de formation doctoral.

À l'administration de l'Université d'Etat de Tomsk, et particulièrement à son recteur Eduard Vladimirovitch Galazhinski, pour son soutien dans mon parcours de formation et pour le support financier de mes séjours en France de la part de l'Université d'Etat Tomsk. À

l'administration et à tous les collègues, enseignants de la Faculté des langues étrangères de l'Université d'Etat Tomsk, et à sa doyenne Svetlana Konstantinovna Gural. Aux étudiants de la faculté des langues étrangères qui m'ont aidé dans la réalisation de la partie pratique de ma recherche de thèse. À la directrice du département de doctorat de l'Université d'Etat Tomsk Tatiana Vasilyevna Kasatkina et ses collègues pour leur assistance à travers mes parcours de doctorat.

À ma très chère famille qui a toujours contribué à ma formation et qui a encouragé la réalisation de cette recherche de thèse. À mon époux et ami de tous les instants Konstantin Sergueevitch Shilyaev pour sa patience, sa compréhension et son soutien permanent tout long de de cette formation, aussi bien qu'au long d'autres parcours de ma vie, pour ses recommandations à la lumière de son domaine d'expertise. À ma mère, Natalia Petrovna Kuznetsova, et à mon père, Mikhail Sergueevitch Kuznetsov, pour leur soutien de tous mes projets académiques et professionnels. À tous les membres de ma famille qui me sont chers. À tous mes proches et amis, qui, de diverses manières, ont contribué à la réalisation de cette thèse, j'adresse mes remerciements.

Je remercie l'Université Lumière Lyon 2, l'École Doctorale ED485 EPIC [Éducation, Psychologie, Information & Communication] en Sciences de l'Éducation, le laboratoire UMR 5191 ICAR [Interactions, Corpus, Apprentissage, Représentation] et l'ISPEF [Institut des Sciences et des Pratiques d'Éducation et de Formation] pour leur soutien essentiel à la réalisation de ce parcours de formation doctorale.

Je remercie également l'Université d'Etat Tomsk pour la liberté que j'ai eue dans la réalisation de ce parcours de doctorat en cotutelle et la Faculté des langues étrangères pour le soutien essentiel apporté à la réalisation de cette recherche.

Introduction

Présentation

Nous présentons dans ce texte le résumé en français de notre thèse. Conformément à la convention de cotutelle, la thèse a été rédigée en russe (langue de l'une des universités signataires de l'accord de cotutelle) et un résumé d'une longueur minimale de 50 pages devait être présenté en français. Ainsi, nous avons cherché à synthétiser les idées principales et les résultats de la recherche de thèse dans ce résumé. La thèse complète comporte 159 pages (hors annexes).

Argument

À présent, le domaine de l'éducation est un domaine prioritaire du développement de tout État, puisque le niveau de la culture générale et de la qualification professionnelle des citoyens, l'application des technologies en toutes sphères de la vie sociale et de la production, l'intégration aux processus sociaux, économiques, politiques et socioculturels au niveau international sont des indices importants de la compétitivité et de la réussite de l'état dans le monde globalisé. Dans ce contexte, la solution des problèmes liés à l'amélioration de la qualité de la formation universitaire revêt de l'importance non seulement pour tout les participants du processus de la formation mais encore pour la société en général. En quête d'un modèle de développement le plus optimal pour les systèmes nationaux ainsi que pour l'espace global de la formation, plusieurs chercheurs se tournent vers l'approche par compétences. Au sein de cette approche, l'éducation est traitée comme un processus complexe, orienté vers la formation des compétences d'un(e) diplômé(e).

La réforme du système de l'éducation supérieur de Russie selon les principes de l'approche par compétences a une importance particulière pour les universités et facultés de type linguistique dont les diplômés se spécialisent en usage professionnel d'une ou plusieurs langues étrangères en tant que traducteur-interprètes, enseignants des langues étrangères ou linguistes-chercheurs. La formation des linguistes professionnels est un des domaines prioritaire de l'éducation moderne car il s'occupe de la formation des cadres capables d'assurer une interaction communicative efficace au niveau international dans les domaines différents de la coopération économique, sociale, culturelle et académique. Dans le contexte de notre étude, le terme «linguistes professionnels» correspond à tous les spécialistes qui s'occupent professionnellement des langues en tant que enseignant-chercheurs, traducteurs et interprètes, chercheurs.

La formation des linguistes professionnels est devenue particulièrement importante aujourd'hui, grâce à la globalisation et l'intégration des nations dans les associations et processus internationaux. Dans ces conditions les linguistes professionnels ont une mission spécifique pour chaque pays – d'appliquer la maîtrise des langues et cultures étrangères pour augmenter le prestige du pays natal, pour former l'image positive du pays natal dans le monde par élimination des stéréotypes. Cette mission est particulièrement importante pour la Russie aujourd'hui dans la période post-Soviétique de son histoire.

L'intérêt pour l'approche par compétences en Russie s'est manifesté à partir des années 2000 quand sont apparues les discussions sur les aspects méthodologique de son application dans les réformes du système de la formation en Russie dans les travaux de V. I. Baïdenko (2004, 2006), I. A. Zimnyia (2006), A. A. Verbitski (2009), T. B. Grebeniouk (2008), E. N. Solovova (2002), A. V. Khutorskoi (2002), N. I. Ermakova (2008), Iou. G. Tatur (2004), etc. Les études de ces experts en sciences de l'éducation étaient à la base de la décision, pris par le Ministère de l'éducation et de la science de la Fédération de Russie, de considérer l'approche par compétences comme l'approche constitutive des réformes du système national de l'éducation. Le Standard d'État de l'enseignement supérieur de troisième génération affirme l'approche par compétences comme une approche dominante par rapport à l'organisation du processus de l'éducation et à l'évaluation des résultats.

Dans le contexte de ces changements, l'approche par compétences a commencé d'être traitée du point de vue pratique dans les travaux de R. N. Azarova (2008), T. P. Afanasieva (2007), V. A. Bogoslovski (2009), N. A. Selezneva (2009), L. E. Iegorova (2010), G. N. Prosoumentova (2007), T. A. Kostioukova (2011), I. Iou. Malkova (2014), N. N. Abakumova (2007), etc. Ces chercheurs ont tenté de formuler des recommandations méthodiques et proposer des mesures d'organisation de la formation universitaire orientée par l'approche par compétences.

Les études traitant les particularités de l'approche par compétences dans son application en la didactique des langues aux différents niveaux de l'éducation analysent la formation des compétences et ses composants liés à la communication (V. V. Safonova, 1996; E. N. Solovova, 2002; P. V. Sysoev, 2014; N. R. Tcherepanova, 2011; E. V. Briguinskaya, 2011; F. M. Litvinko, 2009, etc.).

Nous partageons l'opinion de certains chercheurs sur l'approche par compétences (J. Delor, 1998; E. O. Ivanova, 2006, 2007; J. Bowden, 2004) selon laquelle malgré son caractère innovatif l'approche par compétences ne s'est pas formée de manière isolées des autres approches éducatives. Au contraire, l'approche par compétences permet de tenir l'équilibre entre les méthodes et formes de la formation, proposées au sein des autres approches. Autrement dit,

l'application de l'approche par compétences n'exige pas de modifications fondamentales en ce qui concerne les objectifs et le contenu de l'éducation. Ainsi la formation, orientée par l'approche par compétences peut être réalisée sur la base de techniques éducatives qui sont déjà connues. Cependant ces techniques éducatives doivent stimuler la formation des compétences. Dans ce cadre les conceptions pédagogiques qui peuvent servir de base pour le système pédagogique de la formation des compétences dans la formation des linguistes professionnels présentent un intérêt particulier

Dans le même temps aujourd'hui, la pratique de la didactique des langues au niveau universitaire ne tient presque aucun compte de l'expérience unique des éducateurs de XXème siècle qui tentaient de trouver des solutions aux mêmes problèmes de l'éducation qui nous font face aujourd'hui, surtout dans le système de la formation des linguistes professionnels en Russie. En conséquence nous observons une situation contradictoire: les chercheurs essaient d'élaborer des techniques éducatives, stimulant la formation des compétences de futurs linguistes professionnels, qui exigent d'être mis à l'épreuve, mais on a pratiquement oublié les techniques éducatives de XXème siècle qui ont déjà prouvé leur efficacité dans la résolution des problèmes analogues et qui ont un potentiel considérable pour la formation des compétences, surtout des compétences culturelles.

Parmi les éducateurs dont les conceptions pédagogiques sont proches des conceptions modernes de l'éducation on peut citer C. Freinet (1896-1966), un éducateur français, et V. A. Sukhomlinski (1918-1970), un pédagogue éminent de l'Union Soviétique. Leurs conceptions pédagogiques sont surtout intéressantes du point de vue de l'approche par compétences, car elles sont fondées sur des principes et des objectifs de l'éducation très proches de ceux qui sont exploités par les experts de l'approche par compétences. Ces éducateurs n'ont jamais utilisé le terme «compétence», mais leurs conceptions pédagogiques permettent de parler d'orientation vers la formation des compétences, surtout des compétences culturelles, marquées dans le Standard d'État de l'enseignement supérieure de Russie, qui sont formées principalement en cours des études à l'école primaire et secondaire. C. Freinet et V. A. Sukhomlinski étaient contemporains et adhérents de l'idéologie socialiste. Ils avaient des idées semblables quant aux objectifs globaux et spécifiques de l'éducation. Tout cela permet de considérer leurs conceptions de l'éducation comme complémentaires. L'application des techniques éducatives, proposées par C. Freinet et V. A. Sukhomlinski, sous condition de leur adaptation à la situation d'aujourd'hui peut accroître considérablement la qualité de la formation des compétences des linguistes professionnels.

Dans les travaux des chercheurs français et russes qui ont analysé l'héritage de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski les conceptions pédagogiques de ces deux éducateurs éminents

sont traitées dans une perspective philosophique et historique (E. Freinet, 1981; L. Bruliard, 1996; A. Cockerill, 2009; G. Delobbe, 2002; J. Houssaye, 1989; B. L. Voulfson, 1994; E. Iou. Titova, 2004; A. M. Borisovski, 1985; E. G. Rodtchanin, 2011; N. M. Naumenko, 2008, etc.), dans une perspective technologique et instrumentale (G. Schlemminger, 1994, 1996; M. Barré, 1989, 1995; M. Bru, 1989; I. Dietrich, 1989; T. V. Tchelpatchenko, 2005; O. S. Timofeeva, 2005; O. M. Piliaï, 2000; P. N. Danchov, 2008, etc.) et dans une perspective des valeurs de l'humanisme (P. N. Derbenev, 2000; A. M. Allagulov, 2004; G. I. Biouchkin, 2007, etc.). Il y a aussi des travaux traitant les expériences d'actualisation des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski pour la résolution de problèmes modernes de l'éducation (R. Deldime, J. Hacurria, H. Landroit, J. van Cottom, 1978; O. L. Semenova, 2005, etc.). Au cours de notre étude, nous n'avons pas trouvé de travaux consacrés à la comparaison des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski, ni à l'étude de ces conceptions pédagogiques dans le contexte de l'approche par compétences. Pourtant l'expérience de ces deux éducateurs demande un nouveau traitement dans le contexte de l'approche par compétences, car leurs conceptions pédagogiques peuvent servir de base pour un système pédagogique moderne et efficace de la formation des compétences culturelles des futurs linguistes professionnels.

Ainsi la **problématique** de notre étude est déterminée par les contradictions suivantes qui demandent d'être résolues:

- contradiction entre l'importance des compétences culturelles pour la formation des linguistes professionnels et l'absence des moyens de leur formation dans la pratique moderne de la didactique des langues aux universités et facultés spécialisées en Russie;
- contradiction entre le besoin de techniques éducatives orientées par approche par compétences pour la formation de haute qualité des linguistes professionnels et la faible attention portée à l'expérience de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski, éducateurs de XXème siècle qui aspiraient à résoudre le problème de la formation des compétences culturelles. Nous faisons encore face à ce problème aujourd'hui, au XXIème siècle dans le domaine de la formation des linguistes professionnels de l'éducation universitaire.

Dans ce cadre, le **problème** centrale de notre recherche est celui des changements d'organisation, de contenu et de techniques de la formation des linguistes professionnels sous l'influence de l'approche par compétences, qui exigent de tenir compte de l'expérience de la formation des compétences culturelles de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski pour construire un système pédagogique applicable à la formation des linguistes professionnels aujourd'hui.

L'actualité de cette problématique a conditionné le choix du sujet de notre étude: «L'influence des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski sur le développement de la formation universitaire en Russie orientée par l'approche par compétences».

Les résultats de notre étude, les thèses principales et les conclusions intermédiaires ont été présentées dans les exposés pendant les colloques internationaux «Langue et Culture» (Tomsk, 2011; Tomsk, 2012), le colloque international scientifique et méthodologique «La Langue et la Culture Étrangères et l'Éducation: tendances, problèmes et solutions» (Tomsk, 2012), le colloque scientifique international «M. V. Lomonosov et l'Espace de l'Information et de l'Éducation Multilingue» (Arkhanguelsk, 2011), le colloque scientifique et pratique des jeunes chercheurs «Philologie Romane et l'Espace moderne de l'Éducation» (Gorlovka (Ukraine), 2011), le colloque scientifique de jeunes chercheurs de Russie «Science. Technologies. Innovations» (Novosibirsk, 2011), le colloque de jeunes chercheurs de Russie «Technologies d'innovations dans la Formation Professionnelle»: de l'approche par compétences au paradigme de création de culture» (Tomsk, 2012), ainsi qu'aux séminaires du groupe ADATIC dirigé par le professeur Jean-Claude Régnier au sein de l'Université Lumière Lyon 2 en 2012-2013, aux réunions de la chaire des langues romanes de l'Université Nationale de Recherche d'État de Tomsk et aux séminaires méthodologiques de la faculté des langues étrangères de l'Université Nationale de Recherche d'État de Tomsk.

L'application pratique des résultats de la recherche est réalisée au sein de la faculté des langues étrangères de l'Université Nationale de Recherche d'État de Tomsk.

En prenant pour référence les caractéristiques et arguments de cette recherche, nous passons maintenant à l'exposé de nos objectifs de recherche.

Objectifs de recherche

En prenant pour base ce qui vient d'être exposé, nous revenons ici sur l'objectif général de cette recherche ainsi que ses objectifs spécifiques.

Objectif général

Caractérisation des particularités de l'influence des conceptions pédagogiques de V. A. Sukhomlinski et C. Freinet sur la formation des compétences culturelles dans le contexte de la formation des linguistes professionnels dans l'université Russe orientée par l'approche par compétences.

Objectifs spécifiques

- Déterminer les caractéristiques essentielles de l'approche par compétences, définir leurs fonctions et traits spécifiques de leur formation dans les conditions de la formation des linguistes professionnels orientée par l'approche par compétences;
- Effectuer une analyse comparative des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski et déterminer les caractéristiques de ces conceptions pédagogiques qui confirment leur orientation vers la formation des compétences culturelles;
- Élaborer une proposition de système pédagogique de formation des compétences culturelles sur la base des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski. Mettre à l'épreuve par une expérience pédagogique le système élaboré dans le processus de l'éducation à l'université ou à la faculté des langues étrangères en Russie.

Hypothèses

Nous sommes parti d'une hypothèse générale:

H_G. Application du système pédagogique spécialisé de formation des compétences culturelles basée sur les conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski permet d'élever la qualité de la formation des linguistes professionnels orientée vers la formation des compétences.

En se basant sur cette hypothèse générale, nous présentons ici les hypothèses spécifiques qui sont testées et qui résultent de la décomposition de l'hypothèse générale :

H₁. Les compétences culturelles ont une importance immense pour la formation des linguistes professionnels et l'orientation du processus éducatif en ce domaine vers la formation des compétences culturelles permet d'élever la qualité de la formation des linguistes professionnels en Russie.

H₂. Les conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski, deux éducateurs innovateurs de XX^{ème} siècle, peuvent servir de base pour le système pédagogique de formation des compétences culturelles applicable au processus de l'éducation à l'université ou faculté des langues étrangères.

La mise à l'épreuve des hypothèses et la réalisation des objectifs déterminés ont été assurées par l'application des méthodes de recherche suivantes:

- méthodes scientifiques générales: analyse théorique de l'information scientifique concernant la problématique de la recherche (y compris la littérature en philosophie, psychologie, pédagogie, méthodologie, théorie de la science, les thèses soutenues, sources du réseau Internet), analyse des documents réglementaires concernant l'éducation (y compris les standards de l'éducation, les programmes d'études en disciplines), modélisation du processus de l'éducation;
- méthodes diagnostiques: observation, enquête, tests expérimentaux;
- méthodes empiriques: expérience pédagogique.

1. Structure de la thèse

La thèse inclut les parties suivantes:

- Introduction;
- Partie 1: Approche par compétences en tant que paradigme fondamentale de la formation moderne de linguistes professionnels;
- Partie 2: Conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski en tant que systèmes d'éducation efficaces orientées par l'approche par compétences;
- Partie 3: Étude expérimentale de l'efficacité de l'application des idées de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski au processus de la formation des linguistes professionnels pour la formation des compétences culturelles;
- Conclusion.

Nous allons traiter ci-après chaque partie de la thèse.

1.1. Introduction

Dans l'introduction nous avons argumenté l'actualité de problématique de recherche. Nous avons défini l'objectif général et les objectifs spécifiques, l'objet de notre analyse, l'hypothèse et les méthodes de la recherche. Nous avons également défini la nouveauté scientifique et l'importance pratique et théorique de la recherche.

1.2. Partie 1: L'approche par compétences en tant que paradigme fondamentale de la formation moderne de linguistes professionnels.

