



UNIVERSITATEA LIBERĂ INTERNAȚIONALĂ DIN MOLDOVA

Cu titlu de manuscris

C.Z.U: 37.016.046:811.133.1(043.3)
L 21

LĂPĂDAT RALUCA AURORA

**INTERACTIVITATEA MULTIDIMENSIONALĂ BAZATĂ
PE UTILIZAREA TIC ÎN DIDACTICA LIMBII
FRANCEZE**

621.07 – GLOTODIDACTICĂ (LIMBA FRANCEZĂ)

Conducător științific: _____

GUȚU Ana, doctor în filologie,
profesor universitar

Autor: _____

LĂPĂDAT Raluca Aurora

CHIȘINĂU, 2015

© LĂPĂDAT (RĂUȚ) RALUCA AURORA, 2015

CUPRINS

ADNOTARE	5
АННОТАЦИЯ.....	6
ANNOTATION.....	7
LISTA ABREVIERILOR	8
INTRODUCERE.....	9
1. SINERGIA TEHNOLOGIE ȘI EDUCAȚIE	17
1.1. Provocări și tendințe ale începutului de secol XXI: de la învățământul tradițional la unul virtual.....	19
1.2. Dimensiunea autonomă	20
1.3. Triada diversitate lingvistică, educație plurilingvistică și interculturalitate.....	25
1.4. Trasee principale în didactica limbilor	30
1.5. Francofonia - ofertant de instrumente interactive pentru didactica limbii franceze.....	38
1.5.1. Didactica limbii franceze - de la o abordare tradițională la una interactivă.....	42
1.5.2. Obiectivele învățării limbii franceze în perspectiva curriculumului național	44
1.5.3. Imperative noi pentru activitatea profesorului de limbă franceză	47
1.6. Concluzii la capitolul 1.....	51
2. METODOLOGIA INTERACTIVITĂȚII ÎN BAZA TIC APLICATĂ ÎN TRIADA PREDARE - ÎNVĂȚARE – EVALUARE.....	52
2.1. Digitalizarea în sistemul educativ.....	53
2.2. Produsele multimedia în didactica limbilor.....	56
2.3. Abordarea pe competențe	60
2.3.1. Dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă prin sarcina de lucru	63
2.3.2. Comunicarea orală - dimensiune prioritară a noului curriculum.....	63
2.3.3. Suportul audio-facilitator al înțelegerii orale.....	65
2.3.4. Imaginea - suport de mediere, declanșator de interacțiuni	68
2.3.5. TIC în sprijinul formării competențelor lingvistice de scriere, lexicale și gramaticale	72
2.3.6. TIC și oferta complexă de documente autentice	78
2.3.7. Cultivarea competențelor de comunicare orală prin didactizarea ludică a suporturilor audio	83
2.4. Fațete ale evaluării utilizate în didactica FLE: metode alternativ - complementare de evaluare a elevilor, utilizate în școală.....	90
2.5. Studiu de caz privind oportunitatea și eficacitatea utilizării TIC în procesul didactic.....	95
2.5.1. Studiul de caz nr. 1	95
2.5.2. Studiul de caz nr. 2	100
2.6. Concluzii la capitolul 2.....	110
3. EFICIENȚA INTERACTIVITĂȚII MULTIDIMENSIONALE CU UTILIZARE TIC ÎN DIDACTICA LIMBII FRANCEZE: EXPERIMENT PEDAGOGIC	113
3.1. Interactivitatea și valorificarea tehnologiilor informaționale în didactica limbii franceze ..	113
3.2. Tratarea textului asistată de TIC - dinamică novatoare de lectură și scriere	124

3.3. Internetul - suport de activitate pentru cele patru componente: C.O., C.E., E.O., E.E.	127
3.4. Dispozitive multimedia în predarea - învățarea limbii franceze.....	137
3.4.1. Tabla albă interactivă – dispozitiv ludic în predarea limbilor străine	138
3.4.2. Competențele analitice și sintetice cultivate prin dispozitivul Power Point.....	139
3.4.3. Suportul video/audio - dispozitiv de contextualizare a competențelor de exprimare orală	141
3.5. Teste interactive TIC pentru cultivarea competențelor de comprehensiune și de exprimare orală	152
3.6. Alte unelte „en ligne”, exploatabile în scop didactic	159
3.7. Experiment pedagogic de verificare a finalităților obținute în rezultatul predării-învățării- evaluării la lecțiile de limbă franceză cu utilizarea TIC	161
3.8. Concluzii la capitolul 3.....	173
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	175
BIBLIOGRAFIE	178
ANEXE.....	189
Anexa 1 Chestionar despre atitudinea elevilor privind folosirea TICE în ora de limba franceză	189
Anexa 2 Chestionar privind utilizarea ludicului în activitatea pedagogică de către cadrele didactice FLE.....	191
Anexa 3 Paradigmele predării-învățării.....	193
Anexa 4 Tipurile de sarcini	196
Anexa 5 Multimedia în clasa de FLE	198
Anexa 6 Principalele dimensiuni ale actului învățării	199
Anexa 7 Modelul SOMA al situației pedagogice.....	200
Anexa 8 Componentele TICE.....	201
Anexa 9 Schema dinamicii motivaționale	202
Anexa 10 Unitatea de învățare „La planète techno”	203
Anexa 11 Unitate de învățare din manualul Corint	210
Anexa 12 Unitate de învățare din Méthode de français Tout va bien	222
Anexa 13 Exploatarea spotului publicitar	232
GLOSAR DE TERMENI	234
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	236



ADNOTARE

Lăpădat (Răuț) Raluca Aurora. Interactivitatea multidimensională bazată pe utilizarea TIC în didactica limbii franceze . Teză de doctor în filologie. Chișinău, 2015.

Structura tezei. Prezenta cercetare cuprinde adnotări în limbile română, rusă și engleză, lista abrevierilor, cuprins, introducere, trei capitole, 178 de pagini de text de bază, bibliografie (175 titluri), concluzii generale și recomandări și 13 anexe, 29 figuri, 15 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 11 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie. Interactivitate, interacțiune, predare-învățare, multimedia, multidimensionalitate, motivație, internet, proiect didactic, învățământ, TIC.

Domeniul de studiu. Filologie romanică. Interactivitate și TIC în clasa de FLE.

Scopul și obiectivele lucrării. Această cercetare a pornit de la simbioza dintre o necesitate practică și o preocupare teoretică. Scopul principal al prezentei cercetări este demonstrarea eficienței utilizării noilor tehnologii informaționale și de comunicare aplicate în didactica limbii franceze, prin formularea și realizarea coerentă și sistemică a sarcinilor didactice, care decurg din pentagonul competențelor cultivate elevului în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare a limbii franceze.

În vederea realizării scopului formulat ne propunem identificarea și analiza unor exemple de bune practici pentru integrarea TIC, în vederea implementării unor activități interactive care să stimuleze învățarea unei limbi străine.

Noutatea și originalitatea științifică. Caracterul novator al lucrării rezidă în repertorierea unor aspecte teoretice și practice care îi preocupă pe formatorii de limbi străine. Lucrarea constituie un îndemn și o reflecție asupra propriilor practici de lucru prin abordarea originală și multidimensională a noilor tehnologii informaționale. Interesul științific produs de demersul de față permite o mai bună înțelegere a dispozitivelor de predare, susținând mediatizarea pedagogică și pune în lumină diferitele abordări utilizate în mediatizarea de conținut FLE.

Semnificația teoretică. Lucrarea constituie o sursă modernă și actuală în învățământul limbilor străine din România, care să permită ameliorarea nivelului de competențe de comunicare ale elevilor.

Valoarea aplicativă a lucrării. Rezultatele obținute în urma investigațiilor efectuate pot fi utilizate în conceperea proiectelor pedagogice, incluzând în derularea lor noi instrumente multimedia. Cercetarea poate constitui un punct de plecare pentru o viitoare cercetare, respectiv o viitoare acțiune în domeniul integrării tehnologiilor în didactica limbii franceze. Lucrarea poate determina un interes metodologic, prin sugestii privind aplicarea curriculei, în conceperea și folosirea manualelor, dar și pentru conceperea testelor pentru olimpiadele școlare.

Implementarea rezultatelor științifice. Prezenta cercetare constituie un suport practic prin includerea în structura lucrării a unui compendiu cu propuneri de activități realizabile în ora de limba franceză, construite folosindu-se noile suporturi multimedia, dar și un capitol de activități pentru îmbunătățirea competențelor orale.



АННОТАЦИЯ

Лэпэдат (Рауц) Ралука Аврора. Многомерная интерактивность использования информационно-коммуникативных технологий в обучении французскому языку. Диссертация на соискание доктора филологических наук. Кишинёв, 2015 г.

Структура диссертационного исследования. Данное исследование включает в себя аннотации на румынском, русском и английском языках, список аббревиатур, содержание, введение, три главы, 177 страницы основного текста, библиографию (175 источника), общие выводы и рекомендации, 13 приложений, 29 схем, 15 таблиц. Результаты исследования опубликованы в 11 научных работах.

Ключевые слова. Интерактивность, взаимодействие, ИКТ (информационные и коммуникационные технологии), преподавание и обучение, мультимедиа, многомерность, мотивация, интернет, проект обучения, образование.

Область исследования. Романская филология. Интерактивность и ИКТ в классе FLE (французский язык как иностранный).

Цель и задачи диссертационного исследования. Это исследование возникло из практической и теоретической необходимости. Основная цель данного исследования заключается в создании методологии для анализа интерактивности с применением новых технологий и выявление мультимодальных методов преподавания коммуникационных стратегий. Для достижения поставленной цели, определяются и анализируются лучшие практики в области интеграции ИКТ в целях реализации интерактивных методов, которые способствуют изучению иностранного языка.

Научная новизна. Новизна работы заключается в обогащении состава теоретических и практических аспектов, которыми пользуются преподаватели иностранных языков. Работа является рассуждением о методах работы путём оригинального и многомерного подхода с применением новых информаци-онных технологий.

Теоретическое значение. Работа является современным и актуальным источником в обучении иностранным языкам в Румынии, позволяющим совершенствование коммуникативных навыков студентов.

Практическая значимость работы. Результаты исследований могут быть использованы при разработке образовательных проектов, в содержание которых также входят мультимедийные инструменты. Исследование может служить предпосылкой для дальнейших исследований в области внедрения технологий в процесс преподавания французского языка. Работа представляет методологический интерес введением предложений по реализации учебных программ в области разработки и использования учебников, а также тестов для школьных олимпиад.

Внедрение научных результатов. Это исследование включает ряд предложений педагогического характера, применяемых во время урока французского языка. Эти приемы разработаны с использованием новых мультимедийных технологий. Данные об их использовании были опубликованы в журнале FIGES, издание выходящее при поддержке Школьной инспекции Горж (Румыния), которое адресуется преподавателям иностранных языков.

ANNOTATION

Lăpădat (Răuț) Raluca Aurora. Multidimensional Interactivity of Using Informational and Communicative Technologies in Teaching French. Ph D Thesis. Chișinău, 2015.

Thesis structure. The research contains annotations in Romanian, Russian and English, lists of abbreviations, content, introduction, three chapters, 177 pages of basic text, bibliography (175 titles), general conclusions and recommendations, 13 appendices, 29 figures, 15 tables. The outcomes of this research have been published in 11 scientific works.

Keywords. Interactivity, interaction, information technology, teaching, education, multimedia, motivation, internet, didactic project.

Field of study. Romance philology. Interactivity and technology în FLE. Goal and objectives. This research is due to combination of the practical necessity and theoretical concern. The main goal of our research consists in establishing a new methodology of analysing interactivity and interaction mediated by new technologies and in spotlighting these methods by means of communication strategies. To achieve our goal we intend to identify and analyse some well-teaching methods in order to integrate information technology and to implement some interactive activities in order to stimulate learning a foreign language.

Novelty and scientific originality of research. The innovative scientific character of the thesis consists in cataloguing some theoretical and practical aspects that concern the language teachers. The thesis is intended to be a meditation and a discussion on the techniques and strategies of teaching French applying an original and multidimensional approach by means of new information technologies.

Theoretical value. The work represents a modern and updated source for the process of language teaching in Romania and it leads to improvement of the pupils' oral communication ability.

Applicability of the work. The outcomes of the given investigation can be applied in conceiving the lessons including the new multimedia instruments. The research can be a starting point for a future research-action in the field of the integration of technologies in teaching French. It is also methodologically interesting due to its suggestions concerning curricula application in conceiving and using the student's books but also in compiling the tests for the School Olympiads.

Implementation of the scientific results. The given research represents a practical support by including in the thesis' structure a compendium with activities proposed to be used in the French classes. These activities are built up using the new multimedia techniques. The results of their application and use were published in FIGES magazine, coordinated by the County School Inspectorate in Gorj, România. This magazine is addressed to the language teachers.

LISTA ABREVIERILOR

ALAO	Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur
APC	Approche Par Compétences
ASIDIFLE	Association de Didactique du Français Langue Étrangère
BELC	Bureau d'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger
C.E.	Compétence Écrite
C.O.	Compétence Orale
CAVILAM	Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias
CDI	Centre de Documentation et d'Information
CD-ROM	Compact Disc Read Only Memory
CECR	Cadre Européen Commun de Référence
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CELV	Centre Européen pour les Langues Vivantes
CIEP	Centre International d'Etudes Pédagogiques
CREDIF	Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français
DALF	Diplôme Approfondie de Langue Française
DELFI	Diplôme d'Etudes de Langue Française
E.E.	Expression Ecrite
E.O.	Expression Orale
F.I.G.E.S.	Franceză- Italiană- Germană- Engleză- Spaniolă (revistă)
FLE	Français Langue Etrangère
FLS	Français Langue Secondaire
L1	Langue 1
L2	Langue 2
LV	Langues Vivantes
MAO	Méthodes Audio-Orales
MAV	Méthodes Audio-Visuelles
NO.	Numéro
NR.	Numărul
QMC	Questions à choix multiples
RFI	Radio France International
SGAV	Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle
TBI	Tableau Blanc Interactif
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
Trad. n	Traducerea noastră

INTRODUCERE

În această mondializare socială, noile tehnologii au rolul lor. Această revoluție tehnologică constituie, evident, un element esențial pentru înțelegerea modernității noastre, în măsura în care ea creează noi forme de socializare, chiar noi definiții ale identității individuale și colective. [1, p.55] (trad.n.)¹

Prezența informaticii nu poate lăsa indiferent sistemul educativ. Integrarea tehnologiilor în instituțiile școlare devine o necesitate justificată, fiind vorba de o miză socială, educativă și economică. Tehnologiile intră în serviciul pedagogiei prin restructurarea curriculei, prin proiecte și sarcini, printr-o „mise à niveau” din punct de vedere tehnologic, pedagogic, metodologic. „TIC pot fi un instrument puternic, care permit profesorului să conceapă pedagogia într-o perspectivă diferită, novatoare.” [2, p. 455] (trad.n.)

Didactica limbilor străine se pretează mai mult decât alte discipline la integrarea tehnologiilor, la aporturile acestora, datorită tehnicilor de reproducere a sunetului și a imaginilor. A dobândi o limbă străină presupune un exercițiu perceptiv. Inovațiile îi seduc pe actorii câmpului didacticii prin aportul de autenticitate, prin facilitarea auto - învățării. Informatica educativă presupune numeroase produse a căror utilizare este benefică. Intrarea produselor multimedia în didactica limbilor a determinat „excitație și curiozitate, speranțe și îndoieli, certitudini evidente și proclamări catastrofice” [3, p.20] (trad.n.). Pentru unii, însă, această utilizare nu este decât o înșelătorie de consum. [4, p.21]

Actualitatea și importanța problemei abordate. Din moment ce sistemele tehnologizate devin tot mai prezente în activitatea profesorilor, este de dorit ca aceștia să le utilizeze într-o manieră creativă, să le exploreze potențialul. Dar acest lucru se poate face doar dacă ei înțeleg schimbarea care se produce în activitățile de învățare, în maniera de a citi, de a scrie, de a gândi, de a comunica. Astfel, actualitatea temei ține de orientarea învățământului către valorile societății de azi.

Noile metodologii pun în discuție probleme care vizează nu doar „quoi apprendre” ci, mai ales, „comment apprendre” sau „comment découvrir”. TIC permit punerea în practică a strategiilor pedagogice fondate pe dezvoltarea autonomiei în achiziționarea cunoștințelor, pe crearea interacțiunilor între elevi, pe activități metacognitive. TIC sunt un excelent mijloc de

¹ «Dans cette mondialisation sociale, les nouvelles technologies ont leur rôle: cette révolution technologique constitue de toute évidence un élément essentiel pour la compréhension de notre modernité, dans la mesure où elle crée de nouvelles formes de socialisation, voire de nouvelles définitions de l'identité individuelle et collective.» [1, p.55]

evaluare a cunoștințelor elevilor, a potențialului lor creativ. Ele pun accentul pe colaborare și negociere în noi situații de învățare și transformă contextul pedagogic tradițional.

Atât predarea cât și învățarea unei limbi străine, au reprezentat, începând cu anii '70, un teren de aplicații extrem de fecunde pentru teoriile asupra funcționării limbilor, pentru investigarea proceselor de învățare, a strategiilor lingvistice și pragmatice de achiziții pentru elevi, pentru percepția alterității, a culturii celuilalt, dar și pentru didactica limbilor străine. Patruzeci de ani mai târziu, noi teorii despre limbă și-au făcut drum, noi mijloace de comunicare au bulversat transmiterea de cunoștințe, dar și noi modalități de învățare.

Actul educațional impune o cunoaștere de tip funcțional care să ducă la dobândirea de deprinderi și la strategii de pregătire ținute spre domenii de aplicare. Orice muncă de cercetare are un cercetător și o motivație, un factor declanșator. În cazul de față, ceea ce a determinat aplecarea asupra acestui subiect a fost necesitatea de a depăși rutina unor activități didactice care nu mai corespundeau dinamicii actuale.

Punctul de plecare al acestei reflecții asupra interactivității multidimensionale în predarea-învățarea unei limbi pleacă de la constatarea că noile tehnologii dețin o bogată ofertă de materiale, ofertă ce vine în sprijinul didacticii limbilor. Condiția eficientizării este o abordare inovantă, multidimensională. Didactica și tehnologiile pun în discuție relația utilizator - mașină, necesitatea medierii conținuturilor și complementaritatea factorilor prezenți în procesul didactic.

Problematica științifică vizează reperele teoretice și condițiile metodologice de integrare și folosire a tehnologiilor pentru realizarea interactivității multimedia în predarea limbii franceze, prin elaborarea și aplicarea strategiilor didactice interactive.

Demersul investigativ de față s-a construit în jurul următoarelor întrebări:

- Care sunt sursele și semnificația noilor politici lingvistice din societatea contemporană?
- Care este potențialul formativ al noilor tehnologii în condiții de interactivitate și interacțiune?
- Care este rolul medierii în cazul integrării TIC?
- Care sunt dimensiunile unei noi metodologii care integrează TIC?

Scopul și obiectivele tezei. Cunoașterea limbilor moderne reprezintă baza comunicării în spațiul european și înseamnă cooperare, schimburi, interacțiuni, interculturalitate. Școala de astăzi este, din punct de vedere calitativ, în căutarea unor noi căi de eficientizare a procesului instructiv - educațional.

Astfel, scopul principal al prezentei cercetări este demonstrarea eficienței utilizării noilor tehnologii informaționale și de comunicare aplicate în didactica limbii franceze, prin formularea-

realizarea coerentă și sistemică a sarcinilor didactice, care decurg din pentagonul competențelor cultivate elevului în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare a limbii franceze.

Oportunitatea prezentei cercetări este determinată de existența unor aspecte teoretice și practice care îi preocupă pe formatorii de limbi străine. Avem convingerea că demersul nostru asupra interactivității, determinat de integrarea noilor tehnologii în procesul didactic, îndeamnă la investigare și reflecție asupra propriilor practici, dar și asupra experimentelor derulate în alte țări.

Obiectul de studiu al tezei îl constituie interactivitatea multidimensională în contextul integrării noilor tehnologii în didactica limbii franceze, manifestată în procesul de dezvoltare a competențelor de comunicare prin utilizarea TICE. Cadrul conceptual, pluridisciplinar al cercetării, face apel la bazele teoretice existente în didactica limbilor străine, la CECRL, curricula în materie din România.

Instrumentariul pentru atingerea scopului principal al cercetării va consta în elaborarea și realizarea experimentului pedagogic în baza eșantionului de elevi din Liceul cu Program Sportiv din Târgu-Jiu, România.