Nous avons divisé cette partie en 3 chapitres:

- 1) Essence de l'approche par compétences et les problèmes de sa réalisation;
- 2) Spécificité de la formation des compétences culturelles dans le processus de la formation des linguistes professionnels.
- 3) Conclusions de la partie 1.

Dans le premier chapitre, nous avons abordé la base théorique de l'approche par compétences et ses conceptions fondamentales. En se basant sur les travaux des chercheurs russes (V. I. Baïdenko, I. A. Zimnyiaia, A. A. Verbitski, T. B. Grebeniouk, V. A. Bogoslovski, etc.) nous avons concrétisé et comparé deux conceptions principales, utilisées par les chercheurs

russes pour désigner les résultats de la formation orientée vers l'approche par compétences – «КОМПЕТЕНЦИЯ» et «КОМПЕТЕНТНОСТЬ». Ce problème au niveau terminologique n'existe pas en France, mais elle est d'actualité pour les sciences de l'éducation en Russie.

Au cours de notre étude, nous avons déterminé les objectifs fondamentaux de l'application de l'approche par compétences à l'éducation moderne par rapport à la personnalité d'un/une diplômé/diplômée:

- objectif de la capacité d'acquisition des compétences;
- objectif de l'auto-actualisation;
- objectif de l'auto-détermination;
- objectif de la socialisation;
- objectif du développement personnel individualisé.

Malgré les avantages évidents de l'approche par compétences pour l'assurance de haute qualité de l'éducation, le système de la formation professionnelle de Russie au niveau universitaire, se caractérise aujourd'hui par quelques problèmes qui rendent difficile la formation des compétences pendant de la formation professionnelle. Les problèmes principaux de ce type sont:

1) usage fréquent de méthodes et technologies de l'éducation peu efficaces, qui ne stimulent pas la formation des compétences.

Dans la perspective de ce problème, il faut souligner que le processus de la formation des compétences au niveau universitaire est indissolublement lié à l'application des méthodes et techniques actives de l'éducation, basées sur les différents types d'activité, ainsi que sur travail individualisé avec les étudiants. Certains chercheurs (I. A. Zimnyaya, A. V. Khutorskoi, etc.) présument que le trait spécifique de l'approche par compétences se manifeste dans le fait que les compétences d'un diplômé/une diplômée sont de nature interdisciplinaire. Autrement dit, les compétences se forment comme résultat des études en plusieurs disciplines, par conséquent, leur formation est conditionnée par l'usage simultané de tous les éléments suivants du processus éducatif:

- a) contenus, techniques et méthodes de l'éducation;
- b) travail indépendant des étudiants;
- c) activités de la formation en dehors de l'école.

La création de conditions favorables à la formation des compétences suppose l'application de méthodes et techniques d'enseignement actives comme moyens principaux d'éducation. Parmi eux, on peut citer: les projets individuels et collectifs des étudiants, les jeux de rôles, les débats, les situations-problèmes, les formes variées de travail en groupe, l'enseignement par problème, les systèmes alternatifs d'évaluation des résultats des études, etc.

2) interaction faible entre les universités et la communauté des employeurs et isolement du système de la formation universitaire par rapport au marché du travail.

Dans le contexte de l'approche par compétences, le problème de la qualité de la formation professionnelle et de la préparation des diplômés pour l'activité professionnelle ne peut être résolu qu'à condition d'une participation active des employeurs au processus de rédaction des programmes généraux de l'éducation universitaire. La participation des employeurs dans la réalisation des programmes de l'éducation universitaire est aussi nécessaire.

Dans le cadre de l'approche par compétences, les universités ont besoin d'entretenir de liens étroits avec les employeurs potentiels. La coopération entre les universités et les employeurs peut être développée par l'organisation à activités spéciales, qui peuvent attirer les employeurs. Plusieurs modalités peuvent être envisagées:

- a) invitation des représentants des employeurs à expertiser les plans d'étude des domaines variés de la formation;
- b) invitation des représentants des employeurs d'être membres de jurys de soutenances (Licence, Master, Doctorat) et des jurys des examens terminaux;
- c) élargissement du réseau des filiales des universités;
- d) organisation d'enquêtes auprès des employeurs aux fins d'identifier leurs exigences au niveau général de compétence des diplômés.

3) disparité entre les conditions actuelles du processus éducatif à l'université russe et les conditions nécessaires pour un processus éducatif orienté vers une formation efficace des compétences.

Un des obstacles essentiels à la formation des compétences au niveau universitaire est la création des conditions favorables à la formation des compétences, déterminées par le Standard d'État de l'enseignement supérieur de troisième génération de certain domaine des études. On peut diviser toutes ces conditions en quelques groupes selon leur nature (T. P. Afanasieva, V. A. Bogoslovski, 2007):

- a) conditions organisationnelles;
- b) conditions d'information;
- c) conditions professionnelles;
- d) conditions de motivation;
- e) conditions scientifiques;
- f) conditions didactiques;
- g) conditions matérielles;
- h) conditions réglementaires;
- i) conditions financières.

4) interaction de l'enseignant avec les étudiants suit souvent le modèle de type sujet-objet, des relations de dépendance.

L'application des techniques éducatives stimulant la formation des compétences suppose les changements fondamentaux en caractère de l'interaction entre l'enseignant et les étudiants. Les fonctions nouvelles de l'enseignants sont, pour le principal, l'assistance et le support des étudiants en différents types d'activités. Ces fonctions ont été décrit par T. P. Afanasieva (2007) en modèles suivants:

a) enseignant-conseiller. En cas d'utilisation de ce modèle d'interaction entre l'enseignant et les étudiants, la transmission traditionnelle de l'information aux étudiants est remplacée par les séances de consultations qui peuvent être réalisées dans à la salle d'étude ou par interaction à distance. Les séances de consultations ont pour objectif la résolution d'un certain problème. L'objectif de l'enseignant dans le cadre de ce modèle d'interaction est de faire apprendre à acquérir de l'information aux étudiants.

b) enseignant-modérateur. L'enseignant-modérateur aspire à découvrir et développer les capacités et talents latents des étudiants. Le processus de modération se base sur les techniques spéciales qui facilitent la communication libre, l'échange des avis et des idées. Ces techniques stimulent chaque étudiant pour prendre une décision grâce à la réalisation de ses capacités individuelles. Un aspect important de l'éducation selon ce modèle est l'ambiance de coopération amicale entre les étudiants. L'enseignant-modérateur aspire à créer cette ambiance dans la classe, en assumant la charge de médiateur entre les étudiants.

c) enseignant-tuteur. L'enseignant-tuteur tente de travailler avec l'expérience subjective de chaque étudiant en analysant ses besoins, intentions, intérêts et objectifs du développement personnel. L'enseignant-tuteur utilise les exercices et devoirs, basés sur les méthodes modernes de communication, sur le support entre les individus et en groupe. Il examine les instruments de motivation et détermine les domaines d'activités au sein des projets. Les objectifs de l'enseignant-tuteur sont l'assistance aux étudiants dans l'organisation des études à plein rendement, l'analyse des réactions des étudiants, la consultation des étudiants et l'encouragement de l'intérêt des étudiants aux études. L'enseignant-tuteur utilise les formes variées d'interaction avec les étudiants.

5) interaction faible entre les niveaux de l'éducation (école primaire, école secondaire, université).

Notre analyse des avis des experts en éducation orientée vers la formation des compétences et du Standard d'État de l'enseignement supérieur de Russie nous permet de conclure que le niveau de compétence des diplômés des universités est conditionné par le niveau initial de compétence des candidats qui entrent aux universités. Par conséquent, il faut assurer les

conditions favorables pour la formation des compétences et la compréhension de leur signification au en cours du processus éducatif à tous les niveaux de l'école primaire. Ainsi les objectifs de l'éducation seront compréhensibles pas seulement pour les enseignants, mais aussi pour les usagers des services éducatifs. La participation de tous les niveaux de l'éducation au processus de la formation des compétences va stimuler l'accroissement de l'efficacité de ce processus.

Dans le deuxième chapitre nous avons présenté deux groupes de compétences définies par le Standard d'État de l'enseignement supérieure de Russie, et nous avons déterminé quelques traits spécifiques de la formation des compétences culturelles dans le processus de la formation des linguistes professionnels

Le Standard d'État de l'enseignement supérieur de troisième génération divise les compétences d'un(e) diplômé(e) en deux groupes: compétences culturelles et compétences professionnelles. Cette division existe pour tous les domaines de la formation professionnelle. Les compétences professionnelles présentent les exigences au niveau professionnel d'un(e) diplômé(e) dans certains domaines de la formation, et concrétisent son activité professionnelle. Les compétences culturelles sont liées, en général, à savoir-vivre dans le monde globalisé, y compris à communiquer avec les autres personnes aux niveaux interpersonnel et professionnel, à s'intégrer dans une communauté, à utiliser les moyens et les sources variés pour l'obtention, le traitement et la conservation de l'information, à défendre ses droits par les instruments légaux, à manifester son identité religieuse, nationale, culturelle et professionnelle d'une manière correcte. Les compétences culturelles déterminées par le Standard d'État de l'enseignement supérieur se déclinent en différents domaines de la formation professionnelle.

Nous avons identifié quelques fonctions réalisées par le complexe des compétences culturelles au cours des études universitaires:

a) fonction socioculturelle. Cette fonction se manifeste dans le fait que les compétences culturelles règlent l'interaction de l'étudiant(e) avec la société et l'aident à trouver sa place dans les communautés sociales et professionnelles;

b) fonction pragmatique. La fonction pragmatique est actualisée en situation quand les compétences culturelles règlent le comportement de l'étudiant(e) dans différentes situations de la vie quotidienne et professionnelle, y compris celles non-conventionnelles et les situations-problèmes;

c) fonction de la conception du monde. Cette fonction est actualisée dans le processus de la formation des compétences culturelles qui influent considérablement la formation de la

conception du monde des étudiants, ainsi que la compréhension du système des valeurs universelles et des principes de l'existence et du développement stable de la société;

d) fonction communicative. Cette fonction se manifeste dans le processus de la formation des compétences culturelles qui est accompagné de l'acquisition de la notion de comportement communicatif approprié dans les conditions variées de l'interaction. La formation des compétences culturelles stimulent l'acquisition de modèles variés du comportement communicatif et leur usage pour la réalisation des objectifs personnels et professionnels de l'étudiant(e);

e) fonction informationnelle. La fonction informationnelle se manifeste au cours de la formation des compétences culturelles qui stimulent le développement des acquis du travail avec l'information (y compris la recherche, le traitement, la conservation et la création de la formation) aussi que le développement de la pensée critique;

f) fonction régulatrice. Cette fonction des compétences culturelles se manifeste dans le fait qu'elles sont fondamentales pour la capacité de jugement porté sur soi-même, les capacités de l'auto-évaluation et de l'auto-contrôle, notamment dans le domaine de l'activité professionnelle;.

g) fonction de la motivation. Cette fonction est actualisée par le complexe des compétences culturelles dans le soutien et le développement de la motivation positive envers l'activité professionnelle et le travail en général;

h) fonction scientifique. La fonction scientifique se manifeste dans le processus de la formation des compétences culturelles qui est accompagné par la formation des savoirs-faire scientifiques de base dans le traitement des phénomènes, des événements, des objets. Le complexe des compétences culturelles stimule le développement du potentiel scientifique de l'étudiant(e), qui peut contribuer ainsi au développement de la science nationale et mondiale.

Nous avons identifié quelques fonctions des compétences culturelles qui se manifestent par rapport au développement personnel et professionnel des étudiants. Ces fonctions nous permettent de conclure que les compétences culturelles ont une importance exceptionnelle pour la réalisation de l'objectif principal de l'éducation moderne – assurance d'une adaptation heureuse d'un(e) diplômé(e) aux niveaux personnel, social et professionnel.

Les compétences culturelles ont une importance particulière pour les diplômés des universités et facultés des langues étrangères à cause de la spécificité de leur activité professionnelle. L'activité professionnelle d'un expert en langues étrangères est liée à l'interaction étroite avec les représentants des différentes communautés culturelles, sociales et professionnelles. Ce type d'activité professionnelle suppose le travail au sens de plusieurs collectifs, y compris les collectifs multiculturels, et le traitement professionnel des matériaux

linguagiers qui peuvent concerner les différents domaines (tel que science, industrie, affaires, situations quotidiennes, etc.). Le niveau des compétences culturelles conditionne le succès de l'adaptation d'un(e) diplômé(e) aux conditions de l'activité professionnelle.

L'importance des compétences culturelles pour la formation de linguistes professionnels est confirmée par les recherches des experts en application de l'approche par compétences en didactique des langues étrangères (E. N. Solovova, V. V. Safonova, etc.) en Russie.

Les universités et les facultés des langues étrangères se trouvent le plus souvent dans la situation suivante: aux étapes initiales des études universitaires, les étudiants ne peuvent pas maîtriser le contenu des disciplines eux-mêmes. Autrement dit, ils ont besoin d'une interaction permanente avec l'enseignant qui ne peut pas être réalisée seulement avec l'application des techniques éducatives quasi-professionnelles. Ainsi, le trait spécifique de la formation des linguistes professionnels est la limitation de la variété des techniques éducatives qui peuvent être mises en pratique dans l'enseignement aux étapes initiales des études universitaires.

L'efficacité de l'éducation orientée vers la formation des compétences au niveau universitaire dépend de la base des compétences d'un(e) étudiant(e), formée pendant les études précédentes. La situation contemporaine des universités et facultés des langues étrangères en Russie est caractérisée par le niveau initial des compétences culturelles et compétences professionnelles des promus des institutions de l'enseignement secondaire assez bas qui ne permet pas aux étudiants de s'adapter aux conditions des études à l'université à la faculté des langues étrangères.

Dans le troisième chapitre de cette première partie de la thèse, nous avons présenté nos conclusions concernant l'essence de l'approche par compétences, l'importance des compétences culturelles pour la qualité de l'éducation et notamment pour la formation des linguistes-professionnelles. Nos études nous permettent de conclure que l'approche par compétences est un paradigme des changements le plus prometteur pour le système éducatif de Russie et pour la formation des linguistes professionnels au sein de ce système. Cependant l'organisation du processus de l'éducation effectivement orientée vers la formation des compétences exige la réalisation des objectifs intermédiaires qui concernent l'interaction des institutions de l'enseignement supérieur avec les autres participants du processus de l'éducation (y compris les représentants des autres niveaux de l'enseignement, les diplômé(e)s, les employeurs, etc.) ainsi que l'organisation du processus de l'éducation au niveau universitaire (y compris l'interaction entre les étudiants et les enseignants, l'application des techniques éducatives stimulant la formation des compétences, etc.). Le processus de formation des compétences culturelles exige une attention particulière, car elles assurent des fonctions importantes dans l'adaptation professionnelle, sociale, culturelle et personnelle d'un(e) diplômé(e) pour la vie dans un monde

globalisé. Les compétences culturelles sont particulièrement importantes pour la formation des linguistes professionnels au niveau universitaire, mais leur formation dans les conditions actuelle d'une université ou faculté des langues étrangères en Russie est rendue compliquée par les problèmes spécifiques pour ce domaine des études universitaires, tel que: la limitation de l'applicabilité des techniques éducatives quasi-professionnelles et autres techniques non-conventionnelles, le bas niveau des compétences initiales des candidats, le manque de motivation pour l'activité professionnelle, etc.

1.3. Partie 2: Conceptions pédagogiques de C. Freinet et de V. A. Sukhomlinski comme systèmes efficaces de l'éducation orientée vers la formation des compétences.

Nous avons divisé cette partie en quatre chapitres:

- 1) Comparaison des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski;
- 2) Formation des compétences culturelles au sein des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski en tant qu'un moyen d'élevation de la qualité de l'éducation;
- 3) Élaboration d'un système de formation des compétences culturelles pour l'université ou la faculté des langues étrangères basé sur les conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski.
- 4) Conclusions de la partie 2.

Dans la deuxième partie, nous avons réalisé une analyse comparative des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski, puis défini les éléments des conceptions pédagogiques de ces deux éducateurs éminents qui peuvent servir de base au système pédagogique de la formation des compétences culturelles applicable à l'université ou la faculté des langues étrangères en Russie. Dans cette deuxième partie nous avons aussi présenté le système pédagogique de la formation des compétences culturelles des linguistes professionnelles que nous avons élaboré à partir des conceptions pédagogiques de V. A. Sukhomlinski et C. Freinet.

Dans le premier chapitre de cette partie de la thèse, nous avons donné une brève description des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski avec une caractéristique de leur influence sur les pratiques de l'enseignement, au niveau national et même mondial. Nous avons aussi argumenté sur l'importance de l'expérience de ces deux éducateurs pour l'éducation de XXIème siècle orientée vers la formation des compétences.

Nous avons comparé les conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski sous les trois aspects interconnectés: la conception du monde, la conception des objectifs de l'éducation et la conception du contenu de l'éducation.

La conception du monde dans les conceptions pédagogiques de V. A. Sukhomlinski et C. Freinet est conditionnée par l'idéologie du communisme, mais la base de la conception du monde de ces conceptions pédagogiques sont les valeurs universelles. Ces valeurs (tel que le respect aux autres personnes, l'aspiration à la justice, le patriotisme, etc.) sont encore d'actualité pour l'éducation moderne, car l'importance de ces valeurs fondamentales pour l'éducation de haute qualité est soulignée par plusieurs chercheurs.

La conception des objectifs de l'éducation des conceptions pédagogiques analysées est liée étroitement à la conception du monde. L'éducation pour C. Freinet et V. A. Sukhomlinski était un moyen de changement de la conception du monde, de la société entière qui peut provoquer les changements radicaux dans la vie sociale. Outre cela, les conceptions pédagogiques de V. A. Sukhomlinski et C. Freinet tenaient compte de la corrélation et de l'indivisibilité du développement personnel et du perfectionnement intellectuel des étudiants. Les conceptions pédagogiques de ces deux éducateurs étaient pratiquement orientées vers les objectifs de l'éducation définis par les chercheurs modernes par rapport à la personnalité d'un(e) étudiant(e):

- 1) révélation des capacités individuelles d'un(e) étudiant(e);
- 2) initiation d'un(e) étudiant(e) à la culture nationale et mondiale à travers l'acquisition des principes systématisés dans les différents domaines de la science et de l'art;
- 3) formation des valeurs et développement de la conception du monde en tant que système d'orientation et de perception du monde, de la place d'une personne dans le monde;
- 4) éducation physique;
- 5) préparation générale et professionnelle pour le travail;
- 6) formation des capacités d'auto-formation, de développement personnel indépendant et de perception créative des études et de l'activité professionnelle.

La conception du contenu de l'éducation des conceptions pédagogiques analysées est basée sur quelques domaines principaux qui déterminent le contenu de l'éducation:

- 1) l'éducation au travail et par le travail;
- 2) l'éducation physique;
- 3) l'éducation morale;
- 4) l'éducation intellectuelle;
- 5) l'éducation esthétique.

Au cours de notre analyse des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski nous avons comparé leurs points de vue relatifs à tous ces domaines de l'éducation.

Ceux-ci sont décrits en détail dans le livre de V. A. Sukhomlinski «Pavlyshskaja srednjaja shkola» («L'école secondaire de Pavlysh»). Ce livre présente une généralisation de l'expérience de plusieurs années de travail de cet enseignant éminent soviétique et de ses collègues. Les domaines de l'éducation déterminés par V. A. Sukhomlinski existent aussi dans la conception pédagogique de C. Freinet et peuvent être trouvés dans l'analyse des œuvres de C. Freinet et ses disciples.

Le domaine d'importance particulière pour la conception pédagogique de C. Freinet est l'éducation du travail. Cette importance se manifeste dans une de ses œuvres les plus connues – dans son livre «Éducation du travail», écrit dans le style des dialogues philosophiques de l'antiquité, dont les héros principaux sont les villageois – un berger et un enseignant de l'école de village. L'éducation du travail est la base pour la réalisation de tous les autres domaines essentiels de l'éducation.

Le travail dans ses formes individuelle et collective était pour C. Freinet un instrument de libération de la personnalité de l'apprenant et la base de la pédagogie populaire. Dans «Éducation du travail» les aspects scientifiques, technologiques et philosophiques, traités dans le contexte pédagogique, ont été explicités dans les nouvelles perspectives et ont argumenté la nécessité d'organisation des activités du travail pratique à l'école. Ces idées sont précisées et développées dans les autres œuvres de C. Freinet et ses disciples (Deldime, Hacurria, Landroit, van Cottom, 1978).

C. Freinet était d'avis que l'activité du travail doit être à la base de l'éducation, car le travail est la force qui transforme les sociétés et les civilisations. Le travail est étroitement lié aux activités quotidiennes des enfants. À travers le travail, l'enfant se dessine l'avenir de l'adulte. Selon C. Freinet, le travail est plus naturel pour l'enfant que le jeu. La plupart des jeux des enfants ne sont que l'imitation de l'activité du travail. Dès sa naissance, l'enfant a besoin de travail, mais ce besoin ne peut pas être complètement satisfait à cause de l'accès limité aux instruments du travail. Outre cela, le travail est une condition nécessaire pour le développement intellectuel et créatif de l'enfant. Le développement harmonieux de la personnalité de l'enfant est assuré non seulement par l'orientation vers les résultats, mais aussi par le caractère entraînant du processus de l'activité du travail. Par conséquent, le travail doit devenir une partie nécessaire du processus éducatif dès les premières années d'études. Il faut souligner qu'à l'école de C. Freinet le travail servait plutôt d'exemples et d'actions que d'explications et de démonstrations, dans l'exploitation du milieu et dans l'activité individuelle et sociale basée sur la communication. Les

connaissances théoriques se différencient et s'élaboraient par les élèves à travers l'expérimentation, la création et la documentation des résultats (Deldime, Hacurria, Landroit, van Cottom, 1978).

V. A. Sukhomlinski soulignait également l'importance de l'éducation du travail pour le développement moral, intellectuel, esthétique et physique des élèves. Dans le cadre de la conception pédagogique de V. A. Sukhomlinski, l'éducation du travail était orientée vers la préparation des élèves à l'activité du travail d'avenir. L'organisation des activités du travail des élèves exige de l'école d'avoir des équipements nécessaires (jardins, potagers, serres, laboratoires, ateliers, chambres de travail, salles spécialisées, etc.), qui permettent aux élèves de maîtriser des instruments et mécanismes relativement complexes, dès leurs premières années d'études. Dans ce domaine V. A. Sukhomlinski et ses collègues avaient pour objectif de créer les conditions nécessaires pour que le travail forme la mentalité et les traits intellectuels de la personnalité de chaque élève, pour qu'il devienne la base de la vie de chaque élève et de la collectivité des élèves. V. A. Sukhomlinski (1979) a déterminé les principes suivants d'organisation de l'activité du travail des élèves à l'école comme les plus importants:

- 1) unité de l'éducation du travail et développement général de la personnalité;
- 2) découverte et développement de l'individualité à travers l'activité du travail;
- 3) orientation du travail vers des buts d'importance sociale;
- 4) pratique du travail productif efficace dès les premières années à l'école;
- 5) diversité des activités de travail;
- 6) continuité et permanence du travail;
- 7) présence des traits du travail des adultes dans les activités du travail des élèves;
- 8) nature créative du travail des élèves, combinaison des activités intellectuelles avec les activités du travail manuel;
- 9) succession du contenu des activités du travail, des savoirs-faire, des acquis maîtrisés;
- 10) nature collective des activités du travail;
- 11) travail proportionné aux forces de chaque élève;
- 12) unité du travail et vie d'esprit riche.

Les conceptions pédagogiques de V. A. Sukhomlinski et C. Freinet sont caractérisées par l'interprétation très proches de la notion «travail» et du rôle du travail en tant qu'un des éléments principaux du contenu de l'éducation. À l'école de V. A. Sukhomlinski, une grande importance était attachée à l'interprétation du travail en tant que la création, l'activité permettant non seulement de servir à la société, mais aussi de transformer en mieux le monde et apporter la joie aux autres gens. Outre cela, la phalange des éducateurs de l'école de Pavlysh, dont V. A. Sukhomlinski était le directeur, aspirait à stimuler le développement de l'esprit critique des

élèves par rapport aux résultats de leur travail, la capacité de percevoir les imperfections, les défauts de leur travail et chercher les moyens d'accroître leur professionnalisme (Sukhomlinski, 1979). La conception pédagogique de C. Freinet est caractérisée de la même manière de traitement du travail en tant que l'activité créative. À l'École moderne de C. Freinet le travail était non seulement le moyen d'acquisition des savoir-faire, mais aussi le moyen principal de l'expression créative des enfants, manifestation de leur individualité et leurs intérêts, développement du potentiel créatif et scientifique (Freinet, 1969).

Selon V. A. Sukhomlinski, un des objectifs prioritaires de l'école moderne est l'assurance des conditions nécessaires au développement physique harmonieux des élèves. L'éducation physique est orientée vers la formation des savoirs et savoir-faire liés au soin de la santé des élèves et leurs proches.

C. Freinet aussi soulignait l'importance de l'éducation physique à l'école. La santé des élèves y est une priorité, sans attention au soin de la santé des élèves, l'éducation efficace n'est pas possible. Un(e) élève en bonne santé peut réaliser complètement son potentiel intellectuel et créatif en collaborant avec l'enseignant. Mais si l'élève a des problèmes de santé il consacrera aux études le minimum de son attention et énergie, peu importe les moyens que l'enseignant utilise pour susciter l'intérêt de l'élèves et soutenir la motivation pour les études. C. Freinet (1969) proposait d'organiser le processus éducatif en prenant en considération le fait que les élèves ont besoin de passer du temps en plein air, de suivre un régime alimentaire sain, de faire de la gymnastique, etc.

V. A. Sukhomlinski aussi prenait soin de la santé des élèves de son école. Dans ses œuvres, il soulignait que les malaises et les problèmes de santé devenaient la cause la plus fréquente des mauvaises performances des élèves à l'école. Les enseignants de l'école, dont V. A. Sukhomlinski était le directeur ont observé les élèves durant plusieurs années et ont élaboré un système unique de renforcement de la santé des élèves. Ce système incluait non seulement le réveil musculaire quotidien, mais aussi l'observation d'un régime sain de la journée, régime alimentaire sain, limitation de temps passé dans l'espace clos et de temps de travail intellectuel intensif. Dans le domaine de l'éducation physique des élèves de V. A. Sukhomlinski et ses collègues coopéraient étroitement avec les parents des élèves. L'interaction avec les parents commençait longtemps avant l'entrée de leur enfant à l'école (Sukhomlinski, 1979).

Le travail manuel était un moyen spécifique de l'éducation physique à l'école de V. A. Sukhomlinski. La plupart des activités de ce type présupposaient le travail en plein air (activités d'horticulture, jardinage, élevage, préparation de la nourriture, bricolage, etc.). Le travail manuel favorise le développement physique harmonieux, outre cela il permet de voir des

résultats pratiques de l'activité ainsi que de développer les savoir-faire utiles pour la vie quotidienne.

L'expérience de V. A. Sukhomlinski et C. Freinet dans le cadre de la création des conditions favorisant le développement physique des élèves acquiert une valeur spécifique aujourd'hui, car les gouvernements de plusieurs pays réalisent les programmes de support de la vie saine de leurs citoyens, y compris par prise en considération de l'importance de la culture physique et des sports à tous les niveaux de l'éducation. Outre cela, le soin et la responsabilité de son état de santé et état physique correspondent à une compétence obligatoire d'un(e) diplômé(e) de l'université selon le Standard d'État de l'enseignement supérieur de troisième génération (e.g. Standard d'État de l'enseignement supérieure dans le domaine 035700 Formation des linguistes professionnels, Standard d'État de l'enseignement supérieur dans le domaine 010500 Accompagnement mathématique et management des systèmes informationnels, etc.).

V. A. Sukhomlinski et C. Freinet soulignaient l'importance spécifique de l'éducation morale. Dans la pratique de «École moderne» C. Freinet aspirait à renverser le culte de la raison et domination de «la science» inaccessibles pour les gens simples. Ces orientations de l'école traditionnelle a abouti à la situation que l'accumulation des connaissances est devenue le synonyme de la finalité de l'éducation. L'école était socialement fermée et elle formait les adultes avec l'esprit défiguré. L'éducation fondée seulement sur le passé a perdu le lien avec les besoins individuels et sociaux du présent et de l'avenir.

En opposition au système capitaliste, pour C. Freinet le monde ou l'homme existe dans le contexte de la vie naturelle. Pour cela il proposait de revenir à la compréhension des valeurs primaires du travail, de la famille, de la communauté, des relations interpersonnelles humaines. C. Freinet aspirait à soutenir l'humanisation de l'éducation et de la science, qui doivent servir les intérêts de tous. Dans sa conception pédagogique, il a mis au premier rang l'idée de progrès humain. Selon C. Freinet, le progrès doit se développer dans le cadre de l'humanisme, vers le respect de la personnalité de chaque homme et femme, vers la garantie des conditions naturelles de développement harmonieux et universel impossible sans prise en compte de l'expérience du passé et sans compréhension des besoins du présent et de l'avenir. Pour C. Freinet, la réforme de l'école était la base des changements de société, orientés vers le redressement des relations sociales, vers le passage de la lutte et la compétition à la coopération et l'assistance mutuelle.

Dans ses œuvres, C. Freinet argumente à plusieurs reprises sur l'importance d'organisation des activités collectives du travail et de la coopération à l'école. Le fonctionnement de la vie coopérative permet aux élèves de formuler et d'exprimer ouvertement leurs idées, en participant au travail de la coopérative. En même temps, les élèves de l'école de C. Freinet apprenaient à contenir et contrôler leurs mouvements émotionnels et à avoir pleine

conscience des conséquences de leurs actions. Ainsi, chaque élève pouvait avoir pleine conscience de son rôle en tant qu'homme et citoyen (Freinet, 1969).

À l'école de C. Freinet, la vie de la communauté scolaire était organisée de telle manière qu'on soutenait les relations de bienveillance et respect mutuel entre les élèves et l'enseignant. Un moyen spécial d'interaction entre les membres de la communauté scolaire était le journal mural de l'école où les élèves laissaient leurs suggestions et souhaits, mais aussi les manques et les défauts du fonctionnement de l'école remarqués. La discussion du contenu du journal mural de l'école habitait les élèves à percevoir tranquillement et avec l'intérêt, la critique constructive des résultats de leur travail, à évaluer leurs points forts et leurs points faibles. Ainsi l'harmonisation des relations personnelles entre les élèves et leur interaction avec la société constituaient le fondement de l'éducation morale à l'école de C. Freinet.

L'éducation morale à l'école de V. A. Sukhomlinski est fondée sur l'acceptation du système des valeurs universelles et des idéaux du communisme. Les sentiments civiques les plus profonds et sincères, l'aspiration à la justice, le respect d'autrui, l'aspiration à être utile à la société – toutes ces idées formaient le fondement de l'éducation morale qui était compris par les élèves au cours des activités des études quotidiennes aussi qu'en cours de l'interaction avec les enseignants et les autres élèves. Dans le domaine de l'éducation morale, l'objectif de V. A. Sukhomlinski et ses collègues était de stimuler la politesse de leurs élèves et la formation de l'habitude de faire des actes généreux de haute moralité.

L'éducation morale à l'école de V. A. Sukhomlinski commençait non par l'explication donnée aux élèves des idéaux du communisme, mais par l'éclaircissement du contenu des valeurs morales universelles, par la compréhension de «l'alphabet de la morale» (ce terme est introduit par V. A. Sukhomlinski). Cet alphabet de la morale incluait les notions et les principes assurant l'existence harmonieux d'une personne dans la société, tels que (Sukhomlinski, 1979):

- 1) la compréhension de l'existence d'une personne dans le monde des autres personnes et l'aspiration à ne pas être cause des désagréments pour les autres gens;
- 2) le respect des résultats du travail des autres et la responsabilité par rapport aux résultats de son propre travail;
- 3) l'attitude délicate envers autrui et envers les membres de sa famille;
- 4) l'intransigeance dans la lutte contre le mal.

Tous ces principes ont été confirmés par les histoires réelles de la «Chrestomathie des valeurs morales», un livre composée par V. A. Sukhomlinski et ses collègues. Ce livre consiste des histoires réelles sur les exploits du peuple au nom de la patrie et des convictions.

Il faut souligner que les résultats du travail de V. A. Sukhomlinski et ses collègues dans le domaine de l'éducation morale peuvent être utilisés aujourd'hui pour la réalisation efficace

des objectifs de la formation morale et patriotique de la jeunesse, sous condition de leur neutralisation dans les aspects idéologiques.

Un autre domaine essentiel du processus éducatif selon C. Freinet et V. A. Sukhomlinski est l'éducation intellectuelle. L'innovation de C. Freinet est sa critique des pratiques traditionnelles appliquées à l'éducation intellectuelle en tant qu'un domaine fondamental de l'éducation au niveau scolaire. Les pratiques traditionnelles étaient basées sur la mémorisation de l'information par cœur. C. Freinet a opposé à ces pratiques de mémorisation des pratiques nouvelles du développement des capacités intellectuelles des élèves à travers l'acquisition de l'expérience des activités variées et son application en résolution des problèmes pratiques et quotidiens. Outre cela, il faut mentionner que la conception pédagogique de C. Freinet distingue quelques différents types de l'intellect qui supposent les moyens variés de la réalisation du potentiel intellectuel de la personne. Sauf l'aptitude à la pensée abstraite qui était l'orientation principale de l'école française traditionnelle au milieu de XXème siècle, C. Freinet a défini les types suivants de l'intellect:

- 1) aptitude au travail manuel;
- 2) aptitude aux activités créatives et artistiques;
- 3) aptitude au traitement pratique des situations et à la résolution des problèmes;
- 4) aptitude à l'analyse, à la conceptualisation théorique et aux recherches scientifiques;
- 5) intellect orienté vers la résolution des problèmes sociaux et politiques.

Selon C. Freinet, le système éducatif doit créer les conditions favorables à la réalisation du potentiel intellectuel de chaque élève conformément à son type de l'intellect (Freinet, 1964).

V. A. Sukhomlinski estimait que l'éducation intellectuelle comprenait les éléments suivants:

- 1) acquisition des connaissances;
- 2) formation de la conception scientifique du monde;
- 3) développement des facultés de cognition et de création;
- 4) formation de la culture du travail intellectuel;
- 5) formation des intérêts intellectuels;
- 6) formation du besoin des activités intellectuelles, de l'enrichissement permanent des connaissances scientifiques et de l'application pratique de ses connaissances.

Par ailleurs, l'éducation intellectuelle est orientée tout d'abord vers la formation de la conception du monde qui était réalisée à l'école de V. A. Sukhomlinski dans le contexte de l'acquisition des connaissances scientifiques. Le processus de l'acquisition des connaissances ne correspondait pas exclusivement aux accumulations. Selon V. A. Sukhomlinski, la formation de l'attitude personnelle de l'élève face aux connaissances acquises est nécessaire. Il faut que les

connaissances soient transformées en principes qui influent la vie de l'élève, ses préférences et ses intérêts, ses activités du travail et sa vie sociale.

Un haut niveau du développement intellectuel est nécessaire non seulement pour assurer le succès de la vie professionnelle de la personne, mais aussi pour la plénitude des activités d'esprit qui lui permet d'apprécier les œuvres de l'art et de la culture, de se délecter des biens culturels dès son jeune âge. Selon V. A. Sukhomlinski (1979), le contenu de l'éducation doit être déterminé non seulement par la valeur pratique des connaissances pour l'activité professionnelle et la vie quotidienne de l'avenir, mais aussi il doit contribuer à la formation des besoins culturels et du goût pour l'art des élèves.