Obiectivele de referință ale tezei de față sunt, în primul rând, să contribuie la stabilirea unei metodologii de analiză a interactivității și interacțiunilor mediate de noile tehnologii, iar în al doilea rând să pună în evidență diversitatea acestor practici multimodale cu strategiile comunicaționale. Considerăm relevantă ideea că suporturile tradiționale utilizate în predarea-învățarea unei limbi străine rămân repere prezente în didactica limbilor străine. Totodată, progresul tehnico-științific ne obligă pe noi, profesorii, să identificăm și să analizăm exemple de bune practici pentru integrarea TIC, în vederea unor activități interactive, care să stimuleze eficient învățarea unei limbi străine.

Obiectivul pragmatic-aplicativ al acestei cercetări vizează găsirea unor răspunsuri punctuale la noile tendințe în învățământul limbilor în România, pentru a propune practici adaptate, care să permită ameliorarea nivelului de competențe de comunicare ale elevilor, pentru a răspunde la noile tendințe, la dezvoltarea de competențe pluriculturale și plurilingvistice. Folosirea tehnologiilor în didactica limbilor străine favorizează abordări pedagogice active, îi determină pe profesori să-și înnoiască practicile pentru a-i face pe elevi mai activi și mai creativi, pentru o utilizare mai eficientă a limbii țintă.

Pentru a orienta reflecția noastră și pentru a atinge scopul și obiectivele principale ale prezentei cercetări, am formulat următoarele ipoteze, care urmează a fi demonstrate în baza experimentului pedagogic:

1. Interactivitatea este un factor de optimizare a performanțelor elevilor: stimulare a învățării, autonomie prin dimensiunea interactivă a noilor tehnologii.
2. Interactivitatea multidimensională este un declanșator pentru decizia de a alege o limbă străină anumită în cadrul curriculei școlare.
3. Folosirea tehnologiilor permite profesorilor să evolueze în practicile lor prin înnoirea conținuturilor didactice, utilizând interactivitatea.
4. Dacă profesorul utilizează în procesul de predare-învățare a unei limbi străine tehnici moderne interactive, interacțiuni și realizează activități comunicative bazate pe scenarii didactice specifice domeniului vizat, vor fi prezente modificări pozitive în structura cognitiv - atitudinală și motivațională a elevilor față de limba străină studiată.
5. Cu cât standardele și nivelul de stăpânire a limbii sunt armonizate cu reperele din CECRL, cu atât motivația, interesul și satisfacția elevilor vor fi mai mari și vor genera o implicare a acestora în procesul de formare a competențelor lingvistice de nivel superior.
6. În situația de învățare a unei limbi cu aplicarea TICE, valoarea medierii exersate de instrumentul media este funcție de acțiunea de mediatizare dusă de profesor.

Cercetarea de față și-a propus să verifice ipotezele enunțate anterior și, în condițiile în care acestea se confirmă, să avanseze soluții de ameliorare a situației curente la nivelul practicii profesionale.

Metdologia cercetării cuprinde două dimensiuni: teoretică și practic - aplicativă.

Dimensiunea teoretică a metodologiei vizează:

- cercetarea analitico-sintetică a doctrinelor curriculare naționale și franceze în materie de predare-învățare a limbilor străine;
- analiza documentelor de referință la nivel european, de politică lingvistică în domeniul predării-învățării limbilor străine;

Dimensiunea practic-aplicativă urmărește:

- analiza metodelor TIC ce sunt implementate în procesul didactic;
- evaluarea aporturilor TIC în termeni de competențe;
- practicarea unor strategii de implementare a competențelor de comunicare orală;
- diseminarea preocupărilor și bunelor practici existente la nivel național și internațional în domeniul didacticii limbilor străine

Întrebarea la care ne propunem să găsim un răspuns este : în ce măsură tehnologiile și interactivitatea pot influența predarea-învățarea unei limbi străine în general și a limbii franceze în particular, și cum se utilizează acestea pentru a asigura competențele vizate? Eficiența TIC se înscrie în contextul larg al cercetărilor în didactica limbilor pentru perfecționarea și optimizarea

practicilor didactice. S-a plecat de la premiza teoretică, potrivit căreia prezența tehnologiilor în didactică, contribuie la creșterea interesului și a motivației pentru învățarea unei limbi. Atingerea scopului și realizarea obiectivelor de referință au necesitat soluționarea următoarelor sarcini:

- prezentarea principalelor aspecte teoretice care se referă la noțiunile de interactivitate, interacțiune, autonomie, motivație, strategii de integrare TIC;
- cercetarea funcțional - pragmatică a interactivității determinată de noile tehnologii;
- determinarea metodologiei de cercetare, fundamentarea metodologiei de dezvoltare a competențelor elevilor în achiziționarea limbii țintă prin aplicarea noilor tehnologii;
- stabilirea reperelor psihopedagogice și lingvo - didactice ale procesului de învățare cu TIC;
- determinarea potențialului formativ al noilor tehnologii în scopul integrării lor eficiente;
- evidențierea aporturilor, efectelor pe care tehnologiile le aduc în favoarea elevilor (dacă sporesc motivația, autonomia);
- studierea modului în care suporturile multimedia sunt corelate cu suporturile tradiționale utilizate în didactica limbilor străine; modul în care suporturile sunt mobilizate în interacțiunea didactică;
- înțelegerea faptului că tehnologiile schimbă procesul de învățare și constituie un ajutor eficace învățării.

Caracterul științific novator al cercetării. Prezenta cercetare deschide fereastra spre o reflecție mai aprofundată asupra necesității inovării în domeniul predării-învățării limbilor străine, prin integrarea tehnologiilor. Interesul științific produs de demersul de față permite o mai bună înțelegere a dispozitivelor de predare, susținând mediatizarea pedagogică și pune în lumină diferitele abordări utilizate în mediatizarea de conținut FLE. Prezenta cercetare va contribui și mai mult la integrarea multimedia în metodologia didacticii limbilor prin analiza produselor și prin propunerea unei noi metodologii de realizare a procesului didactic în contextul utilizării TIC.

Noutatea științifică a cercetării întreprinse și a rezultatelor obținute constă în faptul că s-a efectuat un studiu complex asupra interactivității și interacțiunii prin repertorierea unor aspecte teoretice și practice. Rezultatele teoretice obținute vor contribui la clarificarea și soluționarea unor probleme existente (lipsa dotărilor informatice din școli, lipsa sa slabă pregătire digitală) în integrarea noilor tehnologii. Au fost consultate și sistematizate numeroase studii din domeniul pedagogiei, psihologiei, lingvisticii, didacticii FLE și informaticii.

Importanța teoretică și valoarea aplicativă a lucrării. Cercetarea constituie o sursă modernă și actuală, ce poate determina un interes metodologic pentru formatorii de limbă străină în general, și pe cei de limbă franceză în particular, mai ales în conceperea unor scenarii

pedagogice, în ameliorarea curriculei naționale a României în domeniul limbilor străine, în formularea de sugestii consistente pentru conceperea metodelor/manualelor de învățare a limbii străine-limbii franceze, în extinderea creativității pedagogice prin folosirea manualelor și a Portofoliului european al limbilor și prin analiza unor modele disponibile, pentru punerea în practică a perspectivei acționale în didactica limbilor.

Valoarea aplicativă a demersului se manifestă prin următoarele acțiuni:

- Căutarea de elemente care să faciliteze atingerea de obiective și exigențe noi ale didacticii limbii franceze;
- Punerea la dispoziție a unor resurse bibliografice pentru alte cercetări în domeniul interactivității și interacțiunilor generate de integrarea tehnologiilor în predarea/învățarea limbilor străine;
- Propunerea unei noi metodologii didactice în interactivitate;
- Unitatea de învățare concepută pentru experimentul din capitolul III, reprezintă un model de lucru în interactivitate și constituie o bază de plecare în activitatea cadrelor didactice.

Pe termen lung, se speră ca această cercetare să permită punerea în aplicare a proiectelor pedagogice și de cercetare - acțiune în domeniul integrării tehnologiilor în didactica limbii franceze. De asemenea, secvența didactică „La planète techno” reprezintă parte a unei viitoare metode FLE în curs de redactare.

Rezultatele obținute în urma investigațiilor efectuate determină un interes metodologic, prin sugestii privind viitoare cercetări în domeniul integrării tehnologiilor în didactica limbii franceze. Lucrarea propune o serie de idei în conceperea și folosirea manualelor, dar și pentru conceperea testelor pentru olimpiadele școlare în conformitate cu CECR.

Prezenta cercetare constituie un suport practic prin includerea în structura lucrării a unui compendiu cu propuneri de activități realizabile în ora de limba franceză. Aceste activități sunt construite folosindu-se noile suporturi multimedia. Ele au fost publicate în revista FIGES, publicație patronată de Inspectoratul Școlar Județean Gorj, din România, ce se adresează profesorilor de limbi moderne. Aceste activități reprezintă punctul de referință pentru profesorii de limba franceză în declanșarea și derularea activităților sprijinite exclusiv pe noile suporturi media. Trebuie ca profesorul de limbă străină să transforme aceste practici inovante în practici uzuale, pentru a contribui la edificarea predării limbilor străine prin TICE.

Aprobarea rezultatelor cercetării a fost realizată prin publicarea, în reviste și culegeri cu profil filologic din Republica Moldova și din România, a unei serii de articole, în care au fost reflectate principalele rezultate obținute [5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 169, 170, 171, 172].

Prezentarea și discuția rezultatelor cercetării noastre au avut loc în cadrul Seminarului Regional, „La motivation dans l'apprentissage et l'enseignement du FLE”, CREFECO (Sofia, 2013), Simpozionul Internațional, „Gândim asemenea, vorbim diferit” (Timișoara, 2013), Simpozionul Internațional, „Comunicarea- necesitate, știință, abilitate” (Craiova, 2013), Simpozionul Internațional „Copii Europei Sărbătorească” (Târgu-Jiu, 2010).

Sumarul compartimentelor tezei. Adnotarea cu traducere în limbile rusă și engleză conține date despre structura tezei, cuvintele-cheie, domeniul de studiu, scopul și obiectivele lucrării, noutatea și originalitatea științifică a cercetării, semnificația teoretică, valoarea aplicativă a lucrării și implementarea rezultatelor științifice.

Capitolul 1, intitulat **Sinergia tehnologie și educație**, prezintă prin cele șase subcapitole pe care le conține, principalele elemente de fundamentare teoretică a rolului noilor tehnologii informaționale în procesul didactic, în aria intereselor tezei de pe poziția diverselor tendințe în educație și a principalilor cercetători în domeniu. Se schițează problema de cercetare și căile de soluționare a acesteia.

Dacă s-a început prin a evoca această analiză, este pentru că aceasta a dat curs în ultima perioadă unui ansamblu de studii cu un grad de importanță ridicat. Diversele curente teoretice ce au străbătut tehnologia și educația, au lăsat, de aproape o jumătate de secol, o concepție potrivit căreia sfera tehnicii se întrepătrunde cu câmpul educațional. . Într-un paragraf aparte sunt prezentate concluziile cu privire la chestiunile puse în discuție.

În capitolul al doilea al cercetării, intitulat **Metodologia interactivității în baza TIC aplicată în triada predare - învățare - evaluare** și-a propus descrierea produselor multimedia dar și aplicabilitatea lor în didactica limbilor străine. Produsele multimedia ar putea fi considerate un „ensemble pédagogique” care corespunde, în același timp, unui manual, unui curs, unui material didactic. Interactivitatea erupe cu pasivitatea obișnuită a spectatorului, vizavi de media audiovizuale. TIC se adaptează nevoilor de învățare ale elevilor și nevoilor de predare ale profesorilor. Utilizarea TIC în școală crează o nouă abordare inovativă. Obiectivul fundamental al tuturor metodelor este acela de a învăța vorbirea și comunicarea într-o limbă străină în situații de viață cotidiană.

În concluzii se generalizează rezultatele cercetării efectuate pe parcursul capitolului.

Capitolul al treilea denumit **Eficiența interactivității multidimensionale cu utilizarea TIC în didactica limbii franceze: experiment pedagogic**, atenția a fost focusată asupra unei reflecții atente, detaliate în ceea ce privește interactivitatea multidimensională a procesului de predare - învățare - evaluare a unei limbi străine (FLE), contextul educațional al integrării. Mizele educative ale interactivității sunt utilizarea ei ca tehnologie educativă pentru că ea

favorizează firesc producția de aplicații interactive. Demersul experimental prezentat a avut ca scop evidențierea importanței TIC în creșterea motivației elevilor și necesitatea îmbunătățirii competențelor de comunicare orală prin folosirea unei secțiuni de activități, creată de autoare, conform programei școlare din România. În final, sunt expuse concluziile pe marginea problemelor abordate în capitol.

În **Concluzii generale și recomandări** sunt expuse, într-o manieră integrată, concluziile teoretico-practice asupra întregii cercetări efectuate, se reliefează avantajele implementării TIC și este prezentată problema științifică soluționată: necesitatea introducerii metodelor interactive în activitatea didactică și a alinierii lăcășele europene în materie de didactică. Se trasează un plan de cercetări și activități de perspectivă. În această parte a tezei sunt formulate o serie de propuneri de ordin didactic și pragmatic privind integrarea pedagogică a tehnologiilor în ora de limbă franceză, fapt ce determină punerea în practică a unor competențe lingvistice, dezvoltarea inițiativei și a creativității elevilor, a muncii în echipă, prin integrarea experienței personale în experiența de grup. Integrarea pedagogică conduce la dezvoltarea competențelor de utilizare a suporturilor pentru efectuarea unor sarcini precise de lucru în spațiul virtual.

Bibliografia conține un număr considerabil de surse relevante de peste hotare și din țară, cuprinzând monografii, manuale, articole, materiale ale conferințelor științifice, acte legislative naționale și comunitare, documente ale autorităților publice, dicționare, teze de doctorat, ghiduri.

În **Anexe** sunt prezentate diverse informații, corelate cu corpul lucrării, de natură pedagogică, comunicativă și informatică, de importanță majoră pentru cercetarea noastră.

1. SINERGIA TEHNOLOGIE ȘI EDUCAȚIE

În vederea analizei și descrierii situației în domeniu, pe parcursul prezentului capitol, s-a recurs la următoarele metode: metoda analizei și sintezei doctrinare, metoda descriptivă (pentru introducerea în domeniul de studiu), metoda comparativ-contrastivă (pentru evidențierea diverselor concepții științifice), metoda descrierii diacronice (pentru stabilirea originilor științelor și practicilor implicate în cercetare), metoda formalizării grafice (pentru prezentarea sintetică a materialului teoretic).

Tradiția l-a investit pe înțelept cu misiunea de a-i iniția pe ceilalți în tainele cunoașterii și ale vieții, în practicile și regulile societății, conferindu-i condiția de *învățător*. Talentul de a-i învăța pe alții era și este considerat un dar divin, iar cel care-l deține trebuie să-l ofere celorlalți.

Educația, ca activitate umană, a existat din toate timpurile, s-a dezvoltat paralel cu omul și societatea, deși ea a cunoscut o dezvoltare sistematică, cu discuții profunde referitoare la principiile, metodele și fundamentele sale doar în ultimele decenii. Ch. Puren (Tab. 1.1.) distinge orientarea pe care a suferit-o didactica limbilor de-a lungul timpului trecând de la acțiunea de a cunoaște la cea de a acționa, de la a privi elevul ca pe un obiect până la a-l implica în calitate de subiect al procesului instructiv-educativ:

1. Metodologia tradițională (în anii 1840-1900). În această perioadă, elementul declanșator al activității de învățare a unei limbi străine era constituit din „phrases isolées”, iar activitățile presupuneau exerciții de înțelegere și producție scrisă.
2. Metodologia directă (în anii 1900-1910). Având ca punct de plecare documentele, această metodă s-a axat pe dezvoltarea de abilități de exprimare orală, unde elevul era obiect al sistemului de învățământ.
3. Metodologia activă (în anii 1920-1960). Aportul cel mai important este adus, în această perioadă, de combinarea celor două abilități, de exprimare orală și înțelegere scrisă. Documentele utilizate, textele literare, angrenau activități de analiză, interpretare, extrapolare și reacție.
4. Metodologia audiovizuală (în anii 1960-1980). Considerată perioadă de structurare a bazelor informatice și a tehnicilor de documentare, apar primele baze de date și se observă primele tentative de organizare internațională a didacticii limbilor, aceasta din urmă fiind considerată ca parte integrantă a procesului de învățământ.
5. Abordarea comunicativă (în anii 1980-1990). Perioadă de avânt, informatica continuă să evolueze și să aducă noi contribuții la dezvoltarea învățământului, mai ales, prin introducerea dialogurilor ce au implicat activități de a se informa și a informa. Elementele de informatică

sunt folosite activitatea profesorilor (implicând cele patru abilități) și devin tot mai importante în procesul de modernizare a limbii și societății.

6. Perspectiva co-acțională (după 2000). Se dezvoltă o adevărată industrie a limbilor în care elevul ocupă un loc extrem de important, devenind subiect al acțiunii prin conferirea de sarcini de lucru. Tehnologiile informaționale fac parte din viața tuturor, „atingând” toate domeniile de activitate, inclusiv învățământul. Cooperarea internațională devine tot mai intensă. Odată cu apariția primelor foruri și documente internaționale², modul în care este privită activitatea didactică se schimbă radical.

Tab. 1.1. Evoluția metodologiilor în didactica limbii franceze

DOMAINE	ORIENTATION OBJET ¹ (LE CONNAÎTRE)					ORIENTATION SUJET ¹⁸ (L'AGIR)
	GRAMMAIRE	LEXIQUE	CULTURE	COMMUNICATION		ACTION
				1	2	
ENTRÉE PAR...	les exemples (phrases isolées)	les documents				les tâches
		visuels et textuels (représentations et descriptions)	textuels (récits)	audiovisuels (dialogues)	tous types de documents et d'articulation entre documents différents (y compris authentiques)	scénarios, projets
ACTIVITÉS	comprendre, produire	observer, découvrir	analyser, interpréter, extrapoler, réagir	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir, interagir
HABILITÉS	CE2 ²	EO	combinaison ³ CE-EO	combinaison CO-EO	juxtapositions ¹² variées CE, CO, EE, EO	Articulations ¹² variées CE/CO/EE/EO
MÉTHODOLOGIE DE RÉFÉRENCE	« méthodologie traditionnelle »	« méthodologie directe »	« méthodologie active »	« méthodologie audiovisuelle »	« approche communicative »	« perspective co- actionnelle »
PÉRIODES ⁴	1840-1900	1900-1910	1910-1960	1960-1980	1980-1990	2000-?

Lumea modernă și postmodernă a modificat imaginea dascălului, coborându-l de pe soclu și eliberându-l de statutul de ins privilegiat și responsabilizat cu darul sacru al învățăturii. În noua viziune, acesta este cetățeanul care practică o profesie ca oricare alta, un prestator de servicii pentru comunitate. Privind din acest unghi, ecuația învățării se cere a fi redimensionată valoric, urmând a-i redefini elementele prin prisma politicilor educaționale actuale. O societate performantă social și economic, cu vederi morale și spirituale certe, va aspira întotdeauna să aibă școli performante, de cea mai înaltă prestație profesională și exigență valorică. Relația dintre părți, în cazul dintre educație și tehnologie, este și ea o parte a întregului. Managementul sinergiei este, în percepția mea, știința și arta de a focaliza puterea valorilor, metodelor, instrumentelor multimedia și efortul individual și organizațional într-o energie dirijată cu efect catalizator și unificator, care descătușează neașteptate potențialități creatoare și determină calitatea procesului didactic. Aici, în această relație, mașina nu este mai inteligentă decât omul și nici omul mai inteligent decât mașina, ci în procesul didactic, conlucrând cu aceasta devine

² E vorba de înfăptuirea Consiliului Europei și a eforturilor sale de cercetare încununate de publicarea Cadrului European Comun de Referință a Limbilor

imbatabil. [13, p.171]³ Astfel, pe rând, profesor și elev devin piloți în căutare de informații pentru a se realiza un scop de învățare care să se insereze într-un proiect social. [14, p.23]⁴

1.1. Provocări și tendințe ale începutului de secol XXI: de la învățământul tradițional la unul virtual

Cercetând începutul de secol XXI, am observat un efort de a combina valorile din lumea modernă cu cele mai bune elemente ale tradițiilor trecutului, cu scopul de a elimina cele mai rele părți din ambele. Realitatea dinamică și polimorfă a învățământului de azi, își devorează formele de existență, satisfăcându-și „dorința” de viitor, prin deturnarea formelor revolute de educație și stimulându-și „*apetitul*”, prin proiectarea unor modele superioare de realizare a individualității umane. În acest context modern, de evidențiere a individualității, tehnologia informației devine un sistem pentru a concepe, realiza și evalua un proces educațional. Această lume virtuală combină într-un mod interactiv resursele umane și materiale în vederea realizării obiectivelor cerute de „noua educație”. [15, p.32]

Prin termenul de „educație virtuală” vom desemna procesele educative mediate de noile tehnologii care utilizează limbajul digital pentru a le reprezenta, simula și pentru a recrea realitatea, pentru luarea în considerare a limitelor de spațiu și de timp. [16, p.19]

Obiectivele generale urmărite pentru optimizarea activității prin integrarea competențelor TIC sunt:

- identificarea motivației;
- găsirea instrumentelor TIC specifice;
- analiza factorilor favorizanți și respingători ai învățării prin TIC;
- evidențierea soluțiilor pentru eficientizarea procesului de predare-învățare.