L'éducation esthétique a une importance fondamentale pour le développement personnel harmonieux de l'élève. À l'école dirigée par V. A. Sukhomlinski, le développement esthétique des élèves était basé sur la notion des multiples facettes de la beauté qui comprenait la beauté du monde de la nature, la beauté des créations de l'homme, la beauté des œuvres artistiques, la beauté des relations entre les hommes et la beauté des actions morales. Selon V. A. Sukhomlinski, le contact avec la beauté engendre l'aspiration à la perfection, enrichit le monde intérieur de la personne, invite la personne à affermir la beauté dans son existence, à garder et à augmenter la beauté du monde. La compréhension de la beauté est impossible sans les émotions par rapport à la beauté, sans l'interprétation individuelle de la beauté. La compréhension et l'interprétation de la beauté dégagent une dimension nouvelle de la vie de l'esprit de l'élève liée à la perception émotionnelle et intellectuelle des paysages et des phénomènes de la nature, de l'activité du travail, des actions morales des hommes, etc.

La compréhension de la beauté, le pouvoir de la trouver dans le monde environnant favorisent la formation des capacités esthétiques des élèves qui supposent les sentiments profonds et les émotions par rapport à la perfection, l'attention aux altérations et aux irrégularités de l'harmonie de la nature et de la société. Ainsi, la compréhension de la beauté forme l'idéal esthétique et moral de la personne. V. A. Sukhomlinski et ses collègues estimaient que l'objectif de l'école en ce qui concerne l'éducation esthétique est de faire du sentiment de la beauté de la nature, des actions et des créations des hommes, l'apanage personnel, la découverte individuelle de chaque élève. La beauté du monde doit être transformée en processus de l'éducation pour devenir la part de la culture esthétique de chaque élève, la base pour la compréhension de la valeur des relations morales entre les hommes, pour le besoin de créer et d'accroître la beauté du monde à travers la création, le travail, la lutte contre le mal et les bonnes actions (Sukhomlinski, 1979).

La globalité du processus éducatif à l'école de V. A. Sukhomlinski, l'orientation de l'éducation vers le développement harmonieux des élèves permettaient de fournir aux élèves les

connaissances, les savoir-faires et l'expérience de différents types d'activité nécessaire pour la continuation des études ou pour la vie professionnelle, ainsi que le haut niveau de compétences culturelles. V. A. Sukhomlinski et ses collègues aspiraient à préparer les promus de leur école à l'intégration sociale, à la vie citoyenne, professionnelle et familiale où ils réalisent les principes et les idéaux formés à l'école. C. Freinet de son côté a défini presque le même domaine de contenu de l'éducation que V. A. Sukhomlinski (sauf l'éducation esthétique), et dans sa pratique il utilisait les techniques éducatives stimulant l'éducation dans tous ces domaines interliés. L'exigence principale de C. Freinet par rapport au contenu de l'éducation est la prise en considération des besoins de l'élève et la conformité du contenu de l'éducation aux lois du développement naturel des élèves à l'âge scolaire.

Dans le deuxième chapitre, nous avons identifié les éléments des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski favorisant leur orientation vers la formation des compétences culturelles. Ces éléments peuvent servir de base au système pédagogique pour la formation des compétences culturelles dans le processus éducatif à l'université ou la faculté des langues étrangères.

Selon les conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski le processus éducatif est fondé sur quelques principes didactiques généraux. Outre cela, une grande importance est attachée aux principes méthodiques généraux de l'enseignement d'une langue, car la langue maternelle était parmi les disciplines les plus importantes dans les écoles de V. A. Sukhomlinski et C. Freinet. Ce fait permet de conclure que l'expérience de ces deux éducateurs éminents peut être appliquée dans l'organisation de la formation orientée par l'approche par compétences à l'université ou la faculté des langues étrangères.

C. Freinet et V. A. Sukhomlinski appliquaient beaucoup de méthodes et de techniques éducatives quasi-professionnelles qui stimulaient la formation des compétences culturelles selon les chercheurs modernes russes. L'application de ces techniques éducatives pourrait assurer l'efficacité du processus éducatif à l'université ou la faculté des langues étrangères, permettrait de prendre en considération les traits individuels, les intérêts et les besoins des étudiants et d'augmenter le part du travail indépendant, de la recherche et de l'activité créative des étudiants dans ce processus éducatif (Bachaeva, 2011; Knyazieva-Lyazguina, 2011; Pavlova, 2011; Golovanova, 2011; Letchenya, 2011; Titova, 2011, Novoseltseva, Koroukhova, 2011; Pluzhnikova, 2011; Petrova, 2011, etc.). Les techniques éducatives de ce type appliquées par V. A. Sukhomlinski et C. Freinet incluaient la préparation et la réalisation de projets individuels et collectifs, l'imitation de l'activité professionnelle (au sein des ateliers), l'analyse des situations-problèmes, l'acquisition de l'information dans des conversations, discussions, débats, etc. Outre cela, le processus éducatif dans les écoles de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski était

caractérisé par l'équilibre entre les formes individuelle et collective des activités qui contribuaient au développement des capacités des élèves liées à la recherche indépendante, au travail collectif, à la distribution des responsabilités, au règlement des plans avec les autres participants de l'activité, etc. V. A. Sukhomlinski et C. Freinet utilisaient un complexe de moyens spéciaux d'organisation du processus éducatif qui peut être appliqué aujourd'hui aux fins de stimuler la formation des compétences culturelles à l'université ou la faculté des langues étrangères à condition de leur adaptation aux exigences modernes et à la spécificité de la formation des linguistes professionnels au niveau universitaire. Les moyens utilisés par C. Freinet et V. A. Sukhomlinski peuvent être divisés en deux groupes: moyens matériels et moyens de communication.

1. Moyens matériels

Les moyens matériels à l'école de C. Freinet constituaient la base de la connexion entre le processus éducatif et la réalité environnante, les besoins quotidiens de la société et ses membres. L'approche alternative à l'organisation matérielle du processus éducatif permettait à C. Freinet de vaincre la rupture entre l'éducation du travail et l'éducation intellectuelle à l'école.

Les moyens matériels principaux au sein de la conception pédagogique de C. Freinet sont l'imprimerie, la radio à l'école, les ateliers, les terrains pour des activités de l'agriculture et de l'élevage, les cahiers d'autocorrection, les plans de travail individuel et collectif.

a) *imprimerie* est une des bases matérielles de la conception de C. Freinet. L'imprimerie constituait un centre original parmi les activités d'études et de communication entre les élèves. Le fonctionnement de l'imprimerie permettait aux élèves de participer à la réalisation d'actes communicatifs complets – de la naissance de l'idée du texte à la perception du texte par un lecteur. Outre cela, le résultat de l'activité est le produit concret de création individuelle. Ainsi, le fonctionnement de l'imprimerie permettait de transformer les exercices de l'acquisition des savoir-lire et savoir-écrire de base en une activité d'importance sociale.

b) *radio à l'école* est le moyen spécifique de l'interaction entre l'école et le monde environnant.

c) *terrains pour des activités de l'agriculture et de l'élevage* permettaient aux élèves de toucher quotidiennement le monde de la nature et d'apprendre à le traiter avec soin.

d) *ateliers* constituaient un trait caractéristique de l'école de C. Freinet. Dans une salle d'études, on a prévu un espace spécialisé pour les ateliers, où les élèves pouvaient pratiquer les activités variées du travail. Le travail des ateliers à l'école de C. Freinet était organisé de telle manière que d'abord les élèves devaient participer à toutes les activités

disponibles. Puis chaque élève pouvait choisir l'atelier pour le visiter régulièrement selon son goût. Le travail au sein des ateliers était effectué en petits groupes pour favoriser le développement des savoir-faire de base de l'interaction sociale (Deldime, Hacurria, Landroit, van Cottom, 1978).

e) *cahiers d'autocorrection*. Ce moyen est basé sur l'assomption de C. Freinet que le développement intellectuel n'est pas possible seulement comme un résultat de l'interaction pratique avec les objets, les phénomènes et les individus. Certains élèves ont besoin de travail rogoureux pour automatiser certains savoirs-faire (les opérations arithmétiques, les règles d'orthographe, etc.). Les cahiers autocorrectifs comprenaient plusieurs sections:

- présentation d'une règle ou un fait scientifique et son importance pour la vie quotidienne, les études ou la recherche;
- exercices, où il faut appliquer les règles ou les faits étudiés dans la première section;
- section d'autocorrection, où l'élève peut vérifier ses réponses, déterminer les fautes et leurs causes.

f) *plans de travail individuel* est le calendrier de différents types de travail fait par chaque élève selon son rythme individuel de travail pendant un entretien avec l'enseignant. Le plan de travail individuel à l'école de C. Freinet était rédigé habituellement pour une semaine ou quinze jours. Après cette période l'élève présentait les résultats de son travail. Selon sa volonté, chaque élève pouvait faire des travaux complémentaires hors son plan individuel, mais le plan visait à prévenir le caractère arbitraire et irréfléchi des choix d'activités, afin de contribuer à l'augmentation de l'efficacité des études et à une meilleure compréhension par élève de la responsabilité de ses actions.

g) *plans de travail collectif* est un programme de travail sur une discipline ou sa section. Le plan de travail collectif à l'école de C. Freinet était élaboré dans une réunion de classe. Ce plan réglait le travail de la classe pendant un mois ou une année scolaire.

Au sein de la conception pédagogique de V. A. Sukhomlinski on peut déterminer quelques groupes de moyens matériels selon leurs fonctions:

a) *éléments du milieu stimulant le travail et le développement indépendant des élèves* (y compris les salles d'études, les ateliers, les jardins, les coins des animaux et des plantes, l'espace isolé de la maison d'un apprenant, du jardin-potager de ses parents, les biens du kolkhoz).

Ainsi, les conditions de l'activité de travail et du développement intellectuel étaient créées non seulement par l'école mais par le milieu environnant qui comprenait la famille, les société et la nature. V. A. Sukhomlinski conseillait aux parents de

préparer de espaces des jardins pour la réalisation des activités indépendantes des élèves liées à la culture des plantes (Sukhomlinski, 1981c).

Il faut souligner que l'encouragement du travail intellectuel indépendant à l'école de V. A. Sukhomlinski commençait dès les premières années d'études. Dans la salle de jeux qui était à la disposition des élèves des classes primaires, il y avait une collection de jouets stimulant l'élargissement de l'horizon intellectuel, le développement des capacités intellectuelles et la formation des savoirs-faire pratiques.

b) *éléments du milieu stimulant le développement des capacités créatives des élèves* (les ateliers et salles spécialisés: la salle de la musique, le laboratoire de la radio, le coin des arts plastiques, la salle des jeux, la salle des contes, le coin calme).

Le milieu matériel stimulant le développement des capacités créatives des élèves selon leurs intérêts et leur âge consistait en un complexe de moyens spécifiques, tels que (Sukhomlinski, 1979):

- salle de musique qui était destinée aux activités de musique et de chant. Dans la salle de musique il y avait l'équipement nécessaire pour les activités musicales, les manuels illustrés de la musique, une phonothèque de la musique classique et moderne et les instruments populaires de la musique.

- laboratoire de la radio. Dans le laboratoire de la radio il y avait l'équipement nécessaire pour les activités indépendantes pratiques de radiotechnique, ainsi que le centre de radiodiffusion de l'école qui retransmettait aux élèves des éditions du radio-journal scolaire, des concerts des collectifs artistiques amateurs, les messages des parents et des hôtes de l'école.

- coin des arts plastiques est le lieu où les expositions des œuvres artistiques des élèves avait lieu. Dans le coin des arts plastiques il y avait les collections des livres et des albums sur l'histoire des arts, des revues et des journaux modernes, qu'on pouvait utiliser pour prendre connaissance avec les œuvres du monde entier.

- coin calme à l'école de V. A. Sukhomlinski était une chambre intime où l'élève pouvait passer le temps dans la solitude, réfléchir, lire un livre ou un journal, écouter la musique, discuter quelque chose avec un ami.

- salle des jeux à l'école de V. A. Sukhomlinski était située dans le bâtiment où les élèves des classes primaires faisaient leurs études. Cette salle était destinée aux jeux pendant les périodes de mauvais temps à l'extérieur. La salle des jeux était équipée de jouets stimulant les talents et les capacités individuelles des élèves.

- salle des contes était aussi destinée aux activités des élèves des classes primaires en vue d'encourager leur développement émotionnel et esthétique. La salle était

décorée avec les maquettes et les décors qui créaient l'ambiance de conte. Les différentes sections de la salle étaient consacrées aux types variés des contes, comme les contes russes et ukrainiens, les contes européens, les contes orientaux. Les leçons de lecture et de développement du langage ainsi que la lecture et les récits hors des études des contes étaient organisés dans la salle des contes.

c) *salles de lecture* (stands des livres, les collections des livres dans les salles d'études, les bibliothèques familiales).

Selon V. A. Sukhomlinski (1979), les salles de lecture à l'école sont le moyen essentiel de l'éducation intellectuelle, morale et esthétique. À l'école de Pavlysh dont V. A. Sukhomlinski était le directeur, les salles de lecture se trouvaient dans tous les bâtiments et à tous les étages du bâtiment principal. Les élèves pouvaient utiliser la collection riche et régulièrement renouvelée de la littérature, tels que les œuvres littéraires classiques, les livres scientifiques et ceux de vulgarisation scientifique, les revues et les brochures, les collections des ouvrages de la science et de la technique pour les enfants, les éditions de l'Encyclopédie pour les enfants, rangée en sections thématiques. Il y avait quelques salles de lecture adaptées aux élèves de différents âges. Outre cela, dans les corridors de l'école, il y avait les stands des livres pour les élèves d'un certain âge. Les élèves pouvaient lire ces livres à l'école ou les prendre à la maison. À l'école de V. A. Sukhomlinski, il y avait aussi les collections vastes des belles-lettres, des livres scientifiques et de vulgarisation scientifique dans les salles des études, les chambres du travail et les salles du loisir. Par exemple, une grande collection des œuvres littéraires se trouvait dans la salle spécialisée des langues et la littérature. Une section particulière de cette collection était formée par les livres en langues étrangères (en français, en allemand, en anglais) destinées à la lecture hors des études (Sukhomlinski, 1979). Ainsi à l'école de V. A. Sukhomlinski fonctionnait un système donnant l'accès le plus commode à l'éventail de la littérature très variée.

Outre cela, V. A. Sukhomlinski et ses collègues encourageaient la formation et l'enrichissement des bibliothèques familiales, en expliquant aux parents l'importance des œuvres littéraires pour le développement harmonieux de leurs enfants dès les premières années de la vie. Ainsi, la littérature accessible à chaque élève à l'école et à la maison formait une sorte de milieu éducatif qui permettait de réaliser une des idées fondamentales de V. A. Sukhomlinski concernant l'importance de la formation de l'élève en coopération entre l'école et la famille.

2. Moyens de la communication

Parmi les moyens de la communication que C. Freinet utilisait pour la formation des compétences culturelles on peut citer la rédaction des textes libres, la correspondance interscolaire (avec les élèves des régions et pays voisins), les exposés oraux, les discussions, les

débats, les techniques d'acquisition indépendante de l'information (les entretiens, les enquêtes, le traitement des œuvres de la littérature et de la presse), le journal scolaire, les réunions pédagogiques des parents et les associations des parents, la coopérative scolaire.

a) *les textes libres* sont un moyen de communication et de l'expression libre, introduit par C. Freinet. La création des textes libres dans la conception pédagogique de C. Freinet était caractérisée par la liberté totale des élèves dans le choix du contenu, de la forme, de la longueur du texte, ainsi que par l'absence des sanctions pour les fautes orthographiques, syntaxiques et de la ponctuation. Mais il y avait critique collective du texte et la recherche de son amélioration pour l'imprimer.

b) *la correspondance interscolaire* à l'école de C. Freinet permettait de satisfaire les besoins communicatifs des élèves à travers la communication avec des élèves des autres écoles, situées dans d'autres régions ou pays. La correspondance pouvait être réalisée pendant une année scolaire et se conclure par une visite aux amis-correspondants. La correspondance pouvait être réalisée par les élèves d'une manière individuelle ou par les classes. La correspondance entre les classes supposait habituellement l'échange des résultats des activités créatives des membres des classes, telles que les éditions du journal scolaire, les dessins, les albums illustrant la vie de la classe, les discussions. La correspondance entre les élèves tout au niveau individuel qu'au niveau collectif comprenait des informations d'importance culturelle qui étaient particulièrement intéressantes pour les représentants des autres régions et pays (comme l'information sur le climat, les coutumes, les fêtes et les curiosités locales, les domaines principaux de l'activité professionnelle de la population locale, etc.). Ainsi, la correspondance interscolaire était un moyen du développement communicatif et intellectuel. La base matérielle de ce type d'interaction ne se limite pas aujourd'hui aux lettres, mais on peut organiser la correspondance avec utilisation de vidéos, d'audios, de fax et du réseau Internet (Deldime, Hacurria, Landroit, van Cottom, 1978).

c) *exposés oraux, discussions, débats* sont les différents moyens de la présentation verbale et de la communication, utilisés à l'école de C. Freinet.

Les exposés individuels devant la classe pouvaient être accompagnés de l'usage des illustrations, des dessins, des albums, des enregistrements vidéos, etc.

Les discussions et débats pouvaient toucher un éventail de sujets proposés par chaque élève ou organisés autour d'un sujet déterminé par toute la classe. Les discussions et débats permettaient aux élèves d'apprendre à s'exprimer, à argumenter sa position, ainsi que à s'écouter mutuellement et à avoir un échange des avis et des idées (Audet, 2008).

d) *les techniques d'acquisition de l'information par les élèves* à l'école de C. Freinet comprenaient les entretiens, les enquêtes, le traitement des œuvres de la littérature

et de la presse, les sorties de groupe, les observations de phénomènes de la nature et de la vie sociale. Certaines observations et recherches pouvaient être réalisées par un élève individuellement ou par un petit groupe d'élèves à l'aide d'une fiche-guide destinée à remplacer l'aide directe de l'enseignant.

e) *le journal scolaire* était pour les élève de l'école de C. Freinet un moyen particulier de communication avec le monde environnant (y compris les correspondants des élèves, les parents, les camarades des autres classes et hors l'école, etc.). Le journal présentait les résultats des travaux et des projets réalisés, ainsi que la vie de la classe, les activités quotidiennes des élèves, leurs intérêts et leurs talents. Le contenu du journal pouvait comprendre l'information sur les familles des élèves, leurs amis des autres régions, leurs hobbies, etc. Le journal pouvait également présenter des histoires réelles, des poèmes, des reportages, des essais, des faits curieux, des lettres de lecteurs, etc. Cette variété de contenu du journal favorisait l'élargissement de l'ensemble des lecteurs. Le travail collectif sur chaque édition du journal permettait d'utiliser les moyens variés de la production (l'imprimerie, la linogravure, etc.) et les résultats des travaux écrits des élèves (les textes libres, les reportages, les exposés, les extraits de la correspondance interscolaire, les œuvres littéraires, etc.). La création du journal scolaire n'était jamais soumise à l'imitation de la presse créée par des adultes, mais elle se posait comme objectif d'exprimer la perception des médias, ses objectifs et ses structures par les enfants. Cette forme de travail à l'école de C. Freinet favorisait la formation de l'esprit critique et son application par rapport à l'information (Audet, 2008).

f) *réunions pédagogiques des parents et les associations des parents*

L'établissement de relations de compréhension et d'assistance mutuelle entre les parents et les enseignants à l'école de C. Freinet était une condition nécessaire du processus éducatif efficace, car l'efficacité des études de l'élève est conditionnée pour beaucoup par l'attitude de sa famille envers les formes des études et des techniques appliquées. L'incompréhension des bases de la conception pédagogique de C. Freinet de la part des parents des élèves résultait de la situation où la famille non seulement n'aidait pas à l'enfant, ne le soutenait pas dans ses activités indépendantes des études et de création, mais aussi ne montrait aucun intérêt pour la vie scolaire de l'élève ou changeait l'école. Les réunions pédagogiques des parents à l'école de C. Freinet étaient destinées à l'analyse du fonctionnement de l'école et l'argumentation d'utilisation des certaines techniques éducatives. En participant aux réunions pédagogiques les parents pouvaient poser leurs questions, discuter les difficultés, etc. À travers l'intérêt à la vie scolaire de leurs enfants, les parents se pénétraient de l'intérêt de l'école en tant qu'un modèle de relations, fondées sur la coopération, l'assistance et le respect mutuel, la responsabilité des résultats de ses actions. Certains parents d'élèves de l'école de C. Freinet ont

formé une association spécifique, dont l'activité était destinée à l'interprétation et l'évaluation de l'éducation à l'école, à l'identification des problèmes et difficultés et à la recherche des solutions à ces problèmes. Dans le cadre de la conception pédagogique de C. Freinet, la finalité de ce type de coopération entre l'école et la famille était le perfectionnement de la société à travers l'élimination de l'individualisme et l'harmonisation du développement de la personnalité et développement de la société (Deldime, Hacurria, Landroit, van Cottom, 1978).

g) *la coopérative scolaire* est un moyen spécifique d'organisation de l'interaction intrascolaire. Le fonctionnement de la coopérative permettait à C. Freinet d'établir une forme plus démocratique de l'organisation du processus éducatif. Dans le cadre de cette forme organisationnelle les décisions qui concernaient la vie de l'école étaient prises conjointement par les élèves et les enseignants. La coopérative déterminait les règles du travail de la vie de chaque classe. Les réunions de la coopérative pouvaient être consacrées aux questions de l'organisation du processus éducatif, de la réalisation des projets collectifs, de la distribution des fonctions entre les élèves. La coopérative scolaire avait le droit de créer, transformer et d'éliminer les associations des élèves, elle pouvait aussi élaborer de nouvelles règles ou transformer celles existantes. Elle cherchait à résoudre les conflits sérieux. Chacun pouvait prendre la parole pendant les réunions de la coopérative et demander de sanctionner ou de transmettre ses remerciements et félicitations, etc (Bruiliard, Schlemminger, 1996).

Les compagnons contemporains de C. Freinet ne se limitent pas avec les moyens mentionnés, mais ils proposent ses propres moyens, en s'appuyant sur les principes de l'approche individualisée et de la combinaison de l'orientation pragmatique de l'éducation avec la priorité de la création libre.

Les moyens de communication dans la pratique de V. A. Sukhomlinski incluent les moyens de l'interaction intrascolaire et les moyens de la communication des élèves avec leurs familles et la société, tels que les cercles de l'école, les associations sociales et politiques (les groupes des oktiabriata¹, les détachements des pionniers² et komsomol³), l'organisation de leçons en plein air, de promenades, d'excursions, de leçons thématiques, les associations pour les élèves et d'autres membres de la communauté locale (l'université de la

¹ Le terme "oktiabriata" est apparu en 1923-1924. Initialement, ces groupes ont été formés par les enfants nés pendant la révolution d'Octobre en Russie. Puis l'idée de ces groupes a été exploitée pour créer les groupes de formation patriotique partout à l'URSS. Dès premières années de l'école les enfants se sont joints à un groupe d'oktiabriata. Dans ces groupes les enfants participaient à la vie sociale et culturelle de l'école.

² Pionniers sont les membres de l'organisation des pionniers du pays. L'organisation est apparue à l'URSS en 1922 pour la formation patriotique et idéologique des enfants.

³ Komsomol est l'organisation de la jeunesse communiste du Parti communiste de l'Union soviétique fondée en 1918. Le nom officiel de l'organisation est "Union des Jeunesses Léninistes Communistes". Habituellement les enfants se joignaient au komsomol aux dernières années de l'école – à 14-15 ans. Les membres du komsomol étaient les jeunes constructeurs du communisme, ils ont participé dans plusieurs grands projets de construction de l'Union soviétique. tel que: construction des routes principales, des chemins de fer, des stations électriques, etc.

culture pour les parents, le chœur populaire, l'association des amateurs des livres pour les élèves et les adultes), les cercles et les associations extrascolaires.

a) *moyens de l'interaction intrascolaire*

Dans le cadre de la conception pédagogique de V. A. Sukhomlinski, la finalité de la communication est la formation d'une collectivité bien unie. La collectivité selon V. A. Sukhomlinski est une forme idéale de l'interaction entre les personnes qui peut être réalisée selon des types variés de relations personnelles et sociales – dans une famille, dans un groupe des collègues, dans une communauté d'un village, etc. V. A. Sukhomlinski a proposé que la vie de la collectivité scolaire devait comprendre les relations idéologiques, civiques, intellectuelles, esthétiques et les relations de travail sous les aspects variés. Ainsi, la sphère de l'interaction interpersonnelle au sein de la collectivité scolaire embrassait les intérêts divers des élèves (Sukhomlinski, 1981b). Parmi les moyens de l'interaction intrascolaire les moyens principaux sont:

- *les cercles de l'école* étaient un moyen spécifique de l'interaction intellectuelle entre les élèves. Les cercles pouvaient être créés pour l'encouragement d'activités créatives d'élèves (cercles de la création des œuvres littéraires, cercles des contes, etc.), des études approfondies de certaines disciplines (cercle des jeunes mathématiciens, cercle des jeunes historiens, cercle des jeunes naturalistes, etc.) et des activités complémentaires de travail et des études (cercle des jeunes constructeurs, cercle des jeunes serruriers, cercle des jeunes tourneurs, cercle des jeunes électriciens, cercle des jeunes conducteurs, cercle des jeunes horticulteurs, cercle des jeunes apiculteurs, etc.). Une pratique répandue à l'école de V. A. Sukhomlinski était de charger les meilleurs élèves des grandes classes de la direction des cercles pour les élèves des classes primaires (Sukhomlinski, 1981b). La communication entre les élèves des différents âges contribuait au développement des intérêts communs. Outre cela, cette pratique permettait aux élèves des grandes classes d'essayer d'assumer la position de l'enseignant responsable pour l'éducation des futures générations.

- *les associations sociales et politiques* (les groupes des oktiabriata, les détachements des pionniers et komsomol) sont le moyens spécifiques à l'école soviétique qui considérait la base idéologique et patriotique d'être un élément essentiel de l'éducation. L'activité des associations sociales et politiques à l'école de Pavlysh était fondée sur l'idée de V. A. Sukhomlinski concernant l'importance sociale des activités scolaires. Selon V. A. Sukhomlinski les activités quotidiennes du travail et des études devaient être pénétrées par l'esprit du service pour le bien de la société. Le fonctionnement des associations sociales et politiques encourageait les élèves de participer au changement du monde en mieux, en

manifestant à la vie quotidienne le respect au travail, l'amour de la patrie et le souci des autres (Sukhomlinski, 1981b).

- *les moyens de l'interaction des élèves avec leur professeur principal et les enseignants* à l'école de V. A. Sukhomlinski comprenait un éventail d'activités d'études mais aussi hors école qui contribuait à l'établissement de relations, de rapports de confiance et de partenariat entre l'enseignant et ses élèves. Les traits personnels de l'enseignant avaient l'importance fondamentale pour l'atteinte de cet objectif. Selon V. A. Sukhomlinski l'enseignant doit aspirer à changer le monde en mieux par son travail en toute abnégation. L'approche de V. A. Sukhomlinski des relations avec les élèves se distingue par la communication individualisée et l'intérêt porté à la personnalité de chaque élève, surtout à ceux qui rencontraient des difficultés dans les études (Cockerill, 2009). Les formes non-conventionnelles d'organisation des leçons, proposées par V. A. Sukhomlinski, sont surtout intéressantes. Ces formes comprenaient: les leçons en plein air («L'école sous le ciel bleu»), les promenades aux endroits environnant le village, parfois avec l'installation d'un camp ou les visites guidées aux kolkhoz et entreprises de l'industrie (Sukhomlinski, 1981c).

b) *les moyens la communication des élèves avec leurs familles et la société*

L'efficacité du processus de formation au sein de la conception pédagogique de V. A. Sukhomlinski était conditionnée non seulement par l'influence de l'école mais aussi par le climat dans la famille de l'élève ainsi que par l'ambiance naturelle et sociale. Par conséquent, un domaine prioritaire à l'école de V. A. Sukhomlinski était la coopération des enseignants avec les parents et la communauté locale aux fins d'assurer l'éducation et l'instruction de chaque élève. Parmi les moyens de ce groupe on peut nommer les moyens suivants:

- *associations socioscolaires*, dont les membres étaient aussi les élèves que leurs parents, grand-parents et tous ceux qui désiraient (l'université de la culture pour les parents, le chœur populaire, l'association des amateurs des livres pour les écoliers et les adultes) (Sukhomlinski, 1981a).

- *associations et cercles extrascolaires* (le groupe des jeunes défenseurs de la nature, le groupe des amis des animaux, les associations des jardiniers, le groupe des amateurs de l'histoire). Ces groupes et associations ont été organisés autour des membres de la communauté locale qui étaient pleins d'initiative et entraînés par leurs activités professionnelles ou hobby. Ces gens étaient toujours prêts à partager leur expérience et leurs connaissances avec les écoliers en dévoilant pour les enfants les aspects créatifs du travail. Les enseignants de l'école de V. A. Sukhomlinski encourageaient le fonctionnement de ces groupes

et associations extrascolaires et aspiraient à prendre en considération le contenu de l'éducation présenté à l'école et aux groupes extrascolaires. Les chefs de ces groupes étaient invités aux séances du Conseil pédagogique de l'école. Selon V. A. Sukhomlinski, les associations extrascolaires étaient les centres de la «pédagogie populaire» et elles constituaient l'aspect essentiel de l'éducation (Sukhomlinski, 1981a).

En concluant la comparaison des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski, nous pouvons dire que ces deux conceptions sont très proches et orientées vers la formation des compétences culturelles en tant que base pour la formation professionnelle. Elles sont caractérisées par le modèle de relations de coopération et d'amitié entre les apprenants et l'enseignant. Ce modèle de relations permet de prendre en compte les traits individuels et les besoins de chaque élève et favorise la formation des compétences culturelles.

L'expérience de V. A. Sukhomlinski et C. Freinet est une base pour un modèle du processus éducatif de l'école secondaire dont les meilleures conditions pour la réalisation sont celles de l'école rural. Aujourd'hui la majorité des pays développés sont caractérisés par le niveau très haut d'urbanisation et d'accès à l'information, c'est pourquoi les techniques d'organisation du processus éducatif, proposées par C. Freinet et V. A. Sukhomlinski, demandent un nouveau traitement et adaptation aux objectifs de l'éducation de XXIème siècle. Dans le contexte de notre étude l'adaptation aux conditions de la formation des linguistes professionnels est aussi nécessaire.

Dans le troisième chapitre de la deuxième partie de la thèse nous avons présenté le système pédagogique de la formation des compétences culturelles des linguistes professionnels que nous avons élaboré sur la base des conceptions pédagogiques de V. A. Sukhomlinski et C. Freinet.

La formation des compétences culturelles est un processus complexe qui a quelques traits spécifiques:

1) unité: la formation des compétences culturelles est intégrée dans une certaine mesure au processus d'apprentissage dans toutes les disciplines ainsi qu'au processus de l'auto-formation;

2) continuité: les compétences culturelles sont formées progressivement à tous les niveaux de la formation – de l'école primaire à l'université;

3) concentration sur la personnalité de l'apprenant: l'efficacité du processus de la formation des compétences culturelles est conditionnée par la motivation de l'apprenant comme un acteur principal de l'éducation.

Nous avons réussi à élaborer un système pédagogique de formation des compétences culturelles à l'université ou la faculté des langues étrangères en Russie sur la base des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski.

Au sein du système pédagogique nous avons déterminé les composants du contenu de l'éducation qui sont nécessaires pour l'organisation de la formation moderne des linguistes professionnels.

La base méthodique du processus de formation des compétences professionnelles des linguistes professionnels est représentée par la méthode communicative, la méthode d'enseignement par problème, la méthode de l'enseignement par projet et la méthode de recherche.

Les moyens de contrôle sont basés sur la combinaison des moyens d'évaluation par l'enseignant et des moyens d'auto-évaluation des étudiants.

Le système pédagogique élaboré a pour objectif de minimiser les difficultés de la formation des compétences culturelles dans le processus de l'éducation à l'université ou la faculté des langues étrangères.

Dans le quatrième chapitre de la deuxième partie de la thèse nous avons présenté nos conclusions concernant la comparaison des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski et la possibilité de l'application de l'expérience de ces deux éducateurs pour la résolution des problèmes de formation des compétences culturelles des linguistes professionnels. La proximité entre les conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski s'est manifestée en trois aspects principaux: la conception du monde, la conception des objectifs de l'éducation et la conception du contenu de l'éducation. Outre cela, les conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski incluent les éléments qui attestent de leur orientation vers la formation des compétences culturelles. Ces éléments ont servi de base pour la construction du système pédagogique de formation des compétences culturelles applicable à l'université ou la faculté des langues étrangères en Russie.

1.4. Partie 3: L'étude expérimentale de l'efficacité de l'application des idées de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski au processus de la formation des linguistes professionnels pour la formation des compétences culturelles.

Nous avons divisé cette partie en trois chapitres:

- 1) Mise à l'épreuve expérimentale de l'efficacité du système pédagogique de formation des compétences culturelles des linguistes professionnels;
- 2) Analyse des résultats de l'expérience pédagogique

3) Conclusions de la partie 3.

La troisième partie de la thèse est consacrée à l'expérience pédagogique, la méthode d'organisation de cette expérience et les étapes principales de sa réalisation. Dans cette partie nous avons aussi présenté les résultats de l'expérience pédagogique obtenus et notre interprétation de ces résultats.

Dans le premier chapitre nous avons défini l'objectif général du système pédagogique élaboré, ses objectifs spécifiques, les principes fondamentaux de détermination du contenu des blocs thématiques et les groupes de techniques éducatives empruntées à notre système pédagogique des conceptions pédagogiques de V. A. Sukhomlinski et C. Freinet. Ces techniques ont été adaptées aux conditions du processus éducatif à l'université ou la faculté des langues étrangères en Russie et elles composent la base technologique de notre expérience pédagogique.

L'objectif général de l'expérience pédagogique est la mise à l'épreuve de l'efficacité du système pédagogique élaboré sur la base des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski en vue de la formation des compétences culturelles des linguistes professionnels. Selon notre hypothèse, le système pédagogique élaboré doit stimuler la formation des compétences culturelles dans le processus éducatif à l'université ou la faculté des langues étrangères.

Au cours de la préparation et de la réalisation de l'expérience pédagogique, nous avons cherché à atteindre les objectifs spécifiques suivants:

- 1) élaboration des techniques éducatives applicables à l'université ou la faculté des langues étrangères à la base des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski;
- 2) élaboration d'un système alternatif d'évaluation (en points cumulatifs);
- 3) préparation de la base pour l'interaction à distance avec les membres du groupe expérimental (établissement du contact par courriel avec tous les membres du groupe, création du blog du groupe);
- 4) préparation des tests initiaux et finaux pour l'évaluation du niveau de compétence professionnelle des membres des groupes expérimental et contrôle;
- 5) préparation du questionnaire d'auto-évaluation des étudiants. Les étudiants doivent évaluer leur niveau de formation des compétences culturelles et de leurs composants;
- 6) définition des blocs thématiques et leur contenu dans le cadre de la discipline «Pratique de langage parlé et écrit (1ère langue étrangère)»;
- 7) préparation d'une série d'ateliers de différents types de l'activité professionnelle et des devoirs pour le travail autonome.