Evoluțiile viitoare ca atitudini și trasee de urmărit vom observa o schimbare majoră a rolului principalilor beneficiari. Astfel, funcțiile actorilor principali din zona educației vor fi: persoana care se educă va trebui să „*ia în stăpânire propria sa educație*”, mobilizând și utilizând energiile sale creatoare în situațiile de învățare, iar educatorul să își asume rolul de *facilitator* al evoluției celui aflat pe calea formării.

³ «Aujourd'hui, la machine seule n'est pas plus intelligente que l'homme. L'homme n'est plus intelligent que la machine, il perd souvent contre elle aux échecs et dans de nombreuses situations. En revanche, l'homme aidé par la machine est imbattable. L'humanité l'a compris depuis longtemps en se lançant dans la course à la technologie.» [13, p.171]

⁴ «Pour qu'il soit apprentissage, il ne suffit pas d'ouvrir des fenêtres, de parcourir des hyperespaces, de naviguer dans des CD-ROM multimédia, de dialoguer avec un programme intelligent. Encore faut-il que l'ensemble de ces opérations soit piloté par un sujet en quête d'informations afin de réaliser un but d'apprentissage, lequel s'insère dans un projet social.» [14, p.23]

1.2. Dimensiunea autonomă

Se pot distinge diferite tipuri de învățare, din perspectiva psihologiei cognitive. Aici intră în discuție învățarea prin acțiune, învățarea prin instruire și învățarea prin explorare.

Motivația este cheia eficienței în procesul didactic. Aceasta este determinată de percepțiile pe care elevul le are despre valoarea unei activități, competențele și posibilitatea de control asupra acesteia. Motivația se traduce prin alegere, perseverență, angajament cognitiv, performanță. Rolland Viau [17, p.25] pune accentul pe câțiva factori care influențează esențial dinamica motivațională a elevilor în activitățile de învățare pe care profesorul le propune: evaluarea, recompensele sau critica și personalitatea profesorului (Anexa A9.1.).

Strategiile de intervenție asupra motivației pleacă de la întrebări precum: « Ce se poate face? » sau « Ce trebuie făcut pentru ca predarea să modifice pozitiv motivația? » Răspunsul la aceste întrebări este trecerea de la o practică pedagogică pasivă la o pedagogie care recunoaște rolul activ și dinamic al elevului în propria învățare.

În activitățile de învățare [17, p.25] există condiții de sporire a motivației. Activitatea trebuie să aibă sens pentru elev, să corespundă câmpului său de interes, să se armonizeze cu proiectele sale personale, să fie diversificată, să se integreze altor activități, căci diversitatea se regăsește în numărul de sarcini de îndeplinit în cadrul unei activități. Activitatea propusă trebuie să reprezinte o provocare pentru elev, dar să nu fie nici prea ușoară nici prea dificilă. O altă condiție a unei activități motivaționale este autenticitatea, ce conduce spre o realizare, un scop final (un afiș, un interviu, un document audiovizual).

O activitate de motivare pentru învățare trebuie să determine un angajament cognitiv din partea elevului, care poate investi unele capacități pentru o reușită, potrivit unor cuvinte clar formulate, într-o etapă de timp bine gestionată. Responsabilizarea celui care învață se bazează pe libertatea acestuia de a alege. Activitatea în context școlar trebuie să-i permită elevului să interacționeze și să colaboreze cu alții. Învățarea colaborativă presupune ajutor, susținere și spirit de competiție.

În cazul integrării noilor tehnologii în activitatea școlară, dimensiunea motivațională pentru învățare este în centrul cercetărilor, pentru a valida necesitatea utilizării acestora. Se apreciază că efectul de noutate sporește interesul, însă pentru o durată limitată. Uneori, navigarea de la un site la altul diminuează cunoașterea în datele esențiale, ocolește memorizarea de lungă durată. Pentru „tehnocentristes”, TIC sunt remedii pentru majoritatea aspectelor negative prezente astăzi în procesul didactic. Există însă rezerve asupra acestui considerent.

Considerăm însă că o atitudine sceptică ignoră avantajele reale ale utilizării noilor tehnologii, potențialul motivațional. Acest tip de atitudine se manifestă prin refuzul de a oferi

condiții de ordin pedagogic în integrarea avantajelor mai sus menționate. Aceste avantaje ale tehnologiilor constau în propunerea mediilor de învățare interactive elev - „mașină”, în oferirea informațiilor, în oferirea posibilității de a alege elemente de conținut, în etalarea modului de prezentare, în asigurarea imediată a unui feedback, în „tolerarea” erorii. [18, p.68]

Pentru a asigura motivația elevului prin folosirea noilor tehnologii trebuie asigurate condiții proprii TIC și condiții de ordin pedagogic într-un mediu convivial și atrăgător. Oricare ar fi activitățile organizate în jurul acestor noi suporturi, ele oferă elevilor un plus de motivație. Connel notează, cu privire la aplicațiile informatice în general, „despre câștigul de motivație datorat atractivității ecranelor, imaginii, sunetului”, pentru că „punerea în situație, flexibilitatea de utilizare și interactivitatea fac ca învățarea să se apropie de descoperire sau de joc.” (trad.n.)[19, p.78].

Dar dincolo de acest lucru, această motivație sporită vine mai ales din posibilitatea de colaborare cu parteneri reali. Realizările nu mai sunt destinate profesorului, ci altora. Sunt sarcini de lucru concrete având în vedere că „aceste unelte sunt înainte de orice, formidabile instrumente de relații cu ceilalți. Chiar dacă ele nu înlocuiesc contactele directe între elevi, plăcerea de a scrie pentru alții și descoperirea muncii în comun (în echipă) rămân elemente de motivație foarte puternice pentru elevi”(trad.n.) [20, p.118]

Schimbările la distanță au o puternică motivație; aici intră în discuție proiectele colaborative, realizarea de anchete sau cercetări de folclor, de istorie. Interactivitatea facilitează navigarea într-un conținut de învățare dar aceasta nu este o veritabilă sursă de motivație. Motivația elevului poate fi căutată de-a lungul strategiei de învățare propusă acestuia, mai ales prin declanșarea unor demersuri inductive prin metode active. Motivația este întreținută atunci când elevul este confruntat cu probleme de rezolvat, având o poziție activă, creativă.

Dimensiunea europeană în domeniul predării – învățării limbilor străine

Lumea modernă reprezintă o permanentă și inedită provocare pentru educație. Astfel, Consiliul Europei întrunit la Lisabona în anul 2000 a stabilit ca obiectiv major strategic ca Europa să devină cea mai competitivă și dinamică economie bazată pe cunoaștere, cu o dezvoltare durabilă, care să ofere cât mai multe slujbe.

Multilingvismul și Europa reprezintă două fețe ale aceleiași monede. În Europa, diversitatea lingvistică este o realitate care ne unește într-o istorie și o cultură comună. Multilingvismul ca și unitatea în diversitate, sunt instrumente care contribuie la crearea unor simbioze între oameni. Diversitatea lingvistică are rol esențial în consolidarea unei identități europene.

Într-o singură Europa multilingvă, predarea și învățarea limbilor reprezintă o prioritate⁵ absolută fiindcă sprijină oportunități numeroase. Un proverb arab consideră că: „dacă vrei să eviți un război, învață o limbă.”

Obiectivele europene care vizează studiul limbilor au în vedere:

- protejarea bogăției lingvistice și culturale;
- dezvoltarea înțelegerii și acceptarea mutuală la nivel individual și, totdata, cooperarea instituțională;
- accesul tuturor la informație, formare și cultură;
- creșterea mobilității persoanelor.

CECRL - evoluție în procesul de predare - învățare a limbilor

Perioada 1989 - 1997 a fost marcată de o creștere rapidă a numărului de state membre ale Uniunii Europene și de o diversitate lingvistică și culturală care a determinat noi proiecte vizând interculturalitatea și plurilingvismul, pentru ca fiecare să poată să se exprime în limba sa maternă dar și să-i înțeleagă pe alții în limba lor, «que chacun puisse s'exprimer dans sa langue maternelle mais en revanche comprendre les autres dans la leur. » [21, p. 4] Comunicarea între europeni de limbi și culturi diferite facilitează mobilitatea, cooperarea, schimburile și dezvoltarea.

CECRL, un instrument exhaustiv de analiză didactică și pedagogică, reprezintă prima unealtă de politică lingvistică elaborată dintr-o perspectivă acțională care corespunde unui nou obiectiv social de referință legat de progresul integrării europene: „la co-action sociale”- a comunica și a acționa împreună.

Acest document are meritul de a fi clarificat noțiuni până atunci vagi, permițând construirea unei terminologii comune în jurul noțiunii de competențe, operând o distincție între competențe individuale generale (savoir, savoir-faire, savoir-être) și competențe comunicative (lingvistice, pragmatice, socio-lingvistice). Terminologia activităților desfășurate în ora de limbă străină a fost și ea în atenția Cadrului, făcându-se distincție între activități de interacțiune, de mediere, de producție, de receptare.

CECRL constituie o abordare nouă și are ca scop regândirea obiectivelor și metodelor de predare-învățare a limbilor străine oferind o bază comună pentru conceperea de programe, diplome, certificate. Evaluează competențele lingvistice fixând șase nivele de competență.

⁵ Acest fapt este susținut și de Ana Guțu în lucrarea sa, „La langue et le pouvoir” [22, p. 81-90]

Acest document se înscrie din ce în ce mai mult în formarea inițială și continuă a profesorilor, prin prezentarea unor puncte de vedere.

La elaborarea acestui document au prezidat două obiective principale: încurajarea formatorilor în domeniul limbilor (pentru ca aceștia să-și pună întrebări, să reflecteze asupra celor mai eficiente căi pentru predarea-învățarea unei limbi străine) și facilitarea schimburilor de informații între profesori și elevi, pentru ca primii să poată spune celorlalți ce așteaptă de la ei în termeni de învățare și ca să afle cum să-i ajute⁶ [164, p.71-79].

Cadrul lasă utilizatorilor săi o mare libertate în ceea ce privește alegerea temelor de comunicare. Profesorii și elevii sunt invitați să ia ei înșiși decizii privind conținuturi și resurse. CECRL permite stabilirea clară a obiectivelor de atins în timpul etapelor succesive ale predării-învățării și descrie pe larg capacitățile aferente, cunoștințele mobilizate pentru a le dezvolta și situațiile și domeniile în care se utilizează o limbă străină pentru a comunica.

Cadrul este european dar tinde să devină o referință mondială. Este comun fiindcă este vorba de o bază pentru recunoașterea mutuală a calificativelor în limbă străină. Această referință reprezintă o sinteză a cercetărilor în jurul nivelurilor „seuil” de atins pentru a comunica într-o limbă străină.

CECRL aduce patru noutăți importante: nivelurile comune de referință de la A1 la C2, un decupaj al competenței comunicative în activități de comunicare aferente (recepție, producție, interacțiune, mediere). Noțiunea de „sarcină” (tâche) este legată de teoria abordării acționale în sensul realizării unui lucru; perspectiva acțională îi consideră pe cei care învață o limbă, actori sociali cu sarcini de îndeplinit. Cadrul pledează pentru o cunoaștere socio-culturală care presupune cunoașterea diferitelor aspecte ale unei societăți (viața cotidiană, valori, credințe, etc.). Cel care învață o limbă străină are o mai bună viziune asupra locului pe care limba și cultura sa îl ocupă în cultura lumii. Abordarea plurilingvă pune accentul pe faptul că vorbitorii construiesc o competență comunicativă.

La mai mult de un deceniu de la apariția acestui cadru, profesorii (formatorii) fac un bilanț al evoluțiilor didactice: autorii de manuale oferă parcursuri diferențiate, gramatica este prezentă într-o pedagogie a sensului predată într-o manieră inductivă (gramatica exprimării orale se bucură de mai multă atenție, fonetica este menținută și dincolo de nivelurile A1, A2 și servește obiectivului inițial - diferențierea formelor gramaticale a căror realizare orală este apropiată).

⁶ Acest articol propune o reflecție asupra conexiunilor posibile ce se nasc între obiectivele specifice ale unui curs de limba franceză și principiile CECRL, în contextul instituțional românesc. [164, p.71-79]

Strategiile de învățare sunt direcționate spre dinamica grupului, spre auto-învățare, spre motivație, pentru a face din cel care învață o limbă un actor social.

Maria Alice Medioni [23, p.4-6] subliniază că CECRL nu este un program ci, că acesta constituie un motor de inovație, că presupune suporturi, că reprezintă o referință prin permiterea elaborării de programe diferite dar compatibile. Modul său de influențare nu este acela al aplicării ci al unui cadru comun în interiorul căruia multiple opțiuni sunt posibile. CECRL influențează politicile editoriale atunci când este vorba de conținutul manualelor deoarece acestea trebuie să răspundă unor criterii specifice, unde se acordă importanță resurselor, auto-învățării, evaluării, auto-evaluării. Un manual conceput conform exigențelor Cadrului trebuie să propună o largă diversitate de materiale, de obiective ale învățării și activități pentru dezvoltarea celor patru competențe.

Impactul Cadrului asupra practicilor profesionale ale profesorilor de limbi străine este diferit de la o țară la alta. În România, piste oferite de Cadru se regăsesc în conceperea manualelor, în programele școlare, în practicile didactice ale unui număr din ce în ce mai mare de profesori care înțeleg să ofere mai mult timp exercițiilor adaptate diferitelor niveluri de competențe, care fac o muncă suplimentară pentru a pregăti și elabora materialul necesar demersului didactic.

Evaluarea competențelor lingvistice cu Cadrul european a fost și este noutatea cea mai vizibilă, cea mai operativă. Testele, atestările se bazează pe exigențele Cadrului. Dincolo de evaluarea formativă, acest document a permis recunoașterea diplomelor la scară europeană, favorizând mobilitatea profesională a cetățenilor europeni.

Anul european al limbilor, 2001, a fost marcat de lansarea oficială a „Portofoliului european al limbilor”. Datorită acestui document, cel care a învățat sau învață o limbă străină poate să-și noteze cunoștințele lingvistice și experiențele culturale, fapt care îndeamnă la reflecție asupra învățării. Acest pașaport de limbă dă o vedere de ansamblu asupra capacităților celui care învață o limbă, o vedere de ansamblu care este definită în termeni de „capacités” (je peux...je sais) în relație cu nivelul de competențe ale CECRL. Aici, autoevaluarea are un loc privilegiat. Cadrul încurajează „le travail par tâches”, pedagogia proiectelor și munca în echipă, dar cea mai importantă acțiune este construirea valorilor comune, plurilingvismul și buna vecinătate. CECR a permis reintroducerea ideii că centrul de gravitație al unei situații de învățare este activitatea elevului și această activitate se manifestă prin punerea în practică a sarcinilor.

1.3. Triada diversitate lingvistică, educație plurilingvistică și interculturalitate

„Exercițiul democrației și integrarea socială depinde de politicile lingvistice educative: capacitatea și ocaziile de a utiliza întreaga bogăție a repertoriului lingvistic sunt esențiale pentru a participa la procesul democratic și social și, în consecință, la politicile de integrare socială.” [24, p. 9]⁷

Consiliul Europei acordă o deosebită importanță protejării și promovării diversității lingvistice și culturale. Este vorba de crearea unor poduri între diferite culturi. Recomandarea nr. 8 întărește ideea că „doar printr-o mai bună cunoaștere a limbilor europene se va ajunge la facilitarea comunicării și la schimburi între europeni de limba maternă diferită și astfel va fi favorizată mobilitatea, înțelegerea reciprocă și cooperarea cu Europa, precum și eliminarea prejudecăților și discriminării”(trad.n.) [25, p.11].

Din această perspectivă, Consiliul Europei a determinat o serie de proiecte destinate să sprijine politicile naționale în domeniul predării/învățării limbilor. Voința de a proteja și promova diversitatea lingvistică este evidentă în „La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.”

Principiile și activitățile Consiliului Europei pentru promovarea plurilingvismului și pluriculturalismului vizează scopuri bine definite: „este vorba de a da posibilitatea tuturor europenilor să dobândească aptitudini de a comunica cu persoane care vorbesc alte limbi materne, pentru a dezvolta deschiderea de spirit, pentru a facilita libera circulație a persoanelor și schimburile de informații și pentru a ameliora cooperarea, a permite elevilor, prin intermediul legăturilor și schimburilor directe, a experiențelor personale, să învețe să respecte modurile de viață ale altora și să trăiască într-o lume interculturală.”(trad.n.) [25, p. 12]. După cum subliniază „Ghidul pentru elaborarea politicilor lingvistice educative în Europa”, politicile lingvistice ar trebui să favorizeze învățarea mai multor limbi, pe tot parcursul vieții „în așa fel încât europenii să devină efectiv cetățeni plurilingvi și interculturali, capabili să comunice cu ceilalți europeni în toate domeniile”(trad.n.) [24, p.7]. Această apărare a plurilingvismului se sprijină pe trei argumente principale:

- drepturile lingvistice fac parte din drepturile omului;
- exercițiul democrației și integrarea socială depind de politicile lingvistice educative;
- plurilingvismul individual are o influență semnificativă asupra evoluției unei identități europene democratice.

⁷ «L'exercice de la démocratie et l'intégration sociale dépendent des politiques linguistiques éducatives: la capacité et les occasions d'utiliser toute la richesse de son répertoire linguistique sont essentielles pour participer aux processus démocratique et social et, en conséquence, aux politiques d'intégration sociale.» [24, p. 9]

Integrarea învățării limbilor, educația pentru cetățenia democratică europeană și plurilingvismul apar ca obiective principale ale educației plurilingvistice în cadrul căreia plurilingvismul este considerat o libertate, o valoare, un element esențial al educației interculturale.

Interogațiile asupra relațiilor între plurilingvism și spațiul academic sunt tot mai multe. Didactica plurilingvismului se bucură de un real interes, fapt probat de locul pe care îl ocupă, în ultimul deceniu, noțiunea de competență „plurilingue” și interculturală, în documentele și lucrările Consiliului Europei. La nivelul instituțiilor școlare, se încearcă o articulare între practicile învățământului și dezvoltarea competențelor plurilingvistice și o altă articulare între procesul de socializare lingvistică în școală și în afara ei. Și aceasta se poate realiza permanent prin demersul unor profesori deschiși spre plurilingvism și capabili să dezvolte o competență plurilingvistică, definită în capitolul 8 al CECR „ca o competență de comunicare de limbaj și de interacțiune culturală a unui actor social care posedă în grade distincte stăpânirea mai multor limbi și experiența mai multor culturi ”(trad.n.) [26, p.64].

Misiunea profesorilor este de a sensibiliza elevii în ceea ce privește diversitatea lingvistică și cultura europeană, de a ameliora calitatea comunicării într-o limbă străină, pentru ca aceștia să poată comunica cu alți locutori, să poată stabili relații personale și sociale, să învețe să aprecieze și să respecte învățarea și practicarea limbilor străine. Toate acestea se dovedesc a fi o admirabilă cale spre educația în spiritul plurilingvismului.

D. Coste [27, p.42] definește competența plurilingvistică ca fiind un ansamblu de cunoștințe și de capacități care permit mobilizarea resurselor „répertoire plurilingue” și care contribuie la construirea, evoluția și reconfigurarea eventuală a unui repertoriu. Cercetătorul subliniază dimensiunea dinamică a acestei competențe, mereu în evoluție. Portofoliul european al limbilor reprezintă o finalitate a politicii lingvistice europene fiind un document plurilingvistic.

Mondializarea pune problema prezenței și interacțiunii limbilor datorită internetului - gigantica rețea telematică în care converg toate tehnologiile de informație și comunicare. Acesta înlătură constrângeri de spațiu și de timp, oferă vizibilitate și acces în timp real unui mare număr de limbi: schimburi de fișiere și curier electronic, dialoguri în timp real, căutare de informații, toate acestea trecând prin limbaj. Tehnologiile joacă astfel un rol important pentru diversitatea lingvistică. Toate limbile au drept egal la existența în „cyberspace”. Îmbogățirea limbii se află în serviciul diversității pe internet.

Plurilingvismul apare ca însuși principiul pe care se bazează politicile lingvistice și educative europene și dincolo de aceasta, concepția însăși a Europei ca entitate politică. „Spațiul european ar putea fi identificat nu prin limbile care se vorbesc aici, că sunt sau nu sunt

autohtone, ci prin adeziunea comună la principii care definesc o manieră de a fi în domeniul limbilor”(trad.n.) [28, p.13]. „Important este, în această privință, să se stabilească între culturi conexiuni, relații, articulări, pasaje. Nu este vorba de a gestiona mai bine juxtapunerea diverselor culturi, ci de a le pune în dinamism reciproc, de a le valoriza prin contact”(trad.n.) [29, p.6].

Astăzi suntem sensibili la existența conceptului de interculturalitate asociat cu plurilingvismul. Cele două noțiuni sunt conexe pentru ca niște culturi să interacționeze, unde aportul limbilor este esențial. Plurilingvismul este cheia interculturalității și conduce la interculturalitate dar, la rândul ei, interculturalitatea poate antrena o voință plurilingvistică. Identitatea culturală europeană este compatibilă cu diversitatea lingvistică și culturală europeană. Rețelele numerice sunt spații ale diversității, ale multitudinii de informații, de surse și de legături.

Frecvența adjectivului intercultural se concretizează în sintagme precum, comunicare interculturală, comprehensiune interculturală, dialog intercultural, întâlniri/interacțiuni interculturale, relații interculturale (relații interumane, relații între identitate și alteritate), proiect intercultural, societate interculturală. Calificativul „intercultural” înseamnă situații de contact între diverse culturi, sau interacțiuni între parteneri din culturi diferite, în care divergențele sunt recunoscute, asumate, depășite pentru a construi împreună.

În sintagma „*approche interculturelle*”, adjectivul înseamnă o comparație a culturilor sau un proces de interacțiune între indivizi, grupuri cu diferite rădăcini culturale sau modalitate de a gira diversitatea culturală. Adjectivul poate traduce de asemenea examenul tensiunii în timpul interacțiunii intersubiective în mediul pluricultural. Constanta între aceste încercări de definiții este luarea în considerație a prefixului „inter”, care este un indicator de relație de schimb și nu de simplă juxtapunere [27; 54]. Interculturalitatea este văzută ca o opțiune, ca o alegere propusă, vizând partajul și schimbul între culturi în scopul îmbogățirii reciproce [30, p.105]. Consiliul Europei a trecut de la acest proiect de educație consacrată culturilor diferite („*culturellement différents*”) la „educația tuturor spre descoperirea diversității, a alterității și formarea capacităților și aptitudinilor pentru a-i stăpâni dinamică” (trad.n.) [31, p.50]. Interculturalitatea își lărgeste astfel domeniul de aplicație și obiectivul inițial, dezvoltarea educativă și culturală. Ea se aplică progresiv la toate fenomenele, producându-se de fiecare dată când culturile sunt în contact. Dinamismul interculturalității reflectă, într-un fel, dinamismul societăților. Diversitatea culturală, trăsătură fundamentală a societăților din zilele noastre, interacțiunile între indivizi/grupuri de diferite culturi, implică mutații calitative în crearea unei imagini de ansamblu asupra celuilalt și asupra culturii sale. Aceasta din urmă este percepută ca „un ansamblu de practici comune, moduri de a vedea, de a gândi, de a face, care contribuie la definirea

apartenențelor indivizilor, adică la moștenirile împărtășite din care unele sunt produsele care constituie o parte din identitatea lor”(trad.n.) [30, p.105].

Plecând de la premiza că individul este produsul și purtătorul culturii sale de origine, se poate deduce că în orice întâlnire interculturală, adică între persoane de culturi diferite, interlocutorii se comportă după valorile și normele pe care le au interiorizate. În acest sens, obiectivul interculturalității ar fi să creeze conexiuni între culturi, prin recunoaștere și acomodare reciprocă, pentru a realiza comunicarea.

Grație diversității culturale indivizii sunt puși să comunice la scară planetară, să se întâlnească, să se schimbe, să trăiască cu alții. Mondializarea piețelor economice și fluxul crescut al populațiilor pe care aceasta le determină, fac din intercultural un subiect la modă. Lărgirea Uniunii Europene, care induce o creștere a diversității culturale, plasează și interculturalul în centrul problematicilor europene. Anul 2008 a fost proclamat Anul European al Dialogului Intercultural.

Formarea pentru interculturalitate reprezintă o provocare interculturală pe care trebuie s-o înfrunte profesorul de FLE și aici nu e vorba doar de a preda limba și cultura ci și de a arăta modul în care cultura națională a elevilor intră în interacțiune cu cultura unui francez sau cu aceea a unui locuitor francofon. Acest lucru presupune ca profesorul de FLE să se formeze pentru cunoașterea și practicarea propriei culturi și a culturii altora.

Centrul European pentru Limbi Vii (CELV) a publicat în 2005 un manual destinat profesorilor de limbi, al cărui obiectiv era să ajute la dezvoltarea unei competențe comunicative interculturale: „Miroirs et fenêtres” – manual de comunicare interculturală. Lucrarea este organizată în șapte unități, fiecare dintre ele fiind structurată după același model: reflecție asupra propriei culturi prin descoperirea altor culturi sau lucrări asupra limbi. „Ar trebui să priviți, mai întâi, propria cultură într-o oglindă, înainte de a observa pe fereastră celelalte culturi care vă interesează sau cu care doriți să aveți relații” deviză a acestui manual.

Consiliul Europei în, „Cadre Commun Européen de Référence” pentru limbi dă profesorilor piste pedagogice pentru a înscrie dimensiunea interculturală în predarea limbilor vii. Acest cadru propune un kit pedagogic cu idei, resurse, metode și activități pentru educație interculturală cu adulți și cu tineri.

Pentru formarea cursanților la interculturalitate sunt propuse mai multe piste pedagogice. Astfel, în clasă, profesorul de limba franceză va putea să-i ajute pe elevi să reflecteze la ceea ce înseamnă cultura. El va oferi elemente culturale observabile și recunoscute de toți: arhitectură, haine, simboluri, etc. Profesorul va introduce, apoi, implicite culturale, care condiționează comportamentul nostru (gesturi, gestiunea spațiului și a timpului, relații și sentimente). Multe

site-uri își propun să furnizeze o prezentare globală a culturii francofone (Civilisation française), prin expunerea unor serii de fotografii și de extrase audio și video, prin titluri de filme de văzut și cântece de ascultat. În afară de prezentarea unor monumente sau realizări culturale „Civilisation française” prezintă diverse aspecte ale vieții cotidiene ale francezilor. Site-ul incită elevii să discute propriul lor cadru de referință și imaginea pe care și-au construit-o despre propria cultură.

Alte teme ce pot fi abordate implică subiecte legate de educație, timp liber, etichete, savoir-vivre, gastronomie, muncă și reglarea conflictelor. Pentru a sensibiliza elevii la diversitatea culturală a țărilor francofone, TV5 furnizează numeroase subiecte prin intermediul rubricilor „Culture du monde” și „Cités du monde”. Există numeroase resurse de internet asupra diferitelor culturi ale țărilor francofone. Internetul pune la dispoziția tuturor documente autentice (fotografii, emisiuni de radio, statistici, jurnale), care pot servi ca bază a unor activități care fac referire la intercultural, cu condiția de a nu aborda aceste documente, într-un demers pur descriptiv, ci de a-i face pe elevi să formuleze ipoteze asupra motivelor care condiționează obiceiuri sau comportamente diferite. Profesorii pot să-i determine pe elevi să stabilească legături (diferențe și similitudini), între propria lor cultură și aceea a limbii învățate. Elaborarea unei autentice comunicări interculturale⁸, constituie una dintre cele mai sigure căi de a da învățământului relevanță și modernitate.

Analiza publicității este ilustrată sugestiv în acest proiect. În același context, rubrica „Miroirs” a site-ului „Bienvenue en Aquitaine” realizat de Institutul francez din Madrid, confruntă concepția spaniolilor și a francezilor despre teme comune ca timpul liber, mediul înconjurător, peisajele sau educația.

„Le Vercors”, realizat de Centrul Universitar de Studii Franceze (CUEF) din Grenoble, propune un interesant parcurs de activități vizând înțelegerea orală și scrisă, producerea de mărturisiri scrise și discuții în jurul temei reprezentărilor culturale (Lumea văzută de francezi și francezii văzuți de alții; Francezii și fericirea; Francezii și spiritul de contestație).

Tema „Pourquoi les Français sont les gens les moins fréquentables de la planète” face obiectul unei activități pedagogice realizate de CAVILAM. Site-ul „S’enrichir de la différence pour mieux vivre ensemble” realizat de profesori și elevi, propune o serie de acțiuni de educație interculturală.

Proiectele de schimburi interculturale europene sunt cea mai bună modalitate de a iniția elevii în comunicarea interculturală și de a-i face să între în contact direct cu alții. Un asemenea

⁸În „Interculturalitatea și documentele autentice” [171] a fost subliniată conexiunea dintre documentele autentice și dimensiunea interculturală pe care o transmit.

proiect interactiv și colaborativ sugerează o abordare comparativă interculturală care permite tinerilor să observe, să analizeze, să compare elemente similare provenind din culturile lor și să le exploreze sensul. Prin aceste activități, tinerii realizează faptul că practicile lor culturale îi diferențiază dar în același timp îi unește.

Interculturalitatea este un efect al întâlnirii între două culturi dar și o posibilitate de a pregăti tinerii în vederea transformării acestora din urmă în cetățeni ai lumii, multiculturali și toleranți. Scopul unei pedagogii interculturale este de a-l face pe elev să înțeleagă, printr-un efort personal, culturile țărilor francofone, să poată intra în contact cu celălalt și să poată face portretul său cultural, să știe să se poziționeze față de acesta, să se poată exprima prin toate mijloacele posibile pentru a putea prezenta obiectiv celelalte culturi.

1.4. Trasee principale în didactica limbilor

De-a lungul timpului, istoria didacticii limbilor a cunoscut mai multe abordări care au influențat elaborarea metodelor și manualelor destinate predării limbilor străine [166, p.23-91].

Începând cu secolul al XIX -lea și până azi, diferite metodologii s-au succedat, unele marcând o ruptură față de metodologia precedentă, altele adaptându-se la noile nevoi ale societății. Ne propunem o sinteză a metodologiilor care au marcat învățarea-predarea limbilor străine: tradițională, directă, activă, audio-orală, audiovizuală, comunicativă, acțională.

Metodologia tradițională (numită „gramatică-traducere”) avea ca scop esențial lectura și traducerea textelor literare, plasa oralul pe planul al doilea, acorda mai multă importanță formei literare și mai puțin sensului textelor. Traducerea și memorizarea de fraze erau tehnici de învățare ale unei limbi. Gramatica era predată într-o manieră deductivă, folosindu-se un metalimbaj gramatical. Aici profesorul domina procesul didactic, eroarea nu era admisă, vocabularul predat era sub forma listelor de cuvinte în afara contextului. Acest model de învățare era imitativ și nu creativ.

Cum cererea socială de învățare a limbilor a evoluat, nevoia unei cunoașteri pragmatice a limbilor a crescut și ea, antrenând modificări pe plan metodologic, prin abordarea metodologiei directe, definită prin câteva principii fundamentale: învățarea cuvintelor fără traducere, privilegierea limbii orale, predarea gramaticii într-o manieră inductivă, atenția sporită față de exercițiile de conversație. Era o metodologie bazată pe metode directe, active, orale. Se ținea cont de motivația elevului, de interesele, nevoile, capacitățile acestuia, făcând conținutul să progreseze de la simplu la complex. Rezultatul acestui demers a fost o decepție: exprimarea era uneori aproximativă, săracă, defectuoasă (refuzul de a nu recurge la limbă maternă a produs confuzii).

Metodologia activă (de prin anii 1920 până în 1960) încearcă un ecletism între metodologiile anterioare, propunându-și un echilibru între cele trei obiective ale predării-învățării: formativ, cultural, practic. Are loc o deschidere spre inovațiile tehnice. Textului scris i se acordă statutul de suport didactic (majoritatea textelor erau descriptive, narative, în rare cazuri dialogate). Prezența imaginii era destinată să faciliteze înțelegerea (alături de explicațiile în limba maternă). Gramatica „raisonnée” însemna un demers inductiv.

Anul 1960 a marcat o ruptură față de metoda activă și trecerea la o metodologie care răspundea mai bine unui obiectiv pragmatic, cea audio-orală (M.A.O) și audiovizuală (M.A.V). Aceste noi abordări încercau să utilizeze noi materiale pedagogice în laboratorul de limbi (înregistrări-magnetofon). În M.A.O. sunt privilegiate exerciții structurale de repetiție, de imitație, ducând la memorizarea și automatizarea structurilor limbii. Erau vizate cele patru abilități, oralul era prioritar, vocabularul ocupă un loc secund față de structurile sintactice. Această metodologie nu oferea transferul achizițiilor de limbă în afara clasei.

La începutul anilor 1960, lingvistica are un grad de influență ridicat asupra didacticii limbilor străine când „linguistique appliquée” devine sinonimă cu „pedagogia limbilor”. Metodologia audiovizuală (M.A.V.) cu metoda „Voix et images de France” era construită în jurul utilizării conjugate a imaginii și a sunetului, vizând cele patru competențe și acordând prioritate oralului.

Metoda comunicativă, prin sintagma „abordare comunicativă” devine un termen al didacticii limbilor care corespunde unei viziuni asupra învățării bazate pe sens și pe contextul enunțului, într-o situație de comunicare. Această abordare se opune viziunilor precedente care se opreau mai mult asupra formei și asupra structurilor limbii decât asupra contextului, ea privilegiind comunicarea orală sau scrisă. Activitatea care caracterizează această metodologie este conceptualizarea gramaticală.

Abordarea comunicativă a apărut la începutul anului 1970, în contextul construcției progresive a Uniunii Europene, date fiind schimburile și nevoile crescânde de comunicare. Profesorii de limbi străine au fost puși în situația de a da o nouă direcție demersului didactic, ținând seama de diferențele individuale, de personalitatea dar mai ales de motivația celor care învață o limbă străină. Astfel au fost redefinite obiectivele predării-învățării limbilor străine. Introducerea abordării comunicative și-a fixat ca obiectiv „faciliter la sensibilité des hommes et leur intégration dans des sociétés dites «d'accueil»” [32, p.68]. Abordarea comunicativă s-a născut din contextul politic, economic și social al construcției europene.

Criticile, care au apărut încă de la început, au acuzat faptul că abordarea comunicativă „se preocupă în mod prioritar de comunicarea orală neglijând scrisul și gramatica, că neglijează aspectele metacognitive ale procesului de învățare”(trad.n.) [33, p.89].

Discutând despre liniile de forță ale metodei comunicative vom începe prin a evidenția că scopul abordării comunicative este să implice elevul într-o comunicare eficientă care implică «lire avec l'intention de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginer, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses propres sentiments» [34, p.311]. Pentru a face aceasta, metoda comunicativă regroupează mai multe linii de forță care o caracterizează.

În primul rând, unul din conceptele cheie ale acestei metode este centrarea asupra celui care învață cu tot ceea ce implică – autonomie, diferențiere și motivație. Dar la fel de importante în predarea-învățarea unei limbi străine sunt dimensiunea socială și interacțiunile. Acest context de învățare favorizează o întoarcere la sens cu dezbateri asupra dorințelor autentice.

Metoda comunicativă pune clar accentul asupra elevului ca „acteur autonome de son apprentissage” [32, p.74]. Este vorba de responsabilitatea elevului, însoțită de o conștientizare a învățării. După Robert Bouchard [35, p.40], trebuie avute în vedere diferențele individuale ale elevilor. În această optică a autonomiei și individualizării, Philippe Meirieu [36, p.39] recomandă o pedagogie diferențiată care se caracterizează printr-o anumită „flexibilité”; „este un mijloc de a manipula șansele de reușită pentru că se oferă elevilor o paletă de propuneri și de simulări datorită cărora ei își pot construi propria strategie”(trad.n.).

Această flexibilitate se materializează nu doar printr-o alternanță diferențiată și nediferențiată în ceea ce privește timpul de învățare, ci printr-o alternanță între diferențierea simultană și succesivă. Scopul unui demers de individualizare motivează activitatea elevului, memorarea și reușita.

O altă linie de forță a metodei comunicative are ca interes interacțiunile în ora de limbă străină. După Legros, „gândirea nu este o activitate care se situează în mintea individului, ci mai degrabă în conexiunile și interacțiunile între indivizi, pe de o parte, și obiectele lumii, pe de altă parte, care constituie astfel unelte cognitive de ajutor în construcția cunoștințelor”(trad.n.) [37, p.56].

Pentru Goffman, „prin interacțiune se înțelege influența reciprocă pe care participanții o exercită asupra acțiunilor lor când sunt în prezență fizică imediată unii cu alții”(trad.n.) [38, p.23]. Kerbrat-Orecchioni [39, p.43] afirmă că interacțiunea este locul unei activități colective de producere a sensului, activitate care implică negocieri. Luarea în considerare a acestei dimensiuni interacționale a discursului duce la reconsiderarea conținutului predării-învățării

limbilor. A ști o limbă străină înseamnă să știi să comunici și să utilizezi limba în funcție de contextul social.

Autenticitatea, altă caracteristică a metodei comunicative, se manifestă prin întoarcerea la sens, cu dezbateri în jurul documentului autentic. Aceste suporturi se dovedesc motivante pentru că asigură dimensiunea discursivă dar și pe cea culturală. Didacticienii atrag atenția asupra unui lucru important pentru deprinderea capacității de a comunica într-o limbă străină, într-o situație, în care documentele autentice nu sunt suficiente. Toate aceste caracteristici converg spre o finalitate și anume crearea unei competențe de comunicare într-o limbă străină „permite comunicare și schimbul în afara clasei [40, p.140].

Rolul profesorului este de a induce elevului nevoia de comunicare, «donner envie de se raconter, l'encourager à observer, à dépasser l'explicite et à s'impliquer, c'est-à-dire, à donner son avis personnel sur un texte, une image, une phrase, des personnages, un événement d'actualité; c'est le solliciter à prendre part, à faire preuve de sens critique, [le pousser] à des échanges.» [41, p.234]

Pentru a realiza competența de comunicare, Denis Girard [42, p.65] repertoriază câteva „procédures pédagogiques” și anume libera inițiativă a elevilor, discreția atentă și vigilentă a profesorului, o pedagogie a descoperirii, a informației și practicarea sistematică a anticipării, în timpul lecturii sau audiției.

Abordarea comunicativă cere profesorilor de limbi străine să „predea” limba în dimensiunea socială ale acestora, să privilegieze sensul, să se întoarcă spre o gramatică explicită, dar și implicită, să analizeze adaptarea documentelor autentice, să le prezinte, să creeze activități de comunicare și să fie la curent cu noile tehnologii.

Facilitator, mediator și sfătuitor, profesorul rămâne un factor determinat în procesul didactic chiar dacă nu mai este unică sursă de cunoștințe. Ora de limbă străină rămâne un loc privilegiat pentru a învăța cum se comunică și cum se exprimă un punct de vedere.

Se crează aici relații de grup între participanții parteneri într-o comunicare, se întăresc raporturi afective, se „învață” respectul față de cuvântul, părerea, inițiativa și creativitatea celuilalt.

Metodologia tradițională n-a încetat să fie obiect de discuții și critici pedagogice, în ceea ce privește eficacitatea și procedeele la care a făcut apel. Aceasta este încă o realitate în programele și manualele școlare:

- obiectiv general - formarea spirituală a elevilor
- concepție de limbă formală (structuri lingvistice și lexic)
- statutul elevului - rol pasiv, fără inițiativă asupra cursului

- rolul formatorului - deținător de cunoștințe și autoritate în clasă
- relația pedagogică elev-profesor: lipsa interacțiunii, acțiune în sens unic
- locul limbii materne - recurs intensiv
- prezentarea gramaticii - explicită și deductivă
- natura elementelor de cultură/civilizație - artă, literatură
- materiale didactice - texte literare, gramatici, dicționare
- derularea lecției - lectura unui text, explicarea cuvintelor noi, explicarea regulilor gramaticale, traducerea textului
- activități pedagogice - traducere, întrebare-răspuns, exerciții structurale
- tratarea greșelilor - corectare directă/indirectă făcută de profesor
- evaluare – formativă

Perspectiva acțională în predarea-învățarea limbilor străine se bazează pe colaborarea, comunicarea cu alte persoane într-o limbă străină, fapt ce a devenit, în ziua de astăzi, imperativ. Se urmărește astfel inițierea și amplificarea co-acțiunii sociale determinate de utilizarea unei limbi străine într-un cadru social, fie că facem referire la mediul academic sau profesional sau la viața de zi cu zi. Perspectiva acțională, nouă paradigmă metodologică, corespunde luării în considerare a unui nou obiectiv social de referință care este corelat cu progresul integrării europene – acela de a pregăti tânărul să trăiască și să muncească într-un spațiu european. Nu mai este vorba doar de capacitatea de a comunica cu ceilalți, ci de încurajarea interacțiunilor active între oameni, ceea ce implică construcția unei noi perspective acționale al cărei obiectiv este co-acțiunea.