Le contenu thématique a été déterminé après l'analyse du contenu déjà maîtrisé de la discipline et la comparaison des résultats de cette analyse avec le programme de la discipline.

Nous avons déterminé les principes suivants qui étaient fondamentaux pour la définition du contenu des blocs thématiques:

1) principe du travail ouvert et autonome (l'information dans le cadre d'un bloc thématique n'est pas présentée par l'enseignant, mais est obtenue par les étudiants en travail autonome, avec les sources d'information);

2) principe de l'individualisation des études (l'étudiant(e) peut choisir un devoir qu'il (elle) juge le plus intéressant pour lui parmi une liste proposée par l'enseignant; il (elle) peut aussi réaliser des changements dans le devoir et en proposer des variantes alternatives);

3) principe de la densité informationnelle (en travaillant sur les devoirs variés dans le cadre d'un bloc thématique un(e) étudiant(e) peut utiliser des sources variées et recommander ces sources aux membres de son groupe);

4) principe de l'indivisibilité de la recherche (les résultats du travail du groupe dans le cadre d'un bloc thématique est un panorama complexe de certain sujet);

La structure de l'expérience pédagogique inclut trois étapes principales: l'étape de l'observation, l'étape de la formation et l'étape de l'analyse.

Nous avons choisi deux groupes d'étudiants (le groupe expérimental et le groupe contrôle) qui apprennent la langue française à la faculté des langues étrangères de l'Université nationale de recherche d'État de Tomsk en tant que participants de l'expérience pédagogique. Il y avait 29 étudiants dans le groupe expérimental et 28 étudiants – dans le groupe contrôle. Au moment du commencement de la réalisation de l'expérimentation pédagogique (septembre 2011) les étudiants des deux groupes apprenaient la langue française pendant la même période de temps avec la même intensité. Les étudiants des groupes contrôle et expérimental n'avaient pas appris la langue française avant leurs études à la faculté des langues étrangères. Les groupes ont été choisis volontairement. Le responsable de la réalisation de l'expérience pédagogique avait obtenu préalablement l'accord des étudiants du groupe expérimental de participer à l'expérience pédagogique en tant que groupe où sont utilisées les techniques éducatives non-conventionnelles.

Dans le cadre de l'étape de l'observation de l'expérience pédagogique en septembre 2011 nous avons réalisé les procédures de contrôle initial dans les groupes expérimental et contrôle. En printemps 2014 dans les deux groupes nous avons réalisé les procédures de contrôle final. Les procédures de contrôle incluaient un test de lexique et grammaire et un questionnaire d'auto-évaluation du niveau de la formation des compétences culturelles et de leurs composants. La combinaison de la forme traditionnelle de test avec un questionnaire nous a permis d'obtenir une image la plus adéquate du niveau des compétences culturelles des étudiants, car les

compétences culturelles sont liées non seulement aux savoirs, savoirs-faire et certains types d'activité, aux objectifs mais aussi aux aspects motivationnel et personnel de l'activité. Celle-ci ne peuvent pas être dûment évaluées par les procédures de contrôle traditionnelles.

L'étape de la formation dans l'expérience pédagogique a été réalisée pendant les années académiques 2011-2014. Quelques groupes des techniques éducatives correspondantes aux conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski ont été choisis pour constituer la base de la réalisation de l'étape de la formation. Ces groupes comprennent:

1) rédaction d'œuvres personnelles

Cette technique est basée sur la technique éducative de création des textes libres pratiquée par C. Freinet et ses compagnons. À l'école de C. Freinet, les textes libres des élèves étaient les petites œuvres libres en sujet et en volume. Les textes libres ont été destinés à la publication dans le journal scolaire après la correction des fautes. Ainsi les élèves s'accoutumaient à la responsabilité pour et par le texte libre en tant que résultat de leur travail. V. A. Sukhomlinski utilisait une technique très proche de celle de la rédaction des textes libres qui n'a reçu aucun nom spécifique. Elle consistait en la rédaction d'œuvres (contes, histoires, poèmes, chansons, etc.) par les élèves dès leur premier jour d'école; la rédaction des œuvres personnelles fonctionnait comme un outil du développement du potentiel créatif des élèves. Avant l'acquisition par les enfants des savoir-lire et savoir-écrire, ces œuvres étaient orales. Cette technique est d'une grande valeur en tant que moyen pour maîtriser une langue et développer les capacités expressives.

La technique de rédaction des œuvres personnelles permet de stimuler la formation d'un nombre de compétences culturelles déterminées par le Standard d'État de l'enseignement supérieur de troisième génération en domaine 035700 Formation des linguistes professionnels (baccalauréat), sous les numéros suivants: 1, 2, 3, 6, 7, 8, 11, 12.

2) techniques de recherche (projets individuels et collectifs, enquêtes, expérimentation scientifique)

Une grande variété de techniques de recherche était utilisée par C. Freinet et V. A. Sukhomlinski comme alternative à la transmission traditionnelle des connaissances dont l'élève est un objet passif de l'activité professionnelle de l'enseignant. Les techniques de recherche permettaient aux élèves d'obtenir les connaissances des sources variées à travers leur expérience personnelle de différents types d'activité en acquérant une expérience nouvelle. L'autonomie d'action dans la recherche présuppose que les élèves assument la totalité de la responsabilité des résultats de celle-ci. Un vaste éventail de techniques permettait d'assurer la variation d'expérience cognitive des élèves. Les techniques de recherche peuvent être aussi

appliquées ici afin de stimuler la formation des compétences culturelles dans le processus de l'enseignement professionnel des langues étrangères.

L'application d'un vaste éventail des techniques de recherche permet aux étudiants d'acquérir l'expérience de l'utilisation des différentes méthodes de recherche et de traitement des résultats obtenus. L'application des techniques de recherche favorise la formation des compétences culturelles sous les numéros suivants: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11 (selon le Standard d'État de l'enseignement supérieur de troisième génération en domaine 035700 Formation des linguistes professionnels (baccalauréat)).

3) techniques de communication (correspondance, discussions, débats, activités des associations et groupes scolaires et socio-scolaires)

Les techniques de communication étaient très importantes pour les deux éducateurs, car V. A. Sukhomlinski et C. Freinet attribuaient un grand rôle à la communication entre les élèves, entre les élèves et l'enseignant et à la communication avec la communauté locale en tant que moyen d'acquisition des savoirs et des savoirs-faire professionnels et généraux, y compris des savoirs et des savoirs-faire, désignés par le terme «compétences communicatives» (interaction interpersonnelle et collective, comportement discursif dans les situations variées, etc.). Cette catégorie de compétences est particulièrement importante pour l'enseignement professionnel dans le domaine des langues étrangères.

L'application des techniques de communication permet de stimuler la formation des compétences culturelles sous les numéros suivants: 1, 2, 3, 4, 7, 9, 11 (selon le Standard d'État de l'enseignement supérieur de troisième génération en domaine 035700 Formation des linguistes professionnels (baccalauréat)).

4) techniques d'imitation de l'activité professionnelle (ateliers)

Les techniques d'imitation de l'activité professionnelle aux écoles de V. A. Sukhomlinski et C. Freinet étaient réalisées en forme d'ateliers, cercles et groupes spécialisés où les élèves pouvaient pratiquer différents types d'activité de travail, acquérir les savoirs-faire de base, déterminer leurs intérêts et dispositions pour certains types d'activité. Ainsi les techniques d'imitation de l'activité professionnelle peuvent être utilisées à l'école secondaire afin de faciliter le choix professionnel des écoliers, déterminer leurs intérêts et dispositions et expliciter leurs plans professionnels.

C. Freinet et V. A. Sukhomlinski soulignaient l'importance de l'expérience de différents types de travail manuel en tant que moyen de maîtriser les compétences nécessaires pour la vie professionnelle d'un ouvrier ou d'un paysan. Toutefois, la technique d'imitation d'activité professionnelle peut être réalisée en plusieurs domaines et à tous les niveaux de l'enseignement, y compris celui de la didactique des langues vivantes. L'application de ces techniques au niveau

universitaire permet de présenter aux étudiants quelques variantes de leur future activité professionnelle et déterminer les conditions spécifiques à ces types d'activité professionnelle. Ainsi l'image d'une future activité professionnelle devient plus compréhensible pour les étudiants, les possibilités d'auto-évaluation s'accroissent. On peut organiser des ateliers de professionnalisation, représentant les domaines où travaillent normalement les diplômés d'une université ou une faculté des langues étrangères – ateliers de traduction et interprétation, atelier de didactique des langues, atelier de recherche linguistique, etc.

L'application des techniques d'imitation de l'activité professionnelle permet de créer les conditions favorables pour la formation des compétence culturelles sous les numéros suivants: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 12 (selon le Standard d'État de l'enseignement supérieur de troisième génération en domaine 035700 Formation des linguistes professionnels (baccalauréat)).

Une caractéristique essentielle de l'organisation du processus éducatifs orienté vers la formation des compétences culturelles des linguistes professionnels à la base des conceptions pédagogiques de V. A. Sukhomlinski et C. Freinet est l'utilisation minimale des manuels et matériels éducatifs présentés aux élèves par l'enseignant. Selon C. Freinet, les matériels éducatifs doivent être créés par les élèves et les manuels doivent être utilisés uniquement en tant que sources d'information et ouvrages de référence. Nous avons suivi ce principe pour organiser notre travail avec le groupe expérimental.

Nous avons élaboré un système de points cumulatifs pour évaluer les résultats du travail des étudiants. Les points étaient donnés pour chaque devoir accompli. Ce système nous a permis d'abandonner le système d'évaluation traditionnel. Ainsi nous avons suivi les conceptions pédagogiques de V. A. Sukhomlinski et C. Freinet en ce qui concerne l'évaluation du travail des apprenants.

Ainsi en cours de préparation et réalisation de l'expérience pédagogique, nous aspirions à assurer les conditions favorables à la formation du complexe des compétences culturelles, défini par le Standard d'État de l'enseignement supérieur de troisième génération en domaine 035700 Formation des linguistes professionnels (baccalauréat).

L'étape de l'analyse de l'expérience pédagogique a été consacrée au traitement, analyse et description des résultats obtenus.

Dans le deuxième chapitre de cette partie nous avons présenté notre interprétation des résultats de l'expérience pédagogique.

Le système pédagogique élaboré au cours de notre étude a été mise à epreuve avec succès en relation aux résultats obtenus à l'issue de l'expérience pédagogique organisée à la faculté des langues étrangères d'une université en Russie. L'analyse des résultats de cette expérience a montré que le niveau des compétences culturelles des étudiants du groupe

expérimental a augmenté en moyenne de 20,2% (passant de 69,1% à 89,3%). Le niveau des compétences culturelles des étudiants du groupe contrôle est resté le même (69,3%). L'indice de formation des composants des compétences culturelles des étudiants du groupe expérimental a augmenté en moyenne de 26,7% (passant de 61,8% à 88,5%), en même temps cet indice dans le groupe contrôle a diminué (passant de 62,1% à 54,2%). Ainsi les résultats de l'expérience pédagogique confirment l'efficacité du système pédagogique de la formation des compétences culturelles dans le processus de l'éducation à l'université ou la faculté des langues étrangères en Russie. L'objectif primaire du système pédagogique élaboré est de faciliter la formation des compétences culturelles des étudiants de la faculté ou l'université des langues étrangères, mais l'objectif secondaire est d'assurer l'acquisition d'une langue étrangère, autrement dit, le système pédagogique doit être également applicable pour l'atteinte des objectifs de l'enseignement professionnel au niveau universitaire. Dans le cadre de notre étude le composant professionnel du contenu de l'éducation est orienté vers l'acquisition d'une langue étrangère en tant qu'un moyen de communication.

1.5. Conclusion

Dans la conclusion de la thèse nous avons présenté les résultats principaux qui suivent:

1) Les traits essentiels de l'approche par compétences sont la capacité intégrative, l'orientation vers l'étudiant et vers les objectifs de la formation de la compétence éducative, l'autoactualisation, l'autodéfinition, la socialisation et le développement personnel individualisé de l'étudiant. Les réformes de la système de l'éducation nationale de Russie se fonde sur l'approche par compétences mais sa réalisation est entravée par des problèmes tels que l'application des techniques éducatives peu efficaces; l'isolement du système d'éducation du marché du travail; la non-conformité des conditions de la réalisation du processus éducatif au sein des universités de Russie aux exigences de l'approche par compétences; l'application fréquente du modèle inefficace des relations entre l'enseignant et l'étudiant; l'interaction faible entre les niveaux de la formation (école primaire, école secondaire, institutions d'enseignement supérieur).

2) Les compétences culturelles réalisent un nombre de fonctions importantes du processus éducatif: socioculturelle, pragmatique, fonction de la conception du monde, communicative, informationnelle, régulatrice, fonction de la motivation et fonction scientifique. Elles influent les développements personnel et professionnel qui favorisent l'adaptation d'un(e) diplômé(e) aux conditions de la vie sociale et professionnelle. Les compétences culturelles

revêtent une importance particulière pour la formation des linguistes professionnels. Ce domaine de la formation professionnelle est un domaine prioritaire pour le système éducatif de Russie.

3) Le proximité des conceptions pédagogiques de V. A. Sukhomlinski et C. Freinet se manifeste sous trois aspects interconnectés: la conception du monde, la conception des objectifs de l'éducation et la conception du contenu de l'éducation. Sous l'aspect de la conception du monde les deux conceptions pédagogiques sont orientées vers les valeurs universelles de l'humanisme. Sous l'aspect de la conception des objectifs de l'éducation, les conceptions sont orientées vers la réalisation des aptitudes personnelles des étudiants, la maîtrise de la culture mondiale et nationale, le développement de la conception du monde, la formation physique, la préparation pour le travail et l'autoformation. Sous l'aspect de la conception du contenu de l'éducation nous avons déterminé le parallélisme des domaines principaux suivant: l'éducation du travail, l'éducation physique, l'éducation morale, l'éducation intellectuelle et l'éducation esthétique. Outre cela, dans la pratique des deux éducateurs il y avait aussi d'autres éléments proches – les principes de l'éducation identiques, les moyens d'organisation du processus éducatif et les techniques éducatives parallèles; les principes similaires de l'interaction entre l'enseignant et l'étudiant. Tous ces éléments mettent en évidence l'orientation des deux conceptions pédagogiques vers l'approche par compétences.

4) Sur la base des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski nous avons élaboré un système pédagogique de formation des compétences culturelles efficace pour l'atteinte des objectifs de la formation des linguistes professionnels au niveau universitaire. Le système pédagogique élaboré a été mise à l'épreuve avec succès par une expérience pédagogique, réalisée dans les conditions ordinaires de la faculté des langues étrangères en Russie. L'analyse des résultats de l'expérience a mis en évidence que le système pédagogique favorise l'élévation du niveau des compétences culturelles des étudiants (20,2%) et du nombre des composants des compétences culturelles des étudiants (26,7%).

Ces conclusions vaut dans le sens de la validité de l'hypothèse de notre recherche: l'efficacité de la formation des linguistes professionnels orientée par l'approche par compétences au niveau universitaire est conditionnée par la prise en compte de l'importance des compétences culturelles pour assurer la haute qualité de la formation des diplômés de l'université ou la faculté des langues étrangères ainsi que par l'application d'un système pédagogique de la formation des compétences culturelles à la base des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski.

L'analyse des résultats de l'expérience pédagogique a montré que le système pédagogique de la formation des compétences culturelles sur la base des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski permet d'assurer des conditions favorables

pour la formation des compétences culturelles sans effet négatif sur le composant professionnel du contenu de l'éducation.

Il faut souligner que dans le cadre de cette étude nous ne prétendons pas présenter une solution complète et achevée des questions abordées. Cette étude peut être interprétée comme un essai d'argumenter la nécessité de prise en considération de l'expérience des enseignants éminents de XXème siècle pour le développement de l'éducation orientée par l'approche par compétences en Russie en prenant comme exemple la formation des compétences culturelles dans le contexte de la formation des linguistes professionnels.

Conclusion

Dans le cadre de ce résumé nous avons essayé de présenter le contenu général de notre thèse, en décrivant en plus de détails la comparaison des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski.

Notre étude présente certaine nouveauté scientifique qui comprend:

- explicitation des caractéristiques essentielles de l'approche par compétences: capacité intégrative, orientation vers l'étudiant et vers les objectifs de la formation de la compétence éducative, l'autoactualisation, l'autodéfinition, la socialisation et le développement personnel individualisé de l'étudiant;
- détermination des problèmes de la réalisation de l'approche par compétences dans les conditions de l'enseignement supérieur en Russie: l'application des techniques éducatives peu efficaces; l'isolation du système de l'éducation du marché du travail; la non-conformité des conditions de la réalisation du processus éducatif dans les universités de Russie aux exigences de l'approche par compétences; l'application fréquente du modèle inefficace des relations entre l'enseignant et l'étudiant; l'interaction faible entre les niveaux de la formation (école primaire, école secondaire, institutions de l'enseignement supérieur).
- comparaison des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski sous les aspects de la conception du monde, la conception des objectifs de l'éducation et la conception du contenu de l'éducation et détermination des éléments de ces conceptions pédagogiques qui confirment leur orientation vers la formation des compétences culturelles;

- élaboration, description et approbation pendant une expérience pédagogique du système pédagogique de la formation des compétences culturelles à la base des conceptions pédagogiques de V. A. Sukhomlinski et C. Freinet.