Prin intermediul perspectivei acționale se pătrunde în paradigma unei pedagogii a proiectului. Profesorii trebuie să creeze atmosfere și scenarii inspirate din lumea reală care să permită o simulare de imersiune, motivantă în limbă străină. De aici, necesitatea de a reajusta obiectivele directe pe baza dialogului elev-profesor. În fața acestor exigențe, TICE oferă diverse posibilități a căror relevanță se poate evalua.

În pragul secolului XXI, perspectiva acțională ocupă un loc de frunte pe scena didacticii limbilor. Aceasta se interesează de noțiunea de sarcină, realizată în cadrul unui proiect global. O asemenea perspectivă are meritul de a favoriza interacțiunile și schimburile între cei care învață o limbă. CECR – Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer [26, p.71] este acela care pune bazele teoretice ale perspectivei acționale: «La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des

tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.» Acest pasaj anunță apariția unei noi abordări în didactica limbilor și a culturilor străine.

În centrul perspectivei acționale se regăsește sarcina (misiunea). Aceasta ocupă un loc important, fiind nucleul acestei abordări. Se va începe prin a sublinia diferitele definiții ale sarcinii înainte de a pune accentul pe rolul acesteia în perspectiva acțională.

CECR [26, p.72] a propus o definiție pentru noțiunea de „tâche” în care accentul este pus mai mult pe relațiile strânse între elev și realitatea socială. A fost stipulat că: «est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.» În această definiție, viziunea sarcinii nu se mai limitează la obiective de vorbire sau comunicare. Sarcina este văzută ca un „agir social” care mobilizează toate competențele individului în vederea atingerii unui scop, a realizării unui obiectiv și a rezolvării unei probleme.



Fig. 1.1. Interacțiunile sarcinii în procesul didactic

În acest context trebuie precizat faptul că îndeplinirea unei sarcini depinde de doi factori principali: competențele de care dispune elevul și complexitatea sarcinii impuse. Astfel, „Le guide de l'utilisation du CECR” distinge trei categorii de sarcini:

- sarcini „cibles”, „de répétition” sau „proches de la vie réelle” care sunt selecționate în funcție de nevoile elevului, în afara contextului de învățare;
- sarcini de comunicare pedagogică ce decurg din realitatea socială și în cadrul cărora elevii participă la jocuri de utilizare a limbii;
- sarcini de pre-comunicare pedagogică ce se bazează pe exerciții specifice concentrate asupra manipulării decontextualizate a formelor.

Dimensiunile perspectivei acționale o diferențiază de celelalte metodologii. Prima dimensiune vizează schimbarea rolului celui care învață o limbă într-o perspectivă acțională. Dincolo de învățarea regulilor gramaticale și lexicale și de dobândirea anumitor competențe de comunicare, elevul devine un actor social care interacționează cu semenii săi în societate.

Chantal Charnet a apărut această viziune precizând că „elevii sunt ființe sociale de sine stătătoare ale căror caracteristici, nivele, profiluri și competențe diferite nu trebuie negate ci trebuie luate în seamă pentru a le integra în realizarea activității”(trad.n.) [43, p.111]. O asemenea abordare urmărește să-i facă pe elevi să evolueze prin sarcini de învățare orientate, în mod esențial, spre comunicare, care au drept scop să îi pregătească pe cei care învață limba astfel încât aceștia să fie capabili să trăiască și să lucreze într-o țară străină și să interacționeze nu doar să comunice cu cei din jurul lor. Această perspectivă adoptată de CECR vizează dezvoltarea mobilității și integrarea profesională în spațiul european.

A doua dimensiune a perspectivei acționale este „la tâche”. Unii didacticieni fac distincție între sarcina de învățare și sarcina socială (entre l’agir d’apprentissage et l’agir social). Acest „agir social” desemnează activități cu finalitate socială, în timp ce „l’agir d’apprentissage” cuprinde activități didactice care au ca scop ameliorarea actului de învățare. Cele două concepte se influențează reciproc. Émilie Perrichon afirmă că „strategiile utilizate de actorul social în societate suportă operații de transfer pentru a fi adaptate și utilizate în ora de limbă. Ele devin atunci strategii de învățare. La rândul lor, strategiile de învățare sunt utilizate în clasă. Acestea sunt supuse unor operații de transfer pentru a fi utilizate în societate unde devin strategii sociale”(trad.n.) [44, p.18].

Jacques Tardif [45] subliniază faptul că perspectiva acțională este singura abordare didactică care dezvoltă motivația elevilor în măsura în care aceștia își dau seama că sarcinile propuse sunt identice cu cele cerute de nevoile profesionale. Perspectiva acțională responsabilizează elevii, sporindu-le motivația. Motivația și responsabilizarea sunt condiții care garantează reușita și eficacitatea.

Perspectiva acțională oferă așadar mai multe fațete, abordări didactice, care se vor adapta în funcție de nevoile celor care învață și de obiectivele pe care și le propune profesorul.

Abordarea co-acțională a lui Puren

Una din abordările propuse spre cercetare este cea a lui Puren, numită „co-actionnelle”⁹ care marchează «l’évolution de la perspective actionnelle entre l’approche communicative et perspective actionnelle, où on passe de l’interaction à la co-action.» [16, p.31]. Dacă perspectiva acțională își propune să inițieze elevii nu doar în a comunica cu celălalt și de a acționa cu celălalt, acțiunea pe care aceștia o desfășoară este una comună, co-construită, co-acțională. În

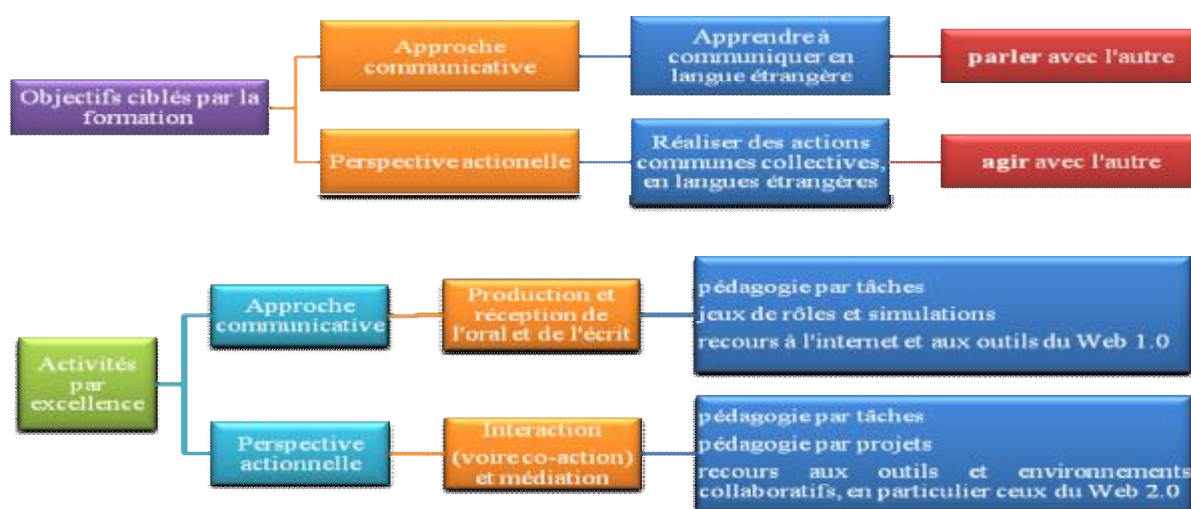
⁹ Christian Ollivier(2003) reia termenul de « co-action » al lui și vorbește de co-action dintr-o perspectivă interacțională. Pentru el « toute co-action (de même que toute action) s’inscrit, potentiellement à plusieurs niveaux, dans un jeu d’interactions sociales déterminantes : le niveau interne des aco-actants et éventuellement un niveau externe constitué généralement des destinataires du produit de la co-action. »

concepția lui Puren, elevul, în calitatea sa de actor social, nu se mai mulțumește doar să „co-habiter” sau să vorbească cu interlocutorii pe baza unor documente sau a unor teme ci interacționează cu semenii săi pentru a realiza sarcini sociale sau profesionale într-un domeniu dat. Sarcina poate fi complexă, în măsura în care ea cuprinde „sous-tâches” având ca scop atingerea unui rezultat bine definit.

Am putea concluziona că Puren ne oferă o abordare unde acțiunea nu mai este cea care conduce învățarea, ci co-acțiunea unde elevii sunt co-actori ai învățării.

Abordarea comunic'acțională a lui Bourguignon

O altă interpretare a perspectivei acționale este cea a lui Claire Bourguignon¹⁰ [46], pe care ea a denumit-o „communic'actionnelle”, cea care implică obiective ale celor două abordări care au influențat învățământul european de-a lungul timpului, cea comunicativă și cea acțională.¹¹



Figurile 1.2 și 1.3 ale lui Robert și Rosen [47]

Aceasta consideră că învățarea și îndeplinirea unei sarcini de lucru sunt concomitente. În timpul realizării unei sarcini de lucru se înfăptuiește și actul învățării, în timpul desfășurării activităților de comunicare se inițiază și acțiunea. În acest fel, relația dintre comunicare și acțiunea nu mai este de dihotomie, ci de sinergie, fiindcă comunicarea este acțiune. În

¹⁰ Claire Bourguignon est maître de conférence en didactique des langues. Elle est à diriger des recherches en didactique des langues, est actuellement en poste à l'IUFM de Haute Normandie (France) où elle est formatrice d'enseignants et responsable d'un groupe de recherche pluridisciplinaire en évaluation. Son domaine de recherche est l'évaluation en langues dans sa relation avec l'enseignement et l'apprentissage. Le travail de recherche qu'elle mène sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues depuis plusieurs années l'a amenée à proposer une nouvelle démarche didactique translangue, "l'approche communic'actionnelle" qui vise à rendre opérationnelle la perspective actionnelle. [46]

¹¹ Robert Jean-Pierre, Rosen Évelyne, Dictionnaire Pratique du CECR, 2010, Ophrys, Paris, 2010, p.13 prezintă comparativ obiectivele celor două abordări ce au influențat hotărâtor didactica limbilor. [47]

interpretarea sa, Bourguignon¹²[46] propune și un scenariu al învățării-acțiune (Figura 1.4). Aici profesorul are misiunea de a propune elevului un scenariu de activitate „mission”, pentru a orienta în vâțarea. Acțiunea de a învăța este bazată pe o serie de sarcini comunicative, legate unele de altele. În acest scenariu-acțiune, ceea ce contează este derularea „misiunii”, ce va conduce elevul spre realizarea sa. Ca actor social, elevul, va trebui să-și repereze sarcina de îndeplinit, dar și nevoile sale (să trieze ce știe, ce știe să facă și de ce are nevoie).

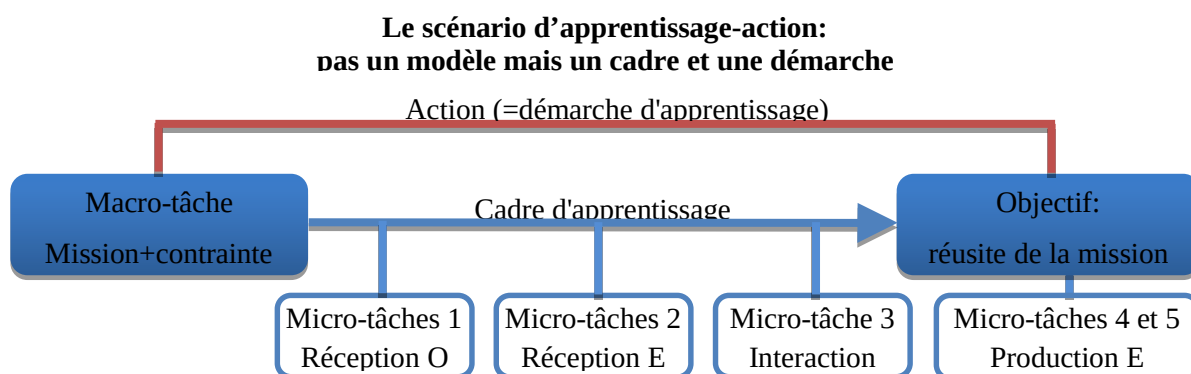


Figura 1.4 Scenariul de învățare-acțiune a lui Claire Bourguignon

Concluzionând, perspectiva acțională, unul din stâlpii de bază ai CECRL, reia conceptele de abordare comunicativă și abordare prin „tâche”, adăugând o altă idee, de acțiuni de îndeplinit. În acest caz, elevul, ca actor al acțiunii își va mobiliza ansamblul competențelor și resurselor pentru a ajunge la o reușită în comunicare.

De la tradiție la modernitate, didactica limbilor a traversat etape a căror desfășurare s-a dovedit a fi o continuă căutare spre perfecționarea metodelor de lucru, având ca scop integrarea învățării limbilor la nevoile de comunicare.

Dacă metodele tradiționale puneau în centrul de interes profesorul (deținătorul cunoștințelor) și manualul, metodele audiovizuale și audio-orale aduceau tehnologia instalată în laboratoare. În prezent, s-a ajuns la o centrare asupra celui care învață, asupra nevoilor sale, prin punerea acestuia în situații de comunicare.

1.5. Francofonia - ofertant de instrumente interactive pentru didactica limbii franceze

Patrimoniul umanității este bazat pe diversitate și mai ales pe plurilingvism. În acest context, importanța francofoniei stă, în mod evident, în apărarea unei culturi și a unei limbi, dar și în asocierea cu alte arii culturale. Astăzi, mizele științifice, economice, culturale sunt considerabile. A face să circule pe info-rutele cunoașterii competențe, culturi, valori, care se exprimă în franceză, este un imperativ. Lumea francofonă poate păstra și amplifica contribuția

¹² Ea [46] și-a prezentat cercetările în două lucrări : « L'apprentissage des Langues par l'Action », *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (Difusión, Barcelone, 2003) și *Pour enseigner les langues avec le CECRL : Clés et conseils* (Delagrave, Paris, 2010)

limbii franceze la progresul civilizației de mâine. Adeziunea noastră¹³ la idealurile francofone își găsește o profundă motivație în cultura română strâns legată de spiritualitatea franceză. Francezii au un rol extrem de important, deschizând calea spre alteritate prin comunicare.¹⁴ Limba franceză deschide o fereastră lingvistică spre modernitate, ea rămâne o țesătură densă de spații de comunicare. Pentru români, limba franceză a fost aproape un mit de cultură, de democrație. Pentru Cioran, limba franceză a fost o limbă terapeutică. Ceea ce oferă valoare acestei comunități lingvistice, acestei diversități, este faptul că se contopesc solidaritatea și pluralismul. Francofonia este salvarea pluralismului contra mecanismelor de uniformizare lingvistică și culturală care riscă să se instaleze. O dimensiune esențială a francofoniei este diferența. A împărtăși o limbă poate să corespundă unor utilizări foarte diverse ale acesteia.

Statutul limbii franceze într-o lume în schimbare

Învățarea unei limbi străine participă la formarea personalității, dă acces la surse de cunoștințe mai numeroase și mai diversificate, contribuie, prin deschiderea spiritului spre alteritate, la dezvoltarea valorilor fundamentale, permite celui care învață să relativizeze propria cultură și să modifice reprezentări ale universalului. Întâlnind într-o altă limbă o altă funcționare lingvistică, tânărul intră într-un univers de comparație. El percepe și identifică particularități de organizare ale propriei limbi. Trecând de la un sistem lingvistic la altul, cel care învață o altă limbă își dezvoltă o competență generală - flexibilitatea cognitivă, pe care o va pune în mișcare pentru a învăța o altă limbă.

E necesar să se precizeze ce presupune învățarea unei limbi străine: „procesul de învățare nu mai e considerat ca o cutie neagră ci ca un proces prin care se încearcă o mai bună înțelegere plecând de la noțiunea de strategii”(trad.n.) [48, p.175]. A învăța o limbă străină nu se reduce la învățarea de cuvinte sau de reguli izolate; este vorba, în egală măsură, de a învăța utilizarea acestor cunoștințe în diferite situații și pentru a răspunde la nevoi diferite.

A învăța o limbă nu înseamnă doar acumularea de cunoștințe despre o limbă străină, ci dobândirea de abilități care permit punerea în practică a cunoștințelor. „Deci, a învăța o limbă străină nu înseamnă doar să dobândești un ansamblu de cunoștințe despre acea limbă (cunoștințe fonetice, lexicale, sintactice), ci înseamnă, în egală măsură, să dobândești un ansamblu de priceperi legate de punerea în practică a acestor cunoștințe.” (trad.n.)[51, p.323]

¹³ Francofonia a făcut obiectul mai multor studii [49, p. 36-40; 50, p. 72-78].

¹⁴ Interculturalitatea abordată de Lăpădat R. în lucrarea sa [8, p.134-143] demonstrează puternica influență francofonă asupra elevilor

O schemă a învățării limbilor, propusă de J. Atlan [52, p.110] pune în evidență relațiile care se pot stabili între mediul pedagogic, ale cărui componente sunt elevul, predarea, contextul, între procesul de învățare și rezultatul acestui proces.

Argumente în favoarea învățării unei limbi străine. Iată câteva motive pentru învățarea unei limbi străine (prezente în sondaje):

- pentru a deschide porți;
- pentru a studia într-o altă țară;
- pentru a găsi un loc de muncă;
- pentru a cunoaște oameni interesanți;
- pentru îmbogățirea culturii;
- pentru a citi literatură în original.

A învăța o limbă înseamnă a dispune de marele avantaj al comunicării care este cheia interacțiunii între oameni, a apropierii acestora. Stăpânirea unor limbi străine este condiția mobilității fizice și mentale a unui cetățean european. În Europa liberei circulații, țările acestui spațiu devin locuri de viață, de muncă, de studii pentru tinerii de azi. Învățarea unei limbi străine înseamnă dezvoltarea capacităților intelectuale, dar mai ales deschiderea spiritului spre universul celorlalți.

„Elevul rămâne, într-o anumită măsură, stăpânul modului de a învăța și de a interacționa. ” (trad.n.) [53, p.89]. Elevul a devenit astăzi o ființă activă, „il se prend en main et compte sur lui-même pour apprendre.” [54, p.24]. El nu mai așteaptă totul de la profesor, dar are nevoie de ajutorul acestuia pentru a îndeplini obiectivele pe care și le-a fixat sau pe care ar fi trebuit să și le fixeze. De fapt, se observă un accent pus asupra noțiunilor de „apprendre à apprendre”, de autonomie și de motivație, consecință a prezenței noilor tehnologii.

Elevului i se cere să exploateze un potențial pe care nu-l cunoaște. Această învățare dă roade dar este un proces lent și dificil. În general, se vorbește despre trei tipuri de dificultăți majore:

- de ordin psihologic
- blocaje de ordin psiho-sociologic
- blocaje de ordin psihologic

Pentru a remedia aceste dificultăți, profesorii trebuie să identifice cauzele acestora, să privilegieze particularitățile individuale ale elevilor, să diversifice activitățile.

În demersul de față se va încerca aducerea unor motivații în favoarea învățării limbii franceze, unde profesorul de limbă franceză este ambasadorul unei limbi, al unei culturi, a unei

civilizații. S-a optat pentru această limbă pentru că franceza este o limbă de comunicare (en tant que langue vivante), o limbă de cultură și de civilizație, o limbă de vehiculare a științelor și a tehnicilor deci o limbă de dezvoltare, de descoperire. Franceza este o limbă de formare lingvistică, pentru a învăța alte limbi, de rezonare, de formare personală pentru a studia, de îmbogățire spirituală și de reușită profesională în căutarea și exersarea unei ocupații. Limbă a relațiilor internaționale, franceza rămâne o limbă „de l’amour et de l’esprit”. Pentru români, învățarea francezei este motivată de „înrudirea” latină, căci noi suntem înaintea de orice latinofoni. Există încă în România o puternică empatie francofonă și francofilă.

Învățarea unei limbi străine nu are sens și nu se înscrie într-o logică de eficacitate și de pragmatism decât dacă răspunde unor criterii pertinente:

- concretizarea învățării în situații de comunicare veridice, privilegiind oralul în situații de „face à face” sau „en différencé”;
- dezvoltarea competențelor comunicative ale cursantului, prin îmbinarea armonioasă a expresiei orale, lecturii și exprimării scrise;
- oportunitatea elevului de a lucra în grup, în vederea îndeplinirii sarcinilor de lucru. El trebuie ajutat să-și rezolve propriile probleme de comunicare (ascultare atentă, partaj, tatonare, proiect);
- oportunitatea elevului de a își exprima permanent opinia pentru a putea vorbi despre el, despre mediul în care se dezvoltă, despre interacțiunile sale;
- acordarea unei atenții deosebite valorizării producțiilor și performanțelor elevului; astfel se optează pentru o abordare pedagogică – oglindă (afișarea producțiilor, auto și co-evaluare);
- tolerarea greșelilor elevului în cadrul unei pedagogii a erorii, ce îl face să își dea seama de lacunele sale, de eforturile și de posibilitățile sale, programând o pedagogie de susținere apropiată;
- oportunitatea celui care studiază de a evolua de la statutul de elev care învață la cel al unui cetățean în devenire (raportul școală – viață);
- permiterea elevului de a se distanța de tot ceea ce face pentru a putea dezvolta strategii personalizate: simț critic, curiozitate, întrebări, punere în discuție, reformulare, competențe meta-lingvistice.

În favoarea limbii franceze există „voci” din toate colțurile lumii (tineri între 12-14 ani):
Canada: „Iubesc franceza pentru notorietatea ei, pentru bogăția vocabularului, pentru complexitatea ei care permite exprimarea unei multitudini de nuanțe. Iubesc cultură franceză.”

Madagascar: „Iubesc franceza pentru că iubesc Franța (cum am văzut-o în imagini). Idolii mei cântă în franceză (Elsa, Patrick Bruel, Céline Dion, Garou).”

România: „Iubesc franceza pentru că se aseamna cu limba română. Este o limbă melodioasă.”

Maroc: „Îmi place această limbă fiindcă îmi deschide porți spre trecut, prezent, viitor.”

Pakistan: „Limba franceză este foarte caldă. Cele mai frumoase poeme sunt în franceză.”

Slovacia: „Învăț franceza și o pot folosi pentru a corespunda cu prieteni francezi.”

Anglia: „Este o limbă pentru toate emoțiile.”

1.5.1. Didactica limbii franceze - de la o abordare tradițională la una interactivă

Didactica FLE se definește ca o ramură a didacticii generale, organizându-se ca o formă specială a acesteia care pune accentul pe metode, procedee și tehnici de învățare. Datorită faptului că didactica FLE funcționează ca „un relais” între cele trei componente, așa cum preciza și Houssaye [161], ale strategiei didactice (profesor, elev, conținut), reflecția metodologică trebuie să aibă o funcție esențială în organizarea procesului didactic, centrat pe acesta.

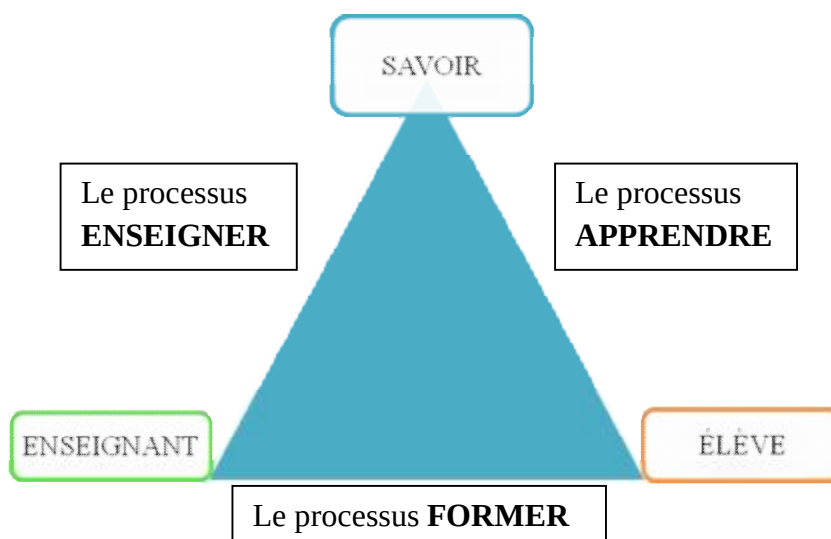


Fig.1.5.Reprezentarea grafică a triunghiului pedagogic imaginat de J. Houssaye

Considerată o disciplină în permanentă dezvoltare și schimbare de perspective asupra procesului de predare-învățare-evaluare, didactica FLE se pretează la o înnoire programatică ale cărei componente sunt:

- reluarea principiilor care guvernează acest proces didactic, având în vedere teoriile lingvisticii aplicate;

- reformularea finalităților și a obiectivelor legate de programe, a conținuturilor, a direcțiilor metodologice;
- selectarea, adaptarea și crearea de resurse care să constituie experiențe de învățare adecvate;
- revizuirea procedurilor de evaluare care să urmărească progresul elevilor;
- crearea strategiilor pentru practicile de clasă.

Didactica FLE, câmp într-o permanentă evoluție, este determinată de științele educației, de lingvistica interacțională și de cercetări în domeniul învățării limbilor. Învățarea limbilor străine are ca obiectiv „de répondre à une demande sociale”[40, p.149]. Porcher [55, p.53] situează nașterea didacticii FLE la sfârșitul anilor '50, odată cu noile cereri în domeniul învățării limbilor. Mai multe instituții au permis dezvoltarea câmpului didactic al limbilor, printre care CREDIF, BELC, CIEP și Consiliul Europei.

Didactica FLE este un domeniu de cercetare pluralist unde se întâlnesc abordări diverse. Ea face apel la diferite câmpuri complementare: lingvistica aplicată, predarea limbilor (fonetica, gramatica, lexicologia, semantica, stilistica, psihologia, sociologia, sociolingvistica, științele educației, informatică). Cercetările în didactica limbilor au două orientări principale: una centrată asupra procesului de învățare a elevului, alta interesată de interacțiunile didactice în ansamblul dimensiunilor lor și care pune accentul, în special, pe caracteristicile reale ale activității profesorului.

Prin referire la modelul triunghiului didactic, Halte [56] identifică un al treilea tip de cercetare în didactică: «une réflexion sur les objets d'enseignement».

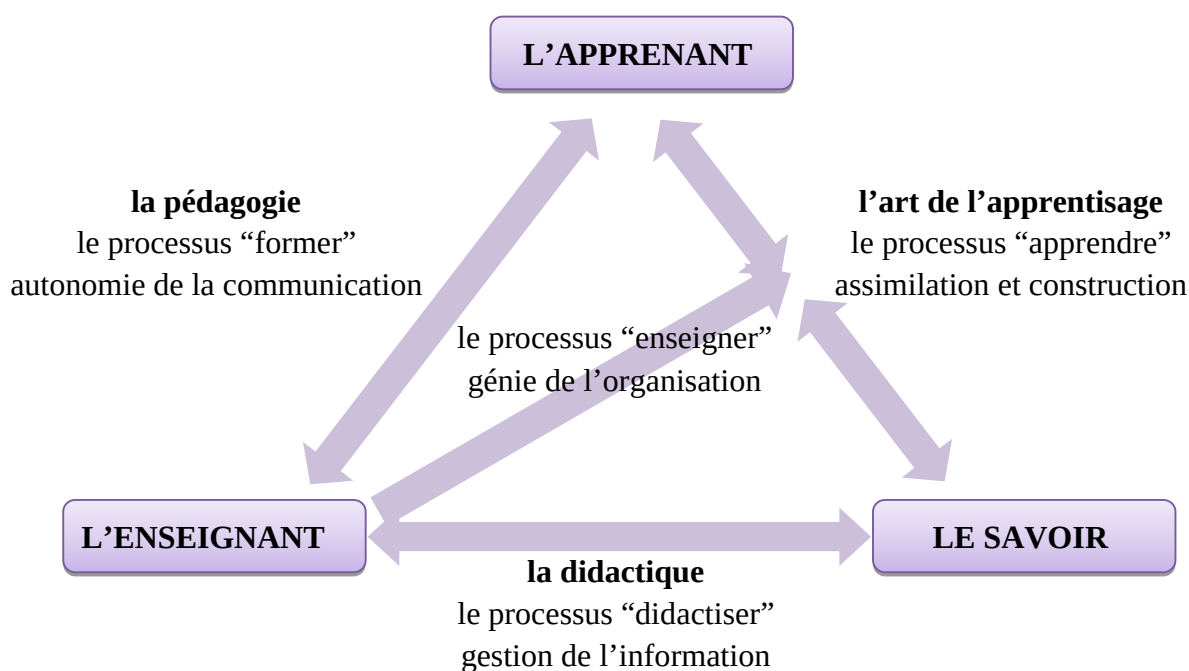


Fig. 1.6. Procesele generate de situația de predare

Câmpul didacticii FLE cuprinde ansamblul teoriilor de predare-învățare ale limbii franceze, vizând: conținuturi, elev, profesor. Caracteristicile didacticii sunt interdisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea și transdisciplinaritatea. În câmpul de cercetare care se interesează de predarea-învățarea limbilor legate de tehnologii, «la pluridisciplinarité est de rigueur et en constitue le fondement même.» [40, p.153] Rezultatele reprezintă un câmp complex în care sunt prezente: lingvistică, lingvistica aplicată, științele cognitive, psihologia învățării, sociologia, științele educației, cercetările în domeniul învățării limbilor, informatică. Dacă pluridisciplinaritatea pare evidentă, realizarea ei nu este simplă. Întrebări esențiale sunt în atenția profesorilor de limbi: « Cum să predau? », « Cum să-i fac pe elevi să învețe? » sau « Ce suporturi de predare-învățare să folosesc? ».

Reflecția fundamentală a lui C. Puren [16] este că trebuie trecut, în didactica limbilor, de la o gândire unică la o gândire complexă ceea ce implică schimbarea reprezentărilor, a comportamentelor și a concepțiilor profesionale.

Domeniu multidimensional și pluridisciplinar, didactica limbilor străine poate fi studiată din puncte de vedere diferite. Pedagogii consideră că un act educativ se poate compune din trei axe principale: cunoașterea, profesorul și elevul. Acest triunghi se adaptează necesităților situațiilor didactice. De câteva decenii asistăm la apariția unei noi metode care consistă în „inversiunea unei pedagogii a predării cu o pedagogie a învățării”(trad.n.) [57, p.4]. Un element al triunghiului pedagogic (Fig. 1.6.) atrage mai mult atenția cercetătorilor: elevul. Acesta intervine în procesul didactic, îl „suportă” și îl modifică în funcție de caracteristicile sale fizice, psihologice și intelectuale.

1.5.2. Obiectivele învățării limbii franceze în perspectiva curriculumului național

Schimbările politice și sociale produse în societatea românească în ultimii ani, impun regândirea valorilor educației care să raporteze învățământul atât la propria-i funcționalitate, cât și la poziția sa socială. De aici, nevoia elaborării unor modele curriculare adaptate experienței social-istorice și obiectivelor generale ale educației, proprii unei societăți democratice, competitive, care să devină operaționale prin intermediul unor conținuturi și tehnici de învățare adecvate.

În acest context, reconsiderarea învățământului limbilor străine a căpătat o importanță deosebită constituind una din condițiile accesului direct la sursele valorilor culturii universale.

Adoptarea modelelor curriculare, selectarea conținuturilor, metodologiei și tehnicilor de predare, dar și de evaluare a progreselor înregistrate de elevi, reprezintă pentru România una din direcțiile formării capacității de adaptare la standardele profesionale din Uniunea Europeană.¹⁵

Contextualizarea CECRL a determinat realizarea unui curriculum multidimensional și scenarizat care favorizează pe cel care învață o limbă străină. Curriculumul are drept perspectivă dezvoltarea la elev a unei competențe plurilingue și pluriculturale. Identificarea curriculumului multidimensional ține în primul rând de recunoașterea multiplicității strategiilor de învățare.

Curriculumul determină inovarea, diversificarea experiențelor de învățare. Conform noului curriculum, formarea de competențe se desfășoară prin intermediul strategiilor didactice interactive.

Curriculumul multidimensional se opune ferm conceptului de parcurs linear de învățare și concepției unei metode unice. Concepția multidimensională a procesului de învățare-predare își găsește în CECRL [25, p.29] următoarea formulare: «L'usage et l'apprentissage des langues, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des compétences générales individuelles, et notamment une compétence à communiquer langagièrement, qu'il met en oeuvre, à travers divers types d'activités langagières lui permettant de traiter (en réception et/ou en production) des textes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui lui paraissent convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Cette mise en oeuvre contextualisée des compétences individuelles et singulièrement de la compétence à communiquer contribue à les modifier en retour».

Putem reține din această construcție multidimensională a unei competențe de comunicare concepte care traversează această abordare curriculară: pe parcursul învățării, obiectivele pot fi reconfigurate sau menținute, dezvoltarea unei competențe „plurilingue” se poate sprijini pe o similitudine sau pe diferența de programe, reflecția curriculară poate lua forma unei interogații asupra scenariilor posibile pentru construirea competențelor plurilingve sau pluriculturale

¹⁵ Cu toate acestea, o analiză a manualelor aprobate în România demonstrează că există încă o atașare de modelele tradiționale de concepere a manualelor. Se lucrează cu elevii după aceleași manuale create la începutul anilor 2000, neadaptate schimbărilor economice, politice sau culturale. Predarea după metode franceze este de multe ori necunoscută profesorilor și de cele mai multe ori inaccesibilă, ținând cont de prețul acestora. Să nu uităm că majoritatea metodelor franceze nu sunt agreate de Ministerul Educației Naționale, considerându-se că nu corespund curriculumului național, în schimb cele de la începutul anilor 2000 întrunesc toate cerințele!!!! În acest scop am oferit spre studiu și comparare extrase din cele două manuale în Anexele A11.1. și A12.1.

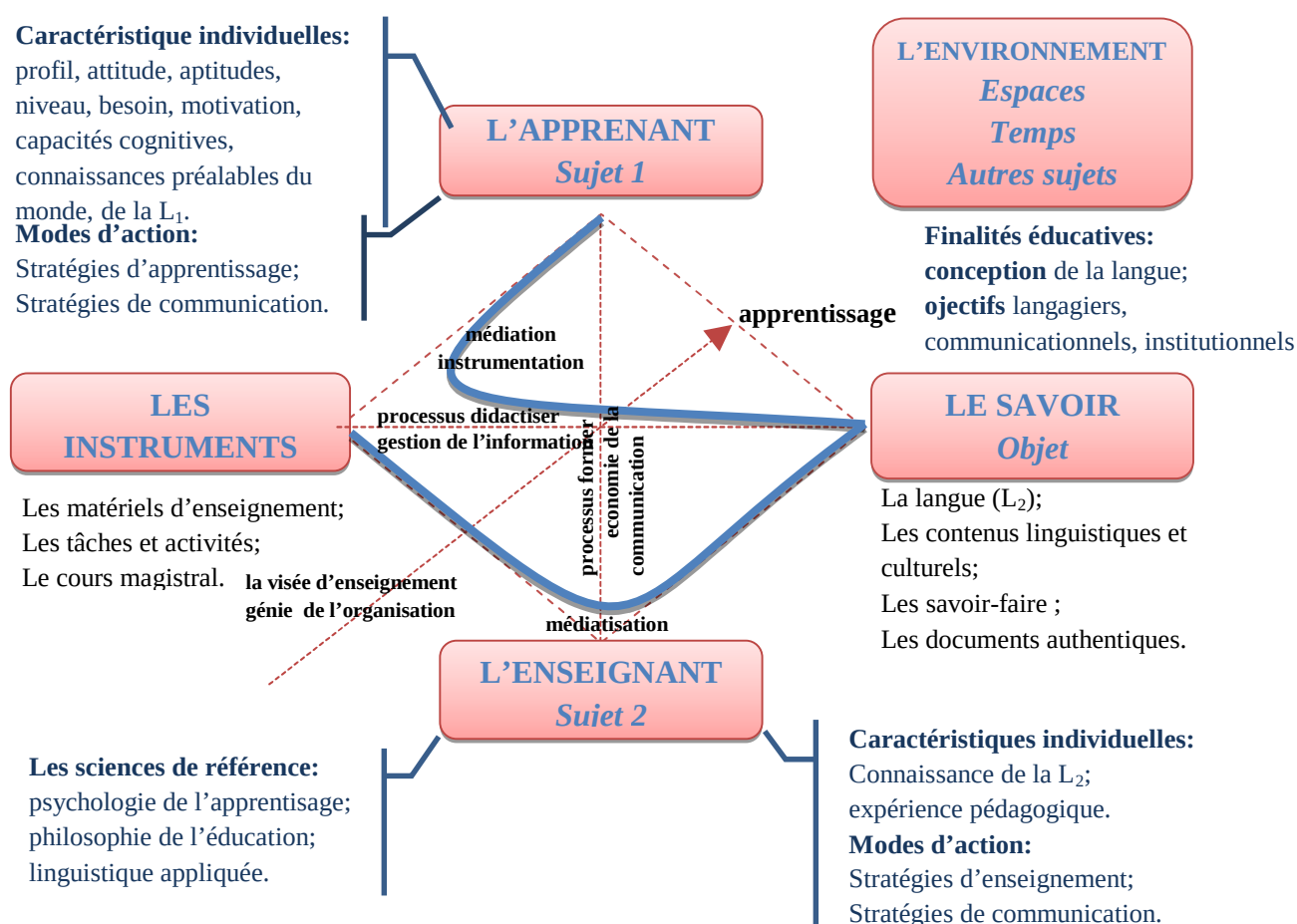


Fig. 1.7. Interacțiunile din pătratul pedagogic

Curriculum este „un ansamblu de reflecții și orientări vizând să stabilească un parcurs de predare-învățare în termen de proiecte și finalități educative. El integrează parametri externi și interni (știința educației, a limbajului didactic, didactica limbilor) pe care le actualizează în permanență într-o dinamică constructivă”(trad.n.) [58, p.269].

Curriculumul constă în definirea finalităților educative, stabilirea nevoilor elevilor, determinarea obiectivelor, a conținuturilor, a demersurilor, a mijloacelor de predare-învățare și a formelor de evaluare. Pe scurt, curriculumul este un ghid metodologic.

Curriculumul actual este contruit pe achiziții ale competențelor de comunicare derivate dintr-un consens larg, european și contribuie la dezvoltarea competențelor cheie identificate la nivel european (integrate și în învățământul românesc): comunicare într-o limbă străină, „apprendre à apprendre”, competențe interpersonale, interculturale, sociale și civice, sensibilizarea la cultură.

Un curriculum trebuie să reflecte relația proiectare – predare - învățare - evaluare. Un factor important pentru curriculum este deplasarea accentului de pe procesul de predare pe

procesul de învățare. Proiectarea curriculară centrată pe competențe asigură o mai mare eficiență proceselor de predare - învățare - evaluare, actul didactic fiind finalizat pe achizițiile finale ale învățării și pe dimensiunea acțională a acestora în modelarea personalității elevului.

Reforma sistemului de învățământ românesc presupune și proiectarea obiectivelor/competențelor, conținuturilor, activităților de învățare și a metodelor și principiilor de evaluare în interacțiune. Programele școlare sunt concepute într-o perspectivă curriculară, ceea ce permite o mai bună orientare a predării - învățării în raport cu obiectivele formative. În conceperea programelor se ține cont de necesitatea de a corela conținuturile învățării cu un demers centrat asupra dezvoltării de capacități și de atitudini. Se are în vedere asigurarea coerenței verticale (continuitate de la un ciclu curricular la altul) și a coerenței orizontale (stabilirea de relații între discipline din aceeași arie curriculară și/sau din arii curriculare diferite).

Predarea - învățarea limbii franceze se sprijină pe modelul comunicativ - funcțional al predării - învățării limbilor, unde conținuturile sunt elaborate în funcție de nevoile comunicative ale elevului.

Obiectivele generale ale învățării limbii franceze sunt:

- dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral
- dezvoltarea capacității de exprimare orală
- dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris
- dezvoltarea capacității de exprimare scrisă
- dezvoltarea reprezentărilor culturale, interes pentru studiul limbii și civilizației franceze

Reformarea modelelor curriculare nu este limitată în timp și nu este de natură statică, ci dimpotrivă, constituie un proces îndelungat, cu implicații de amploare la toate nivelurile sociale, profesionale, începând cu actul decizional de politică educativă și terminând cu segmentul efortului individual al profesorului de la catedră.

Specialiștii consideră că un curriculum centrat pe competențe poate răspunde mai bine cerințelor actuale ale vieții sociale și profesionale, ale pieței muncii, prin centrarea demersurilor didactice pe achizițiile concrete ale elevului. Opțiunea pentru un curriculum centrat pe competențe, atitudini și valori are în vedere accentuarea dimensiunii acționale în formarea elevilor.

1.5.3. Imperative noi pentru activitatea profesorului de limbă franceză

În această nouă societate dominată de media și tehnologie, există voci care afirmă că profesorii vor fi înlocuiți de roboți. Nu, mașinile nu vor înlocui profesorii, nu vor putea dovedi niciodată umanitate, dar cei care știu să utilizeze instrumentele tehnologice îi vor înlocui pe cei

ignoranți. Profesorii vor trebui să investească puțin din priceperea didactică și mai mult din timpul lor pentru a mediatiza cunoștințele.

„A preda înseamnă să determini învățarea, să transmiți cunoștințe. Vastă ambiție! Dar înseamnă și să transmiți o cultură, valori, să contribui la folosirea unui cetățean; înseamnă să-i însoțești pe elevi în parcursul lor, să gestionezi relațiile în clasă, în școală, să lucrezi în echipe educative. Într-un cuvânt, multiple competențe de dezvoltat, pentru o meserie, meserii, în plină schimbare, care trebuie, într-un anumit mod, să fie reinventate”(trad.n.) [59, p.489].