L'importance théorique de notre recherche de la thèse comprend:

- définition des fonctions des compétences culturelles en tant que résultats de l'éducation professionnelle au niveau universitaire: 1) fonction socioculturelle; 2) fonction pragmatique; 3) fonction de la conception du monde; 4) fonction communicative; 5) fonction informationnelle; 6) fonction régulatrice; 7) fonction de la motivation; 8) fonction scientifique;
- argumentation théorique de l'efficacité du système pédagogique de la formation des compétences culturelles à la base des conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski dans la formation des linguistes professionnels;
- synthèse de l'information sur la conception pédagogiques de C. Freinet des sources francophones, qui permet de présenter les idées pédagogiques des chercheurs francophones aux enseignants et chercheurs russes;
- précision du contenu de la formation de la discipline «Langue française» orienté vers la formation des compétences culturelles des étudiants de la faculté des langues étrangères.

L'importance pratique de la thèse est d'avoir élaboré et vérifié le système pédagogique de la formation des compétences culturelles applicable dans la formation des linguistes professionnels à la base des conceptions pédagogiques de V. A. Sukhomlinski et C. Freinet (en prenant comme exemple la discipline « Langue française». Outre cela, l'information sur la conception pédagogique de V. A. Sukhomlinski a été présentée aux enseignants et chercheurs francophones. L'analyse comparative des conceptions pédagogiques de V. A. Sukhomlinski et C. Freinet contribue au développement de la didactique du français en tant que langue étrangère.

Les conclusions générales de notre recherche peuvent être utiles pour les universités et les facultés pédagogiques aux fins d'assurer la formation des enseignants de l'école primaire, secondaire et les institutions de l'enseignement supérieur.

En dernier lieu dans le cadre de ce résumé nous voulons présenter nos réponses aux questions centrales qui étaient fondamentales pour notre recherche de la thèse.

Comment l'approche par compétences est réalisée dans l'éducation moderne au niveau universitaire en Russie?

Dans le cadre de cette étude nous avons observé les interprétations variées, proposées par les chercheurs russes en ce qui concerne l'approche par compétences, ses objectifs et les aspects de sa réalisation au niveau universitaire en Russie. Nous pouvons conclure que, malgré la

grande variété des interprétations, l'approche par compétences est généralement acceptée comme l'approche fondamentale pour l'éducation moderne, car l'évaluation des compétences décrit les résultats de l'éducation plus précisément que les systèmes de l'évaluation des résultats éducatifs utilisés autrefois. Bien sûr, l'approche par compétences n'est pas idéale et nous croyons qu'avec le temps vont apparaître des modèles encore plus efficaces, mais à présent l'application de l'approche par compétences en tant que la base de l'organisation du processus éducatif va contribuer considérablement à l'élévation du niveau de la qualité de l'éducation en Russie.

Quel est le rôle des compétences culturelles dans la réalisation des objectifs éducatifs et, plus particulièrement, celle des objectifs spécifiques de la formation des linguistes professionnels?

En ce qui concerne le rôle des compétences culturelles dans l'atteinte des objectifs de l'éducation au niveau universitaire, surtout à l'université ou la faculté des langues étrangères, nous croyons que les compétences culturelles conditionnent l'efficacité de l'éducation professionnelle au niveau universitaire dans tous les domaines et en particulier celui de la formation des linguistes professionnels. Cependant dans le cadre de notre étude nous avons remarqué que la majorité des programmes des disciplines, élaborés sur la base du nouveau Standard d'État de l'enseignement supérieur de Russie, ne tient presque aucun compte des compétences culturelles. Dans les programmes des disciplines, on mentionne seulement les compétences professionnelles en tant que résultats de l'éducation, en ignorant les compétences culturelles qui doivent être formées dans le processus de l'éducation au niveau universitaire.

La formation des linguistes professionnels ne peut se passer des compétences culturelles, car l'activité professionnelle des diplômés dans ce domaine de l'éducation est liée étroitement à la réalisation des compétences culturelles. Bien sûr, les compétences culturelles ne peuvent être complètement formées dans le processus de l'éducation universitaire, elles sont les caractéristiques d'une personne développées tout le long de la vie, mais l'éducation doit assurer la base nécessaire pour les activités professionnelles possibles. Cette base est constituée par un niveau élevé de la formation des compétences culturelles haut.

Comment peut-on appliquer l'expérience de la formation des compétences culturelles de XX^{ème} siècle, notamment l'expérience des éducateurs éminents C. Freinet et V. A. Sukhomlinski pour accroître l'efficacité de l'éducation dans les universités et facultés de langues étrangères en Russie d'aujourd'hui?

C'est la question centrale sur laquelle nous avons explicité l'objectif général et l'objet de la thèse.

Pour obtenir la réponse à cette question nous avons comparé les conceptions pédagogiques de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski aux fins de trouver les éléments semblables

de ces conceptions pédagogiques, ainsi que les éléments qui nous ont permis de discuter l'orientation de ces conceptions pédagogiques vers la formation des compétences culturelles. Après avoir argumenté la similitude principale de ces conceptions pédagogiques, nous avons trouvé les éléments attestant que ces deux conceptions peuvent servir de base à un système pédagogique visant la formation des compétences culturelles applicable dans les conditions du cadre de l'université ou la faculté des langues étrangères en Russie.

Nous avons adapté les techniques éducatives et quelques éléments clés des conceptions pédagogiques de V. A. Sukhomlinski et C. Freinet à leur application pour la formation des linguistes professionnels et nous avons élaboré sur la base de ces éléments adaptés, un système pédagogique visant la formation des compétences culturelles applicable à la formation des linguistes professionnels. La réalisation d'une expérience pédagogique à la faculté des langues étrangères de l'université d'état de Tomsk nous a permis de confirmer l'hypothèse de l'efficacité du système pédagogique élaboré pour la formation des compétences culturelles. Ainsi, nous pouvons conclure que l'expérience de la formation des compétences culturelles des éducateurs-pédagogues éminents de XXème siècle peut être utilisée avec bénéfice comme une base de la formation des compétences culturelles au niveau universitaire en Russie aujourd'hui. Dans le cadre de notre recherche de thèse nous avons traité l'expérience de deux enseignants – C. Freinet et V. A. Sukhomlinski, mais nous estimons que l'expérience d'autres enseignants-practiciens et théoriciens de l'éducation de XXème peut recevoir un nouveau traitement dans le cadre de l'approche par compétences et que nous pouvons profiter, de richesse du passé pour résoudre des problèmes de l'éducation moderne, non seulement en Russie, mais sans doute dans le monde entier.

Bibliographie

- Amis de Freinet. (1997). *Le mouvement Freinet au quotidien: des praticiens témoignent*. Brest: Editions du Liogan.
- Audet, M. (2008). *Bibliothèque québécoise de Pédagogie Freinet: Les techniques Freinet*. Retrieved from <http://bqpf.info/dossierplan/02textespratique/01techFr.html>
- Barré, M. (1989). Une éducation des différences. In *Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II le 26-28 mars 1987 (sous la direction de P. Clanché, J. Testanière)*. (pp.87-95). Talense: Presse Universitaire de Bordeaux.
- Barré, M. (1995). *Célestin Freinet – un éducateur pour notre temps*. Nouans-Sartoux: PEMF.
- Barré, M. (2008). *Aventure documentaire. Une alternative aux manuels scolaires*. Retrieved from <http://temoignage.barre.pagesperso-orange.fr/m5.html>
- Bizieau, N. & Bizieau, C. (2002). Expression libre et pédagogie Freinet. *Editions ICEM – Pédagogie Freinet*, 34.
- Bowden, J.A. & Marton, F. (2004). *The University of Learning*. London: Routledge Farmer.
- Bowden, J.A. (1997). Competency-Based Education--Neither a Panacea nor a Pariah. In *Conference on Technological Education and National Development Report of Proceedings «TEND 97», Abu Dhabi, United Arab Emirates*. Retrieved from <http://crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/018bowden.html>
- Bru, M. (1989). La variété didactique dans la pédagogie Freinet. In *Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II le 26-28 mars 1987 (sous la direction de P. Clanché, J. Testanière)*. (pp. 121-125). Talense: Presse Universitaire de Bordeaux.
- Bruillard, L. & Schlemminger, G. (1996). *Le Mouvement Freinet: des origines aux années quatre-vingt*. Paris, Montréal: L'Harmattan.
- Célestin Freinet, l'ICEM, un choix pédagogique, un engagement social et politique. (1996). *Actes du 43e congrès international de l'ICEM – Pédagogie Freinet*. Editions ICEM – Pédagogie Freinet.
- Cockerill, A. (2009). *Each One Must Shine: the educational legacy of V. A. Sukhomlinsky*. Sydney: EJR Language Service Pty. Ltd.
- Comprehensive Adult Student Assessment Systems (CASAS). (2008). *CASAS Competencies: Essential Life and Work Skills for Youth and Adults*. Retrieved from <http://www.casas.org/docs/pagecontents/competencies.pdf?Status=Master>

- Cortesero, R. (2013). La notion de compétences : clarifier le concept, en mesurer les enjeux. *Jeunesses: études et synthèses*, 12, 2-4.
- Da Ros-Voseles, D. & Fowler-Haughey, S. (2007). Why Children's Dispositions Should Matter to All Teachers. *Young Children*, September. Retrieved from <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200709/DaRos-Voseles.pdf>
- Deldime, R. et al. (1978). *Actualité de la pédagogie Freinet*. Bruxelles: Editions A. de Boeck.
- Delobbe, G. (1989). La pédagogie Freinet: l'inversion du «Champ pédagogique». In *Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II le 26-28 mars 1987 (sous la direction de P. Clanché, J. Testanière)*. (pp. 170-176). Talense: Presse Universitaire de Bordeaux.
- Démocratie et pédagogie Freinet. (2002). *Editions ICEM – pédagogie Freinet*, 18.
- Dietrich, I. (1989). Les techniques Freinet appliquées à des enfants turcs dans l'enseignement de l'allemand comme deuxième langue. In *Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II le 26-28 mars 1987 (sous la direction de P. Clanché, J. Testanière)*. (pp. 239-247). Talense: Presse Universitaire de Bordeaux.
- Direction générale de l'enseignement scolaire. *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Retrieved from <http://eduscol.education.fr/cid45625/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>
- Firsova, I. (2011). Enseigner la langue – enseigner la culture. In *Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.)*. (pp. 146-149). Ульяновск: УЛГТУ.
- Freinet, C. (1964). *Les invariants pédagogiques: code pratique d'école moderne*. Cannes: Editions de l'Ecole Moderne Française.
- Freinet, C. (1966). *Travail individualisé et programmation*. Cannes: Bibliothèque de l'école moderne.
- Freinet, C. (1969). *Appel aux parents*. Paris: Bibliothèque de l'école moderne.
- Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple: guide pratique pour l'organisation matérielle*. Paris: F. Maspéro.
- Freinet, C. (1975). *La méthode naturelle. 1. L'apprentissage de la langue*. Verviers: Marabout service.
- Freinet, C. (1979). *Santé mentale de l'enfant. Les maladies scolaires, la dyslexie, la délinquance*. Paris: F. Maspéro.
- Freinet, C. (1994) Education du travail. In *Œuvres pédagogiques*. (Tome 1). Paris: Editions du Seuil.
- Freinet, E (1981). *Naissance d'une pédagogie populaire*. Paris: François Maspéro.

- Gendreaum, S (2013). *Reaching a Plateau in Language Learning – How to Get Out of It?* Retrieved from <http://www.lingholic.com/reaching-a-plateau-in-language-learning-how-to-get-out-of-it/>
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process: An introduction. 2nd edition.* Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Retrieved from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf
- Grosbois, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 65-83.
- Houssaye, J. (1989). Freinet: pédagogue socialiste? In *Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II le 26-28 mars 1987 (sous la direction de P. Clanché, J. Testanière)*. (pp. 32-40). Talense: Presse Universitaire de Bordeaux.
- Larson, J.E. (Ed.) (2009). *Educational Psychology: Cognition and Learning, Individual Differences and Motivation.* New York: Nova Science Publishers.
- Le Bohec, P. (2007). *L'école, réparatrice de destins?* Paris: L'Harmattan.
- Legrand, L. (1993). *Célestin Freinet.* Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freinete.pdf>
- Lovat, T. (2008). Australia: Moral education takes centre stage. *University World News*, 23 November. Retrieved from <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20081120153301617>
- María Luisa Pérez Cañado (Ed.) (2013). *Competency-based Language Teaching in Higher Education.* Dordrecht: Springer, 2013.
- Meirieu, P. *Freinet et les sciences de l'éducation: des rencontres, des questions, une espérance.* Retrieved from: <http://www.meirieu.com/ARTICLES/freinetetlesscienceseduc.pdf>
- Papadopoulou, E. (2008). The Humanitarian Pedagogy of Sukhomlinsky and the Application of his Ideas in Preschool Education. In *International Views on Early Childhood Education.* (pp.1-9). Joensuu: University of Joensuu.
- Schlemminger, G. (1994). Le fichier de travail autocorrectif: quelques aspects historiques / G. Schlemminger. *Le Nouvel Educateur*, 64, 30-31.
- Schlemminger, G. (1996). *La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes: approche historique, systématique et théorique.* Berne: Peter Lang S. A., Editions scientifiques européennes.
- Speelman, C.P. & Kirsner, K. (2005). *Beyond the Learning Curve.* New York: Oxford University Press Inc.

- Testanière, J. (1989). Le P. C. F. et la pédagogie Freinet. In *Actualité de la pédagogie Freinet: actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II le 26-28 mars 1987 (sous la direction de P. Clanché, J. Testanière)*. (pp. 64-69). Talense: Presse Universitaire de Bordeaux, 1989.
- Tuning Educational Structures in Europe. (2009). *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education*. Retrieved from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf
- Tuning Educational Structures in Europe. (2012). *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Linguistics*. Retrieved from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/HUMART/Reference_Points_for_the_Design_and_Delivery_of_Degree_Programmes_in_Linguistics_-_Brochure.pdf
- Vial, J. (1989). Quelques réflexions sur la pensée active de Célestin Freinet. In *Actualité de la pédagogie Freinet: actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II le 26-28 mars 1987 (sous la direction de P. Clanché, J. Testanière)*. (pp. 16-21). Talense: Presse Universitaire de Bordeaux.
- Weddel, K.S. (2006). *Competency Based Education and Content Standards*. Retrieved from <http://www.d11.org/Transition/iep/Documents/CompetencyBasedEducation.pdf>
- Wlodkowski, R.J. (1978). *Motivation and Teaching: A Practical Guide*. Washington, D. C.: National Education Association.
- Абакумова, Н.Н. (2007). Болонский процесс как механизм реализации компетентностного подхода. In *Россия и ЕС: проблемы формирования общего пространства науки и образования: Материалы международной научной конференции, 13-14 декабря 2006 г., г. Воронеж*. (с. 276-285). Воронеж: Научная книга.
- Абакумова, Н.Н., Истомина, Н.Н. (2007). Компетентностный подход в учреждениях общего и высшего профессионального образования: реализация и диагностика. *Вестник Томского государственного университета*, 297, 33-38.
- Азарова, Р.Н., Борисова, Н.В., Кузов, В.Б. (2008). Проектирование компетентностно-ориентированных и конкурентноспособных основных образовательных программ ВПО, реализующих ФГОС ВПО. Методические рекомендации. Москва: ИЦПКПС.
- Аллагулов, А.М. (2004). Система нравственного воспитания старшеклассника в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского (дис. ...канд. пед. наук). Оренбургский государственный педагогический университет. Оренбург.
- Анисимова, М.А., Бляхеров, И.С., Масленникова, А.В., Моржов, А.В. (2013). К вопросу о проектировании оценочных средств сформированности компетенций. *Высшее образование в России*, 4, 106-112.

- Афанасьева, Т.П. (2007). *Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентностного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения*. Москва: Издательство МГУ.
- Бабанский, Ю.К. (1982). *Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы*. Москва: Просвещение.
- Байденко, В.И. (2004). Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода). *Высшее образование в России*, 11, 3-13.
- Байденко, В.И. (2006). Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING). Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
- Байденко, В.И. (2006). *Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
- Байденко, В.И. (Ed.) (2009). Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (Книга-приложение 1). Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
- Байденко, В.И., Селезнева, Н.А. Конкурентноспособные образовательные программы: к формированию концепции. *Высшее образование в России*, 5, 24-39.
- Башаева, С.Г. (2011). О необходимости и возможности развития целостного мышления студентов в процессе изучения иностранного языка. In *Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.)*. (с. 23-27). Ульяновск: УлГТУ.
- Бермус, А.Г. (2005). Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. *Интернет-журнал «Эйдос»*, 10 сентября. Retrieved from <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
- Биушкин, Г.И. (2007). *Воспитание нравственной ответственности подростка: на основе идей В. А. Сухомлинского* (автореф. дис. ...канд. пед. наук). Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург.
- Богословский, В.А. (2009). Модели нормативно-методического обеспечения реализации основных образовательных программ ВПО. Москва: Московский государственный горный университет.
- Болотов, В.А., Сериков, В.В. (2003). Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*, 10, 8-14.
- Борисовский, А.М. (1985). *В. А. Сухомлинский*. Москва: Просвещение.