Meseria și rolul profesorului de limbă străină sunt în plină evoluție datorită noilor tehnologii care îi permit astăzi să propună elevilor resurse dinamice și originale „en ligne”. Dincolo de o modificare a practicilor de clasă, integrarea noilor tehnologii pare să implice și un nou raport față de cunoștințe și de profesor (Anexa A3.1.). Cunoașterea nu mai este disponibilă doar în cărți. Profesorul devine, mai ales, mediator, organizator al învățării, mai puțin unic transmițător de cunoștințe. [60] Profesorul nu mai este punctul focal al clasei. Interacțiunile nu se mai realizează numai prin intermediul său. Instaurând un climat de încredere și adaptând conținutul cursului în funcție de nevoile langajiere ale elevilor, profesorul devine un co-comunicator (Anexa 5.1.).

Rolul profesorului trebuie să fie acela de a facilita autonomia elevului și o învățare eficientă, iar o configurație propice a învățării rezidă într-un partaj al cunoștințelor. În zilele noastre se solicită foarte repede elevului capacități intelectuale complexe, dar se admite faptul că fiecare elev învață în ritmul său și că există tot atâtea strategii câți elevi există. Autonomia pe care o învață înseamnă că nu mai așteaptă totul de la profesor și că, de fapt, astăzi învață limba pentru a putea comunica rapid. Noile tehnologii tind să poziționeze cei doi actori, profesor-elev, într-o nouă situație. Profesorul a devenit, în toate sensurile termenului, cel care animă. Relația pedagogică a trecut de la verticalitatea cu sens unic la o orizontalitate interactivă. Profesorul se simte într-o poziție de pierdere a „puterii”, în timp ce elevul nu știe, întotdeauna, cum să exploateze această libertate.

Godinet [61, p.32] remarcă faptul că „la liceu, profesorul este rareori perceput ca un partener pentru accesul la cunoaștere, ci mai mult ca un distribuitor de cunoștințe. Adesea, puțin pregătit, el se simte îngrijorat în fața tehnologiilor care sunt însoțite de practici pedagogice suplimentare: căutarea de documente la centrul de documentare, navigare cu CD-ROM-uri atractive sau pe internet”.

Dar cum trebuie să aleagă și să facă, astfel încât aceste resurse on-line să fie eficiente, să încurajeze autonomia elevilor? Cum să facă să-și apropie aceste suporturi și să le găsească avantaje? Dacă raporturile TIC sunt numeroase, marea lor plus valoare se manifestă, cu adevărat,

în timpul punerii lor în aplicare prin intermediul unor proiecte de clasă motivante, valorizante, integrate unor proiecte de comunicare autentică. Profesorul de limbă străină poate fi comparat cu un actor, clasă este scena, formarea este piesa de jucat. Cum trebuie acționat pentru o reușită? Există obiective de atins:

- să dezvolte cunoașterea, priceperea, știința de a fi;
- să incite la mobilizarea cunoștințelor, „savoir passif”, pentru a-l pune în serviciul analizei și al reflecției în limbă străină;
- să dezvolte gustul pentru limbă străină, pentru cultura limbii țintă;
- să valorizeze elevii, recunoscând specificitatea statutului lor (contexte socio-culturale);
- să stăpânească noile suporturi;
- să știe a anima grupuri de discuție;
- să își gestioneze, cu pricepere, timpul și să răspundă așteptărilor elevilor;
- să fie „expert” în conținut, corector și pedagog, stârnind motivația elevilor;
- să facă limba țintă interesantă;
- să determine interacțiunea între elevi;
- să lase elevii să vorbească, fără a-i întrerupe;
- să incite la autocorectare;
- să-i încurajeze, să-i stimuleze pe elevi;
- să facă recurs la limbă maternă, tot mai rar, prin folosirea sintagmelor, a sinonimelor, spre a se face înțeles;
- să indice ceea ce va face, ceea ce va zice.

O situație de învățare comportă trei poli: profesor, elevi și conținut adică cunoscutul triumphi pedagogic. Profesorul realizează interacțiuni între acești poli. El realizează un proces de animație cu aceste relații, cu elevii și un proces de predare în relația sa cu conținutul, ceea ce îi permite să transmită într-o manieră eficientă acest conținut. Există, de asemenea, o interacțiune și între elev și conținut.

Misiunea cea mai importantă a profesorilor de limbă străină este aceea de a realiza interacțiuni cu elevii. Ele sunt fundamentale fiindcă interactivitatea este motorul învățării în clasă, plecând de la suporturi variate și până la declanșarea vorbirii. Aceste interacțiuni trebuie să fie organizate, conduse și evaluate de profesor. Interacțiunile sunt multiple: verticale, orizontale și după dispozitivele de învățământ adoptate (grup, clasă, perechi, grupe mici) (Anexa 5.1.)..

Profesorul trebuie să-și pună competențele sale lingvistice, culturale și pedagogice în serviciul elevului fiindcă el va rămâne persoana – sursă. Dând sarcini de lucru elevilor,

profesorul solicită capacitățile lor de deducție și de descoperire și îi invită să-și construiască propria lor cunoaștere. Elevul vrea să învețe limba țintă și el contează în acest scop pe schimburile pe care le va avea cu profesorul său, cu colegii săi. O altă interacțiune este la fel de importantă – interacțiunea cu ceilalți profesori.

Pelpel [62, p.180] propune fiecărui profesor să-și pună patru întrebări pentru a evolua în practicile sale: „ce să predea?” (conținutul); „ce trebuie să dobândească elevii, ce cunoștințe, ce deprinderi?” (obiectivele); „ce știu elevii?” (evaluarea); „cum să predea?” (metode și tehnici de predare).

Dacă Barbot [63, p.80] consideră profesorul ca „unul care realizează un du-te vino între subiect, elev și resurse, Pothier [40, p.140] consideră că funcțiile profesorului sunt „mai ales a comunica și a interacționa, deoarece el trebuie să știe să comunice (cunoștințe, priceperi, dorința de a schimba și de a învăța), el trebuie să știe să gestioneze interacțiunile (sau să determine gestionarea) ceea ce trebuie, în timp, să permită comunicarea în afara clasei”.

Profesorul poate să-și asume roluri diferite, în funcție de nevoile contextului de învățare: transmițător de cunoștințe, autor de manual, mediator al învățării (a fi la dispoziția elevului), evaluator, animator (să propună conținuturi, să organizeze grupe, să asigure interacțiunile), „facilitateur” (să sugereze resurse și modalități de activitate pentru atingerea obiectivelor). Se consideră că funcțiile cele mai pertinente sunt cele de animație, mediere, concepție și evaluare.

Orice formare pedagogică presupune prezența umană. Integrarea TICE determină o schimbare a rolului profesorului, făcându-se apel la noi modalități pedagogice. Profesorul menține principalele lui funcții: cognitive, afective, metacognitive. Așa cum explică Barbot, „că vrem sau nu vrem, profesorul este confruntat cu o schimbare de nivel și de temporalitate; dacă „l’adieu” spus artizanatului se confirmă, încoronarea ca medatizator sau mediator conduce spre multe dificultăți”(trad.n.) [64, p.192].

Într-un dispozitiv „présentiel” îmbogățit, rolul profesorului nu se schimbă prea mult; el trebuie să dobândească un anumit număr de competențe tehnice pentru a putea mânui mijloacele de care dispune (un videoproiector, un tablou alb interactiv, un ordinator). Guichon [78] remarcă necesitatea competențelor tehnopedagogice pentru ca profesorul să poată găsi resurse brute pe internet, pentru o exploatare pedagogică, să evalueze resursele pedagogice și să le integreze într-o secvență pedagogică, să pună la dispoziția elevilor site-uri, bloguri, forumuri, favorizând schimburile scrise sau orale.

În dispozitivele de formare „en ligne”, schimbările sunt mai importante. Lancien distinge trei direcții de intervenții: „formarea, animarea, conceperea -realizarea de resurse, gestionarea -administrarea dispozitivului”(trad.n.) [20, p.116].

1.6. Concluzii la capitolul 1

În urma analizei situației în domeniul cercetării, formulăm următoarele concluzii:

1. Reflecțiile asupra teoriei și metodologiilor ce au influențat didactica limbilor, au demonstrat o modificare puternică, începând cu anii 2000, prin conceperea învățământului ca sistem deschis bazat pe dinamica inovației prin TIC, reflectate în elaborarea metodelor și manualelor destinate predării limbilor străine.
2. Activitățile de învățare se bazează pe noi strategii de intervenție: inovație-motivație-autonomie.
3. Învățarea limbilor străine este o prioritate absolută fiindcă sprijină numeroase oportunități. Astfel multilingvismul și Europa au devenit termeni cu un scop comun, consolidarea unei identități europene.
4. În contextul politicilor europene din domeniul educației limbilor, CECRL este documentul ce a marcat un punct de cotitură, devenind prima unealtă lingvistică elaborată din perspectivă acțională.
5. Protejarea și promovarea diversității constituie un obiectiv al Consiliului Europei, prin crearea unor legături între diferitele culturi, prin dezvoltarea competenței plurilingvistice. Tehnologiile joacă, în acest sens, un rol important pentru diversitatea lingvistică.
6. Conceptul de interculturalitate, conex plurilingvismului, reprezintă o provocare pentru profesorul de FLE. Nu e vorba doar de a preda limba și cultura franceză, ci de a arăta modul în care cultura națională intră în interacțiune cu cultura franceză. Francofonia deschide o fereastră lingvistică spre modernitate, devine o țesătură densă de spații de comunicare exploatabile în orele de limba franceză.
7. Didactica FLE, ca ramură a didacticii generale, este o disciplină în permanentă dezvoltare și schimbare de perspective asupra procesului de predare-învățare-evaluare. În acest câmp complex interdisciplinaritatea, pluridisciplinaritatea și transdisciplinaritatea devin evidente.
8. Învățarea limbii franceze, din perspectiva curriculumului național, se adaptează contextului CECRL, unde conținuturile sunt elaborate în funcție de nevoile comunicative ale elevului, aflat într-un proces permanent de schimbări și adaptări în această eră tehnologică.
9. În activitatea profesorului de limba franceză apar imperative noi, datorită evoluției noilor tehnologii. Rolul său, în acest context, este de organizator și mediator al învățării, instaurând un climat de încredere, facilitând autonomia elevului și adaptând conținuturile în funcție de nevoile elevilor pentru o învățare eficientă.
10. Capacitățile profesorului implică nu doar cunoștințe de limbă, ci și un număr de competențe tehnice pe care să le integreze într-o secvență didactică.

2. METODOLOGIA INTERACTIVITĂȚII ÎN BAZA TIC APLICATĂ ÎN TRIADA PREDARE - ÎNVĂȚARE – EVALUARE

Cercetarea efectuată în acest capitol ne-a impus atât folosirea metodelor tradiționale, cât și a metodelor informatice, după cum urmează: metoda descrierii sincronice, metoda comparativă, metoda grafică, analiza componentială, metoda documentării informatizate, metoda prezentării datelor statistice prin aplicații informatice, metoda deducției și inducției.

Obiectivele strategice ale U.E. orientate către creșterea calității educației și a competitivității resurselor umane vizează o transformare la nivelul sistemelor de educație din Europa, pentru a asimila noile tehnologii, pentru a le utiliza eficient, pentru a mări accesul la resurse educaționale digitale și pentru a crea noi medii virtuale de învățare.

Profesorilor li se cere să regândească parcursul educațional, permițând elevilor să exploreze ceea ce este nou, să rezolve probleme prin intermediul propriilor activități de cercetare, investigare, să relaționeze cu ceilalți, să exprime opinii argumentate. Gestionată corespunzător, tehnologia contribuie la o învățare activă, centrată pe elev, determină dezvoltarea creativității și a gândirii critice, duce la ameliorarea rezultatelor elevilor. Se impune crearea unor contexte individualizante, accentuând interactivitatea elev - ordinator, dar și alte suporturi pentru a încuraja munca în cooperare, explorarea de probleme și de noi modalități de exprimare ale elevului.

Potențialul motivațional al dispozitivelor multimedia în predarea - învățarea unei limbi străine, interactivitatea și formarea competențelor specifice, sunt strâns legate de progresul tehnic. În anii '80, microordinatele democratizează suportul informatic care se va răspândi în toate activitățile umane. Cu ajutorul computerului, interactivitatea este prezentă în sala de clasă. Multimedia nu înlocuiește profesorul, dar poate sprijini învățarea, favorizând transpunerea diferitelor moduri cognitive: verbal, logic, vizual, spațial. O aplicare educativă multimedia susține considerabil interesul celui care învață. Ea permite depășirea noțiunii de secvențialitate pentru a ajunge la interactivitate. Ordinatorul devine un „compagnon” cognitiv.

În societatea de azi, noile tehnologii ritmează și structurează viața socială, de aici necesitatea unei educații pentru/prin media. Nu trebuie ignorat faptul că informația nu înseamnă neapărat cunoaștere. Explozia informației poate genera ideea că reducerea timpului de acces la informații înseamnă și dobândire de cunoștințe. Se uită necesitatea reflecției care duce la memorare (stocare): «Pour apprendre, penser innover et décider... il faut du temps» [65, p.133]. Există, fără îndoială și o „cultură” de zapping.

2.1. Digitalizarea în sistemul educativ

Secolul XXI este profund marcat de mondializare și de renunțarea la metodele tradiționale de predare-învățare. Altfel zis, didacticienii și profesorii și-au pus mai multe întrebări privind efectele globalizării în sistemul educativ, privind tipologia și forma manualelor școlare de elaborat, cultura profesorului, etc. Asistăm la o evoluție macroscopică a societății cunoașterii. Tehnologiile informației și comunicării sunt azi parte integrantă a cotidianului. Utilizarea telefoanelor inteligente (smartphones), a tabletelor, computerelor, notebook-urile, Internetul, etc. a devenit o obișnuință, chiar o dependență.

Conform anchetei realizată de PROFETIC¹⁶ [174] 2014, profesorii au început să adopte într-un număr din ce în ce mai mare practicile digitale. 97% dintre ei estimează că acest fapt le va permite o ameliorare a calității predării, ajutându-i să își diversifice practicile pedagogice și să amelioreze învățarea. Deși mulți au tendința de a utiliza numericul în special pentru pregătirea cursurilor, iar în clasă urmează practicile tradiționale puțin inovante de predare. Utilizările novatoare ale sistemelor digitale, nu doar pentru pregătirea cursurilor (56%), căutarea caietelor cu texte numerice (62%), înregistrarea notelor și/sau absențelor (61%), proiectarea secvențelor didactice în clasă fără manipularea TIC de către elevi (35%), rămâne scăzută, chiar inexistentă pentru marea majoritate. Acest fapt se înregistrează în Franța, în timp ce în România învățământul se află abia la începutul metamorfozării, a redefinirii educației sub noi imperative.

«A învăța altfel» în era numericului înseamnă formare, colaborare, inovare pentru a ajunge la un nou model educativ pentru o egalitate de șanse. Este definiția pedagogiei actuale inclusă în Raportul misiunii parlamentare a lui Jean-Michel Fourgous [175], deputat de Yvelines (regiunea Île-de-France), privind inovarea practicilor pedagogice prin digitalizare și formarea profesorilor.

Primii pași în materie de pedagogie inovantă au fost făcuți prin introducerea NTIC (Nouvelles technologies de l'information et de la communication). Sub o schimbare continuă, NTIC au avansat spre TIC (Technologies de l'information et de la communication), ce au oferit învățământului TICE (Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement /l'éducation). În acest moment, marea dilemă este legată de ne mulțumi cu TICE sau dacă trebuie să evoluăm spre o nouă etapă. Nu mai e vorba de a integra TIC/TICE în sistemul școlar, ci de a concepe o nouă pedagogie bazată pe instrumentele digitale, de a remodela metodele pedagogice, de a restructura sistemul pentru a beneficia de oportunitățile numericului.

¹⁶ Ancheta națională PROFETIC, lansată inițial în 2011 de Ministerul Educației Naționale din învățământul superior și cercetării din Franța, vizează o mai bună cunoaștere a diferitelor practici digitale de către profesorii de liceu și permite de asemenea oferirea de informații concrete ce favorizează dialogul cu colectivitățile din teritoriu. Sondajul 2014 a fost realizat în perioada 3 - 28 aprilie 2014, în baza unui chestionar web aplicat unui eșantion de 5000 de profesori din învățământul secundar superior.

Am putea defini pedagogia digitală, în baza celor expuse, ca un instrument major de actualizare și reciprocitate a practicilor educaționale, permițând o evoluție și o îmbogățire pentru ambii actanți ai procesului educațional și încurajând reușita și perseverența școlară prin motivarea elevilor și crearea unor condiții favorabile achiziției de cunoștințe și abilități. Dintre punctele forte ale pedagogiei digitale, am menționa:

- (re)motivarea elevilor;
- dezvoltarea încrederii, autonomiei, creativității;
- ameliorarea rezultatelor școlare (rapoartele Uniunii europene demonstrează că instrumentele pedagogiei digitale contribuie la ameliorarea cu până la 31% a rezultatelor școlare)
- un context colaborativ și interacțional;
- gestionarea eficace a eterogenității ritmurilor de lucru în clasă;
- caracterul nomad al învățării.

Adaptarea taxonomiei lui Bloom la contextul numeric

Benjamin Samuel Bloom (1913-1999), psiholog american specializat în pedagogie, a identificat și ierarhizat un ansamblu de comportamente intelectuale, pe care el le-a considerat necesare pentru realizarea învățării și a propus un clasament al obiectivelor pedagogice.

Cunoaștem deja taxonomia lui Bloom ce a permis lumii educaționale să clasifice activitățile elevilor pe șase niveluri de achiziție a cunoștințelor și a competențelor (fig.....):

- cunoașterea – abilitatea de a ști sau de a reține anumite fapte;
- înțelegerea – abilitatea de a înțelege, a interpreta;
- aplicarea – abilitatea de a aplica faptele și conceptele într-o situație nouă;
- analiza – abilitatea de a diviza o situație în diferite părți cu scopul de a-i identifica structura;
- sinteza – abilitatea de a integra mai multe idei într-o explicație sau soluție;
- evaluarea – abilitatea de a judeca un fapt după criterii și standarde

Faimoasa roată a taxonomiei lui Bloom (fig. 2.1) a fost deja adaptată pedagogiei digitale de către Alain Carrington și cuprinde 62 de aplicații pentru tablete, utilizabile pentru desfășurarea activităților didactice, ținând cont de taxonomia lui Bloom (fig. 2.2). Aceste aplicații nu sunt perfecte, ci deschid calea spre noi practici pedagogice. De altfel, esențial în pedagogie nu este nici instrumentul, nici aplicația, ci cel care învață și intenția pedagogică.