- Бригинская, Е.В. (2011). Аудирование на уроках немецкого языка как средство формирования профессионально-коммуникативной компетенции. In *Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.)*. (с. 85-89). Ульяновск: УлГТУ.
- Вербицкий, А.А. (2009). *Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции*. Москва: Логос.
- Воронов, М.В. (2007). Развитие и контроль компетентностей студентов гуманитарных направлений подготовки. In *Качество вузовского образования и критерии его оценки*. (с. 58-65). Москва: Издательство СГУ.
- Воронов, М.В., Письменский, Г.И. (2009). Компетентностно-ориентированный подход как системное решение актуальных проблем современного отечественного образования. In *Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе: научные труды СГА*. (с. 38-45). Москва: Издательство СГУ.
- Вульфсон, Б.Л. (1994). *Селестен Френе* (пер. с франц. Н.О. Хотинской, Т.В. Старостиной). Москва: Педагогическое наследие.
- Голованова, И.Ф. (2011). Методический потенциал учебного проектирования при обучении иностранному языку в контексте проблемы формирования профессиональной компетентности курсантов. In *Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.)*. (с. 44-49). Ульяновск: УлГТУ.
- Гребенюк, Т.Б. (2008). Методологические основы компетентностного подхода в образовании. In *Проблемы компетентностного подхода в среднем и высшем образовании: сборник научных трудов*. (с. 7-17). Калининград: Издательство РГУ им. И. Канта.
- Грицанов, А.А. (2001). *Всемирная энциклопедия: Философия*. Москва: АСТ.
- Губарь, А.И. (2008). Проблемы управления образовательным процессом в условиях компетентностно-ориентированного подхода. In *Модернизация высшей школы: проблемы перехода на компетентностно-ориентированное образование: материалы Международной научно-практической конференции. (16-17 ноября 2007 г.): часть 1 / под ред. Т. Ф. Кряклиной*. (с. 10-21). Барнаул: Издательство ААЭП.
- Гура, В.В. (2011). Педагогические идеи Селестена Френе как основа практического медиаобразования. *Инновации в образовании*, 3, 32-40.

- Даньшов, П.Н. *Умственное воспитание школьника на уроке мышления в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского* (автореф. дис. ...канд. пед. наук). Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург.
- Дедкова, Л.Е. *Формы организации учебной деятельности на уроке*. Retrieved from <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/doklad-na-temu-formy-organizacii-uchebnoy-deyatelnosti-na-uroke>
- Делор, Ж. (1998). *Образование: необходимая утопия*. *Педагогика*, 5, 5-17.
- Дербенев, П.Н. (2000). *Выдающийся педагог В.А.Сухомлинский и задания по этике на основе его педагогического наследия*. Тверь: Тверской государственный университет.
- Донских, О.А. (2011). *Об имитации инноваций (отклик на статью)*. *Высшее образование в России*, 12, 141-143.
- Донских, О.А. (2013). *Дело о компетентностном подходе*. *Высшее образование в России*, 5, 36 -45.
- Еварович, С.А., Малкова, И.Ю. (2014). *Модель компетенций как основа оценки результативности образовательных программ для взрослых*. *Вестник ТГПУ*, 2 (143), 109-113.
- Егорова, Л.Е. *Формирование компетентностной модели выпускника в ФГОС ВПО и разработка компетентностно-ориентированных рабочих программ учебных дисциплин*. Retrieved from http://www.mpei.ru/lang/rus/main/aboutuniversity/umo/material/umo_3.doc
- Ендовицкий, Д.А., Титов, В.Т. (2011). *Компетенции и востребованность выпускника: кто нужен работодателю?* / Д. А. Ендовицкий, В. Т. Титов // *Высшее образование в России*. – 2011. – № 6. – с. 3-9.
- Ермакова, Н.И. (2008). *Этапы становления компетентностного подхода*. In *Проблемы компетентностного подхода в среднем и высшем образовании: сборник научных трудов*. - Калининград: Издательство РГУ им. И. Канта.
- Жираткова, Ж.В. (2002). *Принципы коммуникативных методов обучения иностранному языку в средней школе*. In *Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: сборник научных трудов, посвященный 50-летию факультета иностранных языков Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева*. (с. 62-64). Саранск: Издательство Мордовского университета.
- Загвязинский, В.И., Атаханов, Р. (2001). *Методология и методы психолого-педагогического исследования*. Москва: Издательский центр «Академия».
- Зимняя, И.А. (2006). *Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования*. *Интернет-журнал «Эйдос»*, 5 мая. Retrieved from <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>

- Зимняя, И.А. (2006). *Современное состояние категории «оценка» и подходы к ее реализации. Заключительный отчет по разделу проекта «Научно-методическое обеспечение проектирования основных образовательных программ высшего профессионального образования, реализующих ГОС ВПО нового поколения на основе компетентностного подхода»*. Москва.
- Иванова, Е.О. (2007). Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 30 сент. Retrieved from <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>
- Иванова, Е.О., Осмоловская, И.М., Шалыгина, И.В. (2006). Допредметное содержание образования как объект конструирования. *Педагогика*, 7, 17-22.
- Ивашенцева, Е.В. *Методические рекомендации по разработке контрольно-измерительных материалов для оценки компетентностных образовательных результатов подготовки специалистов в учреждениях НПО и СПО*. Retrieved from www.acbe-edu.ru/file/artikim.doc
- Караваева, Е.В. (2013). Возможность использования методологических принципов европейского образования в российских университетах. *Высшее образование в России*, 1, 3-13.
- Караваева, Е.В., Богословский, В.А., Харитонов, Д.В. Принципы оценивания уровня освоения компетенций по образовательным программам ВПО в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения. *Вестник Челябинского государственного университета*, 18, 155-162.
- Князева-Лязгина, Н.В. (2011). Интерактивные методы и технологии обучения иностранным языкам. In *Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.)*. (с. 28-31). Ульяновск: УлГТУ.
- Коршунов, С.В., Зырянов, В.В. (2013). Введение ФГОС ВПО: первый год работы в оценках и мнениях специалистов по учебно-методической работе. *Высшее образование в России*, 2, 16-27.
- Костюкова, Т.А., Морозова, А.Л. (2011). Развитие иноязычной коммуникативной компетентности специалистов неязыковых специальностей. *Вестник Томского государственного университета*, 348, 122-127.
- Кряклина, Т.Ф. (Ed.) (2007). *Компетентностно-ориентированное высшее профессиональное образование: теория и практик*. Барнаул: Издательство ААЭП.
- Кудрина, Н.А. (2011). *Современная школа: проблемы и поиски их решения*. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Державина.

- Кулюткин, Ю., Тарасов, С. (2001). Образовательная среда и развитие личности. *Новые знания*, 1, 6–7.
- Куницына, В.Н., Казаринова, Н.В., Погольша В.М. (2001). *Межличностное общение*. Санкт-Петербург: Питер.
- Курбан, Е.Н. (2011). Опыт формирования общекультурных компетенций студентов технического вуза. *Высшее образование в России*, 10, 84-87.
- Лапшин, В.А. *Коммуникативная компетентность как фактор профессионализма в современном обществе*. Retrieved from <http://www.hdirussia.ru/166> (дата обращения 30. 06. 2014).
- Летченя, Л.М. (2011). L'utilisation des médias numériques dans l'apprentissage des langues. In *Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.)*. (с.80-92). Ульяновск: УлГТУ.
- Литвинко, Ф.М. (2009). Коммуникативная компетенция как методическое понятие. In *Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сборник научных статей, Вып. 9*.
- Макаренко, В.А. (Ed.). (2002). *Словарь современных понятий и терминов*. Москва: Республика.
- Маркова, А.К. (1993). *Психология труда учителя*. Москва: Просвещение.
- Маркова, А.К. (1996). *Психология профессионализма*. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание».
- Минакова, Л.Ю. (2013). *Обучение иноязычному дискурсу студентов естественных специальностей с использованием профессионально-ориентированных проектов: английский язык, неязыковой вуз* (автореф. дис. ...канд. пед. наук). Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск.
- Министерство образования и науки Российской Федерации. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения по направлению 035700 Лингвистика квалификация (степень) «бакалавр»*. Retrieved from http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm541-1.pdf
- Министерство образования и науки Российской Федерации. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.)*. Retrieved from <http://минобрнауки.рф/документы/922>
- Министерство образования и науки Российской Федерации. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.)*. Retrieved from <http://минобрнауки.рф/документы/938>

- Министерство образования и науки Российской Федерации. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования*. Retrieved from <http://минобрнауки.рф/документы/2365>
- Михалева, Л.В. (1999). Педагогическая эффективность реализации дидактических принципов обучения в учебном процессе в вузе. *Вестник Томского государственного университета*, 268, 167-168.
- Моральный кодекс строителя коммунизма*. Retrieved from http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Article/mor_kod.php
- Науменко, Н.М. (2008). *Воспитание культуры педагогической деятельности учителя в наследии В. А. Сухомлинского: 40-х – 60-х гг. XX века* (автореф. дис. ...канд. пед. наук). Оренбургский государственный педагогический университет Оренбург.
- Новосельцева, Н.Н., Корухова, Л.В. (2011). Технологии Web 2.0: инновационный способ организации внеаудиторной работы студентов по английскому языку в вузе. In *Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.)*. (с. 105-108). Ульяновск: УлГТУ.
- Осипова, Н.Н. (2011). Проблемные методы обучения и методы проблемного обучения иностранным языкам. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*, т. 13, № 2(5), 1120-1122.
- Павлова, Д.Д. (2012). Современные технологии обучения иностранным языкам. *Молодой ученый*, 11, 471-473.
- Пахаренко, Н.В., Зольникова, И.Н. (2012). Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций. *Современные проблемы науки и образования*, 6. Retrieved from www.science-education.ru/106-7502
- Петрова, Л.М. (2011). Использование мультимедийных средств для повышения уровня усвоения учебного материала. In *Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.)*. (с. 110-112). Ульяновск: УлГТУ.
- Пиляй, О.М. (2000). Воспитание познавательной самостоятельности при обучении иностранному языку на основе педагогических идей С. Френе (дис. ... канд. пед. наук). Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург.
- Плужникова, Ю.А. (2011). Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам. *Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.)*. (с. 103-105). Ульяновск: УлГТУ.

- Прокументова, Г.Н. (Ed.). (2007). *Современный университет – школа: прецеденты и феномены взаимодействия*. Томск: Издательство Томского государственного университета.
- Психолого-педагогические основы обучения*. (2008). Москва: Центр новых информационных технологий московского энергетического института.
- Равен, Дж. (2002). *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация*. Москва: Когито-Центр.
- Родчанин, Е.Г., Зязюн, И.А., Черненко, А.Л. (2011). *Гуманист. Мыслитель. Педагог: об идеалах В. А. Сухомлинского*. Москва: Альтаир.
- Российское образование: федеральный портал. *Глоссарий*. Retrieved from http://www.edu.ru/index.php?page_id=50&op=word&wid=509
- Ростовцева, В.М. (2009). *Компетентность и компетенции: герменевтический аспект в контексте диверсификации современного образования*. - Томск: Издательство ТПУ.
- Рыскулова, М.Н. (2011). Университетская лекция: традиции и инновации. *Высшее образование в России*, 12, 143-146.
- Савенков, А.И. (2008). Образовательная среда. Школьный психолог, 19. Retrieved from http://psy.1september.ru/view_article.php?id=200801903
- Савруцкая, Е.П. (2011). Межпредметные связи в свете компетентностного подхода. *Высшее образование в России*, 3, 86-90.
- Сазанова, Т.А. Электронная хрестоматия по методике преподавания математики. Retrieved from <http://fmi.asf.ru/Library/Book/Mpm/6f.html>
- Сазонова, Л.И. (2008). О развитии системы оценки качества образования в условиях перехода на компетентностно-ориентированное обучение. In *Модернизация высшей школы: проблемы перехода на компетентностно-ориентированное образование: материалы Международной научно-практической конференции. (16-17 ноября 2007г): часть I / под ред. Т. Ф. Кряклиной*. (с. 43-50). Барнаул: Издательство ААЭП.
- Сафонова, В.В. (1996). *Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций*. Воронеж: Истоки.
- Селевко, Г.К. (1998). *Современные образовательные технологии: Учебное пособие*. Москва: Народное образование.
- Селезнева, Н.А. (2009). Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования. *Высшее образование в России*, 8, 3-9.
- Селезнева, Н.А. (2009). *Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: Методические рекомендации для руководителей и*

актива учебно-методических объединений вузов. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы.

Семенова, О.Л. (2005). *Педагогические идеи С. Френе и их влияние на теорию и практику современного школьного образования* (дис. ... канд. пед. наук). Волгоградский государственный педагогический университет.

Сергеев, И.С. (2004). *Основы педагогической деятельности: Учебное пособие*. Санкт-Петербург: Питер.

Смолкин, А.М. (1991). *Методы активного обучения*. Москва: Высшая школа.

Соловейчик, С.Л. (1969). Учитель Сухомлинский и его новая книга. *Комсомольская правда*. 18 сентября. Retrieved from <http://1001.ru/arc/1september/issue153/> (дата обращения 26.06.2014).

Соловова, Е.Н. (2002). *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей*. Москва: Просвещение.

Соснин, Н.В. (2013). О структуре содержания обучения в компетентностной модели. *Высшее образование в России*, 1, 20-23.

Сурнин, Д.И. (2012). Формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта на основа интеграции психолого-педагогических дисциплин. *Вектор науки ТГУ*, 1(19), 262-266.

Сухомлинский, В.А. (1979). *Избранные педагогические сочинения. В 3 т.* Москва.

Сухомлинский, В.А. (1979). *Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе. 2е издание*. Москва: Просвещение.

Сухомлинский, В.А. (1979). *Рождение гражданина*. Москва: Молодая гвардия.

Сухомлинский, В.А. (1981). *Воспитание личности в советской школе*. Киев: Радянська школа.

Сухомлинский, В.А. (1981). *Методика воспитания коллектива*. Москва: Просвещение.

Сухомлинский, В.А. (1981). *Сердце отдаю детям. 7-е издание*. Киев: Радянська школа.

Сухомлинский, В.А. (1982). *О воспитании*. Москва: Политиздат.

Сухомлинский, В.А. (1985). *Родительская педагогика*. Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство.

Сысоев, П.В., Евстигнеев, М.Н. (2014). Компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий. *Язык и культура*, 1 (25), 160-167.

Татур Ю.Г. (2004). Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*, 3.

- Татур, Ю.Г. (2004). *Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
- Тимофеева, О.С. (2004). *Воспитание уважительного отношения младшего школьника к родителям в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского* (автореф. дис. ...канд. пед. наук). Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург.
- Титова, Е.Ю. (2004). *Гуманистические тенденции в отечественной педагогике во второй половине 40-х-60-х гг. XX в.: На примере воспитательной системы В. А. Сухомлинского* (автореф. дис. ...канд. пед. наук). Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург.
- Титова, Ю.В. (2011). Интернет как средство формирования коммуникативных навыков. In *Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.)*. (с. 96-98). Ульяновск: УЛГТУ.
- Тхагапсоев, Х.Г. (2011). Университет в современной России: технология как стратегический горизонт? *Высшее образование в России*, 4, 58-61.
- Тхагапсоев, Х.Г. (2013). Компетентностное образование: к проблеме воплощения. *Высшее образование в России*, 6, 71-76.
- Федеральная служба государственной статистики. (2012). *Статистический бюллетень 2011 года. Тенденции на рынке труда*. Retrieved from http://www.gks.ru/bgd/regl/B11_04/IssWWW.exe/Stg/d03/2-rin-trud.htm
- Филимонова, Ю.В. (2006). Игровые технологии на занятиях по иностранному языку. *Ярославский педагогический вестник*, 2. Retrieved from http://vestnik.yspu.org/releases/pedagogicheskiy_opyt/31_1/
- Френе, С. (1990). *Избранные педагогические сочинения* (пер. с французского; общ. ред. и вступление Б. Л. Вульфсона). Москва: Прогресс.
- Харламов, И.Ф. (1999). *Педагогика*. Москва: Гардарики.
- Хуторской, А.В. (2002). Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 23 апреля. Retrieved from <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
- Цепилова, А.В., Михалева Л.В. (2013). Компетентностный подход в преподавании языка для специальных целей будущим инженерам. *Язык и культура*, 2 (22), 129-135.
- Челпаченко, Т.В. (2005). *Развитие идеи гармонии умственного и физического труда подростка в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского* (автореф. дис. ...канд. пед. наук). Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург.

- Черепанова, Н.Р. (2011). Оценка эффективности формирования коммуникативной компетенции в условиях практико-ориентированного продуктивного обучения на уроках иностранного языка в вузе. В *Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам»* (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.). (с. 74-79). Ульяновск: УЛГТУ.
- Чошанов, М.А. (2000). Обзор таксономии учебных целей в педагогике США. *Педагогика*, 4, 86-91.
- Шарохина, Е.В., Долганова О.В., Петрова О.В. (2008). *Педагогика*. Москва: ЭКСПО.
- Шарф, И.В. (2011). Реализация самостоятельной работы студентов в компетентностной модели. *Высшее образование в России*, 6, 98-103.
- Шехонин, А.А., Караваева, Е.В., Аржанова, И.В. (2011). Компетенции выпускников в образовательных стандартах, самостоятельно устанавливаемых университетами. *Высшее образование в России*, 4, 25-32.
- Шумова, И.В. (2011). Активные методы обучения как способ повышения качества профессионального образования. В *Педагогика: традиции и инновации: материалы международной научной конференции* (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. II. (с. 57-61). Челябинск: Два комсомольца.
- Юлаева, С.С. (2006). *Пути и методы усовершенствования процесса преподавания иностранных языков в вузе: сборник материалов научных конференций преподавателей и сотрудников СамГУ 2002-2006 гг. Секция методики преподавания иностранных языков*. Самара: Универс групп.
- Ясвин, В.А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл.

Sommaire

Introduction	6
Présentation	6
Argument	6
Objectifs de recherche	10
Objectif général.....	10
Objectifs spécifiques.....	11
Hypothèses.....	11
1.1. Introduction.....	13
1.2. Partie 1: L'approche par compétences en tant que paradigme fondamentale de la formation moderne de linguistes professionnels.....	13
1.3. Partie 2: Conceptions pédagogiques de C. Freinet et de V. A. Sukhomlinski comme les systèmes efficaces de l'éducation orientée vers la formation des compétences.	20
1.4. Partie 3: L'étude expérimentale de l'efficacité de l'application des idées de C. Freinet et V. A. Sukhomlinski au processus de la formation des linguistes professionnels pour la formation des compétences culturelles.....	40
1.5. Conclusion	46
Conclusion.....	48
Bibliographie	52