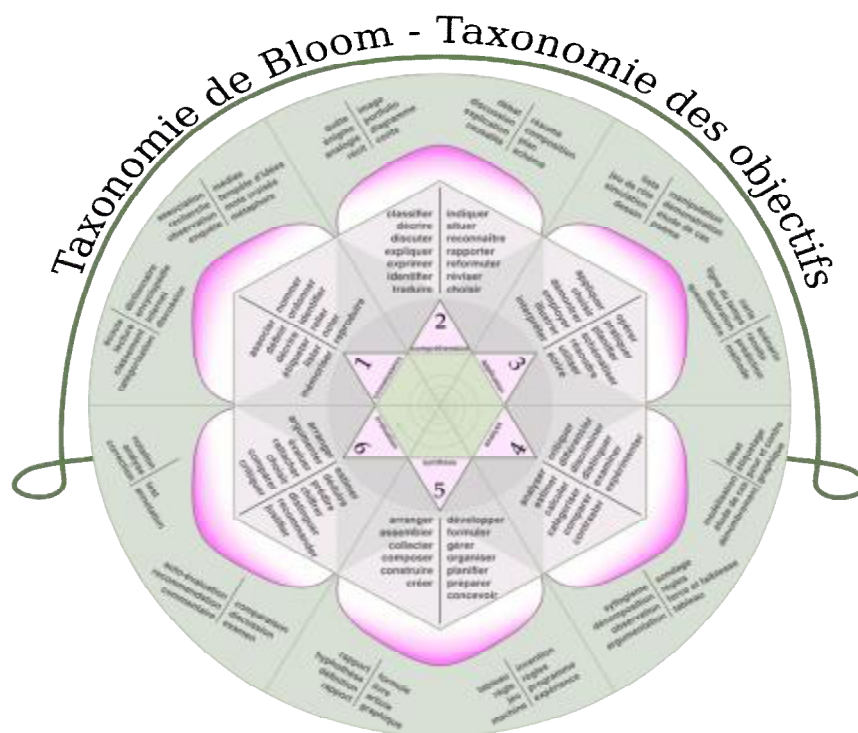


Fig. 2.1 Roata taxonomiei lui Bloom (source : <http://blogs.univ-poitiers.fr/>) [173]

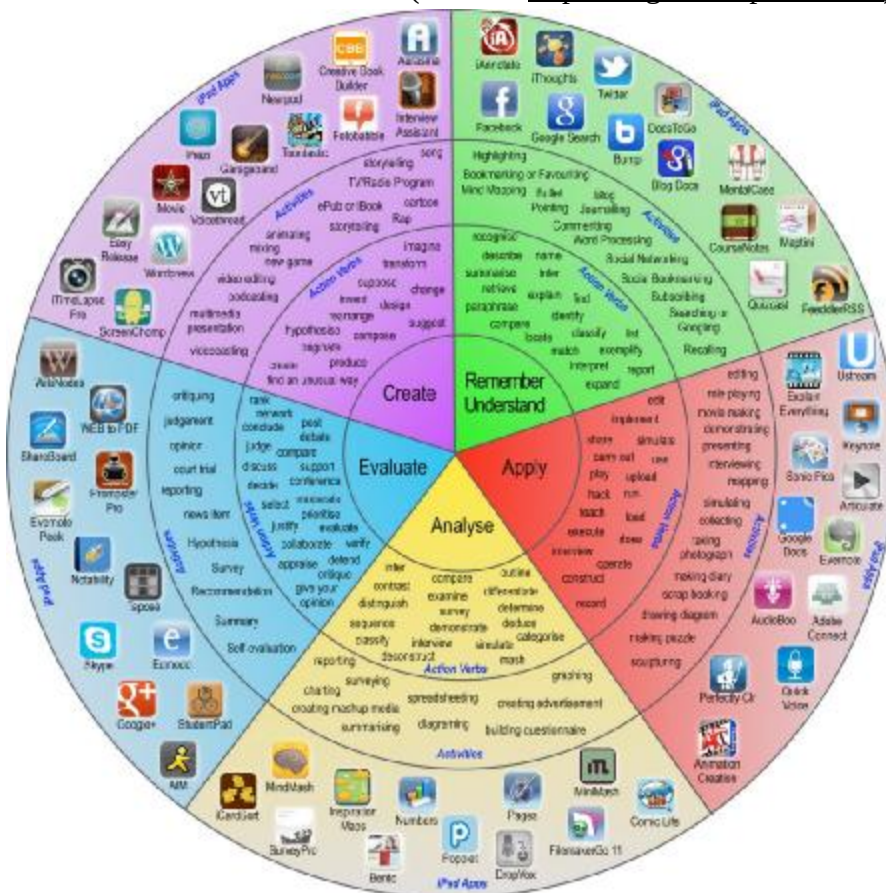


Fig. 2.2 Roata pedagogică propusă de Allan Carrington

Noul mediu numeric reprezintă o dublă provocare pentru sistemul educativ. În primul rând, boom-ul informațional ce bulversează societatea actuală, obligă școlile să se adapteze

așteptărilor elevilor „digitalizați”. Profesori sunt în situația de a regândi metodologiile de predare, grație digitalizării, ca baza solidă pentru integrarea tinerilor în normele societății de azi. În al doilea rând, instituțiile școlare prea puțin implicate în tehnologizare, necesită o dezvoltare urgentă a dotărilor informatice. Să nu uităm nici de formările profesorilor în domeniul informaticii, pentru a manipula instrumentele puse la dispoziție de pedagogia digitală.

2.2. Produsele multimedia în didactica limbilor

Integrarea noilor tehnologii în învățământ este considerată azi că o competență - cheie a profesorilor. De treizeci de ani, numeroși cercetători și practicieni își pun întrebări privind posibilele aporturi ale acestor TIC în ora de limbă străină. Difuziunea internetului a permis emergența noilor practici pedagogice, făcându-se apel la dimensiunea de informare și de comunicare a acestei rețele mondiale. Profesorul își transformă progresiv practicile pedagogice datorită acestor „outils”: el utilizează situri Web ca documente autentice, participă la dispozitive de formare, îmbinând „le présentiel” și „en ligne”, concepe resurse multimedia și „cyber-tâches”, pune în mișcare proiecte internaționale, participă la întâlniri virtuale de învățare și de practică. Aceste noi practici necesită noi competențe profesionale care să sprijine pe cei care învață în achizițiile lor.

Ni se pare firesc să precizăm ce înseamnă TIC. Acronimul reunește o multitudine de „outils” care permit un acces nelimitat la informații precum și o comunicare între mai multe persoane care se găsesc în locuri diferite. Pentru domeniul pedagogiei și al didacticii, TIC a devenit TICE.

Numeroși cercetători [66; 67; 48] au descurajat discursurile „technocentristes” care lăudau caracterul ludic al TICE și care creau o iluzie (tehnologică) atunci când era vorba de învățarea facilitată de multimedia. Desigur, nu mai este posibil „de a se preface că tehnologiile n-ar exista, ci acestea din urmă trebuie să fie în serviciul didacticii și al pedagogiei; proiectul este acela care trebuie să includă utilizarea tehnicilor și nu invers”(trad.n.) [68, p.121].

Problema integrării TICE are în vedere modul în care se realizează și obiectivele acestei integrări. Așa cum arată Mangenot [69, p.340], „integrarea TICE are loc atunci când unealta informatică este folosită cu eficacitate în serviciul învățării. Eficacitatea presupune, de fapt, că există un câștig la un nivel sau altul”. Se apreciază că există o creștere a timpului de învățare (și dincolo de ora de clasă), o posibilitate de a lucra și pe grupe de elevi, o diversificare a mijloacelor de interacțiune. Narcy-Combs [70, p.97] relevă câteva atuuri care motivează folosirea tehnologiilor în didactică. Munca pe suport TICE favorizează gestionarea individualizată a timpului. Elevul este mai activ în fața unui ordinator decât în bancă. TICE

favorizează o interactivitate permanentă ce permite o activitate individuală (fără izolare). Prezența multicanalității (sunet, imagine, text) aduce un plus de interes. TICE sunt o sursă de referențialitate și determină creativitate la nivelul sarcinilor de lucru.

Nu pot fi ignorate unele obstacole în integrarea tehnologiilor în predarea - învățarea unei limbi, cum ar fi constrângerile materiale sau tehnice, multitudinea de resurse pedagogice pe internet, o lipsă de formare tehnologică și adesea o „rezistență” din partea profesorilor.

Se va încerca, mai întâi, examinarea evoluției principalelor modele de predare-învățare-evaluare a limbilor străine, cu accent pe acele curente și tendințe care se regăsesc și astăzi în practicile didactice.

Uniunea Europeană încurajează dobândirea de competențe plurilingvistice și pluriculturale. Didactica limbilor joacă un rol major în punerea în practică a noii misiuni didactice, dar și în luarea în seamă a diferitelor dimensiuni (culturale, sociale și lingvistice) care definesc orice proces de învățare al unei limbi [167, p.45]. Didactica nouă încearcă să răspundă unui număr mare de întrebări precum:

- ce competențe sunt convocate?
- care sunt concepțiile predominante ale tânărului care învață o limbă străină?
- în raport cu aceste concepții, care sunt abordările metodologice propuse?
- ce consecințe au aceste noi concepții și metodologii asupra relației elev - profesor?

În continuare vor fi prezentate câteva definiții a didacticii limbilor.

- „Didactica limbilor este disciplina care încearcă să înțeleagă mai bine felul în care acțiunile de predare pot determina acțiuni de învățare pentru a propune mijloace care favorizează trecerea de la unul la altul”(trad.n.) [71, p.57].
- „Didactica nu este nici o știință, nici o tehnologie, ci o praxeologie, adică o căutare privind mijloacele și scopurile, principiile de acțiune, deciziile”(trad.n.) [32, p.73].
- „Didactica limbilor străine se definește printr-un du-te-vino permanent între realitățile din sala de clasă și aporturile reflexiei teoretice în domeniile științifice implicate ”(trad.n.) [72, p.22].

Pedagogia și didactica, aceste două aspecte ale relației educative, sunt situate într-o relație de complementaritate.

Proiectul pedagogic și activitatea colaborativă

Proiectele pedagogice au ca obiectiv comunicarea și colaborarea între grupe de elevi, între clase, pentru realizarea diferitelor sarcini (scenarii, simulări) favorizând schimburile lingvistice

și culturale). Proiectele pot avea mai multe orientări: crearea de documente, scrierea telematică, elaborarea și publicarea de pagini Web.

Demersul elaborării proiectului didactic impune profesorului un studiu al obiectivelor operaționale (informative, formative, afective), al resurselor, al strategiilor care trebuie adoptate (metode, procedee, tehnici) și al tipurilor de evaluare.

În societatea de azi, proiectul câștigă un loc din ce în ce mai important, el pune în mișcare proiecte de natură diferită. În didactica limbilor, proiectul îi plasează pe elevi în situații în care își pot exersa autonomia, puterea de decizie, voința de a acționa în colaborare cu semenii lor sau cu alți actori sociali. Învățarea prin proiect, că procedeu pedagogic privilegiat în cadrul activității colaborative, nu este o noutate, dar o dată cu integrarea TIC, pedagogia proiectului a dobândit o nouă dimensiune.

Proiectul reprezintă „Un ansamblu de operațiuni care vizează o realizare precisă, într-un context particular și într-un interval de timp determinat”(trad.n.) [73, p.1040]. Pentru Arpin și Capra, învățarea prin proiect este „o abordare pedagogică care permite elevului să se angajeze în totalitate în construcția cunoștințelor sale, în interacțiune cu semenii săi și cu mediul și care invită la acțiune, în calitate de mediator pedagogic privilegiat între elev și obiectele de cunoaștere care sunt cunoștințele de dobândit.”(trad.n.) [74, p.258].

Scopul principal al unui proiect este dobândirea metodelor de căutare și exploatare a documentelor. Acest lucru permite elevilor să-și dezvolte autonomia, responsabilitatea, inițiativa, spiritul critic. Pedagogia proiectului îl determină pe profesor să acționeze ca mediator pedagogic privilegiat, între elevi și cunoștințele pe care aceștia vor să le dobândească. Exigențele care se impun formatorului sunt: disponibilitate, imaginație, observație riguroasă, deschidere spre nou.

Obiectivele vizate într-o asemenea abordare țin cont de elev, actor principal al procesului didactic [75, p.8]:

- Determinarea mobilității cunoștințelor și a priceperilor dobândite, construirea competențelor (formularea de ipoteze, confruntarea de opinii, selecția, comunicarea);
- Realizarea de legături între cunoștințele școlare și sociale;
- Susținerea interdisciplinarității și a transferului proceselor cognitive și a competențelor;
- Stimularea creativității și a experienței autentice;
- Dezvoltarea cooperării și a inteligenței obiective;
- Identificarea cunoștințelor dobândite și a lipsurilor într-o perspectivă de autoevaluare și evaluare;
- Stimularea practicii reflexive și a interogațiilor asupra învățării.

Participarea la un proiect oferă elevilor o posibilitate realistă, motivantă care le dă imediat satisfacție în utilizarea limbii țintă pentru îndeplinirea unei sarcini. Proiectul implică reflecție, negociere, decizie, cooperare. Munca individuală și colectivă se conjugă într-o manieră care permite fiecăruia să-și aducă contribuția în domeniul în care se simte mai bun.

Didacticienii consideră că proiectul este o strategie pedagogică autentică și eficace pentru învățarea limbilor. Particularitățile acestui demers se adaptează bine la orientările abordărilor și ale perspectivelor recente în didactica limbilor. Comunicarea, dimensiunea socială și interactivă a limbii, participarea elevilor la sarcini în contexte autentice, elementele prioritare ale metodei comunicative și ale perspectivei acționale, toate acestea pot fi puse în practică în cadrul proiectelor pedagogice. [14] Proiectul oferă didacticii limbilor posibilitatea de a deschide ora de limbă străină spre exterior, integrând dimensiunea socioculturală a limbii (realizarea de proiecte între diferite clase din aceeași școală, dintre școli din orașe, țări diferite). Creativitatea, inovația, autonomia, acțiunea și comunicarea își găsesc locul în activități și proiecte colaborative, sprijinite de prezența noilor mijloace informatice, de multitudinea resurselor (en ligne). Arpin și Capra [74, p.258] susțin metoda proiectului în sensul că se permite accesul la informație (CD - Rom, baze de date, internet, forum, etc) și la excelente suporturi de prezentare facilitând o mai bună calitate a textelor, un aspect mai îngrijit.

În concluzie, această experiență a proiectelor pedagogice trebuie împărtășită, dat fiind „câștigul” pedagogic în procesul de dobândire a unei limbi străine. Articularea proiectului pedagogic cu munca colaborativă, utilizarea TIC în contexte de predare - învățare, constituie alternative favorabile pentru dezvoltarea competențelor lingvistice, pentru comunicarea și interacțiunea în ora de limbă străină.

Scenariul pedagogic cu suport TIC

O dată cu utilizarea noilor tehnologii în domeniul didacticii limbilor, se dezvoltă și o reflecție asupra punerii în scenă (scenarizarea) a desfășurării secvenței pedagogice.¹⁷ Scenariul pedagogic conceput de un formator este determinant pentru învățare. Scenariul este în centrul demersului pedagogic. Bibeau [76] definește scenariul ca „un demers care vizează atingerea de obiective pedagogice și dobândirea de competențe generale sau specifice legate la unul sau mai multe domenii de viață, după modalitățile și specificările noilor programe de studii”.

Scenariul pedagogic este o fișă de lucru care indică derularea unui anumit număr de acțiuni care vizează un obiectiv de învățare precis. Elaborarea lui este influențată de profilul publicului căruia îi este destinat, nivelul, interesele și nevoile educative. Albero explică faptul că „scenariul

¹⁷ Chiar și în cazul scenariilor în care autoformarea și interacțiunea elevului cu ceilalți elevi ocupă un loc important.

este descrierea unui cadru de învățare tratând o unitate de învățare concretă, compusă din obiective educative, din principii pedagogice care se sprijină pe metoda comunicativă și pe practici de clasă precise”(trad.n.) [77, p.53], unde aportul adus de computer la dezvoltarea competențelor de comunicare este deosebit de importantă.

Scenariul este un document de ghidaj în jurul unor texte scrise, iconice, audiovizuale, multimedia, care sunt centrate pe obiective diversificate, pentru dezvoltarea competențelor de comunicare, culturale, sociolingvistice, determinând o interacțiune între cei care învață o limbă străină. După cum subliniază Mangenot [78], scenariul este sugerarea unui parcurs care propune activități, ajutoare, resurse; scenariul cuprinde un proiect, un „produit” sau un parcurs particular în cadrul unui dispozitiv propus.

Utilizarea scenariilor pedagogice pornesc de la trăsăturile acestora: instrumente suple și deschise care propun fără să impună, ghidează fără să închidă. Scenariile pedagogice nu vor să fie directive, ci indicative. Ele au ca funcție să-i ajute pe profesori să exploateze instrumente, documente disponibile. Acestea pot fi adaptate la fiecare situație de clasă. Metafora „scenariu” indică faptul că este vorba de „punerea în scenă” a unui text sau unui produs (informații, cunoștințe, demersuri, metode, atitudini).

Modalități de construire ale scenariilor pedagogice?

Scenariile pedagogice sunt clasate în funcție de tipul de activitate pe care-l pun în derulare. Ideea de scenariu presupune că imaginile și limba să fie „manipulare” prin alte activități decât cele de lectură cursivă sau de navigare: în clasă, textele sunt deconstruite și reconstruite altfel se apropie fragmente îndepărtate, se oprește imaginea, audiția. Există patru tipuri de scenarii: noționale, metodologice, culturale și tematice.

Alegerea resurselor pedagogice exploatate este legată de instrumentele de care dispune profesorul (video, CD - Rom de interes pedagogic). Noțiunea de „scenariu pedagogic” intervine frecvent în legătură cu noile tehnologii. „Scenariul face loc unui proiect, unei activități particulare de învățare a cărei realizare face apel la resursele internetului, ale radioului pe net, ale televiziunii, ale multimedia(trad.n.) [79, p.23]. Referindu-se la integrarea ordinatorului în învățarea unei limbi străine, Mangenot [78, p.194] folosește atât termenul de „scénario pédagogique” cât și acela de „scénario d’intégration”.

2.3. Abordarea pe competențe

Noțiunea de „sarcină” a câștigat multă importanță în didactica limbilor datorită difuzării în 2001 a CECR. Articolele lui Furstenberg [80, p.66] indică câteva „principii” de elaborare a

sarcinilor care rămân de actualitate¹⁸. Nissen [81, p.33-50] relevă diferite tipuri de sarcini: „mono - tâches (având o singură sarcină dar mai multe etape), proiectul (integrând una sau mai multe sarcini) și suita de sarcini într-un curriculum scenarizat. Mangenot [69] consideră că în cazul sarcinilor „en ligne”, două elemente sunt specifice utilizării rețelei internet: suportul de plecare și mijloacele de comunicare între elevi. Acești cercetători consideră că acțiunea cerută și nu suportul, este cea care va determina gradul de complexitate al sarcinii, că cerințele și rezultatul final trebuie să se articuleze foarte bine cu suportul multimedia care servește drept resursă pe plan semantic și lingvistic.

Suportul poate exista sub trei forme: autentic, fabricat sau filtrat. Potrivit CECR, «la tâche est toujours intégrée dans une situation complexe et multidimensionnelle afin de convoquer une série de savoirs, d'aptitudes et de stratégies mises en oeuvre par l'apprenant.» [26, p.68] Sarcinile sau activitățile fac parte din viața cotidiană în numeroase domenii: personal, public, educațional, profesional. Realizarea unei sarcini presupune punerea în mișcare a unor competențe, pentru a duce la capăt un ansamblu de acțiuni finalizate într-un anumit domeniu.

În viziunea mea, am unit competențele propuse de Cadru (competențe comunicativ-langajiere și cele sociolingvistice, pragmatice și lingvistice) cu altele două – pluriculturale și civic-atitudinale (așa cum sunt precizate și în Curriculum de franceză pentru clase bilingve) [168] și am obținut un *pentagon al competențelor* care ar trebui urmat în proiectarea curriculară a predării-învățării limbilor străine. Iar pentru a obține cultivarea acestui set de competențe, e nevoie de un instrumentar de elemente integratoare, bine cunoscute până mai recent drept ”cunoștințe”, iar ulterior ”competențe”. CECRL tranșează această duplicitate terminologică și spune că pentru însuși o limbă străină e nevoie de a cultiva elevilor/audienților ”competențe comunicative/langajiere”. În baza CECRL, propunem un pentagon de competențe (figura 2.3) necesare pentru a însuși calitativ o limbă străină ce trebuie să fie predată-învățată-evaluată în interactivitate:

¹⁸ Furstenberg desemnează mai multe roluri sarcinii, "celui de faciliter l'exploration et de permettre la construction d'un sens par l'utilisateur et, en même temps, celui d'évaluer ce qu'il aura compris et retiré" și subliniază rolul crucial pe care îl are calitatea sarcinii. [80]



Fig.2.3. Schema pentagonului de competențe necesare pentru învățarea limbii străine

Natura sarcinilor poate fi extrem de variată și cere și activități langajiere; ele pot fi creative, fondate pe activități. Comunicarea face parte integrantă din sarcinile în care participanții se angajează în interacțiune, receptare, înțelegere, mediere (interacțiunea cu un serviciu public și răspunsul la un formular, urmărirea unui mod de folosință).

Tipuri de sarcini sau activități similare constituie unitatea centrală a numeroaselor programe, manuale, teste. Ele au intenția de a răspunde nevoilor elevilor. Aceștia se angajează în jocul utilizării limbii străine în acțiuni centrate pe accesul la sens. Aceste activități de tip pedagogic vizează dezvoltarea unei competențe comunicative. Guichon și Nicolaev [82, p.61-76] disting caracteristici ale sarcinii care pot influența exprimarea orală a elevilor: materialul de limbă (documente scrise, orale, video), condițiile realizării sarcinii.

În cazul sarcinii „en ligne”, limba nu este considerată un scop în sine. Orice sarcină trebuie să se bazeze pe o sursă de natura multimodală (luată de pe internet) sau fabricată de elevi. Sarcina nu este doar un pivot conceptual pentru a negocia trecerea de la paradigma de predare la paradigma de învățare. Luând în considerație figura mai sus menționată, putem enunța elementele instrumentarului de cultivare a competențelor comunicative/langajiere (figura 2.4):

Înțelegerea scrisă și exprimarea scrisă = comunicarea scrisă (este tot o competență);

Înțelegerea orală + exprimarea orală = comunicarea orală (este tot o competență);

Aceste elemente ale instrumentarului servesc la cultivarea unui set de abilități: de argumentare, de contra-argumentare, de dialogare, digitale, de înțelegere interculturală, etc.

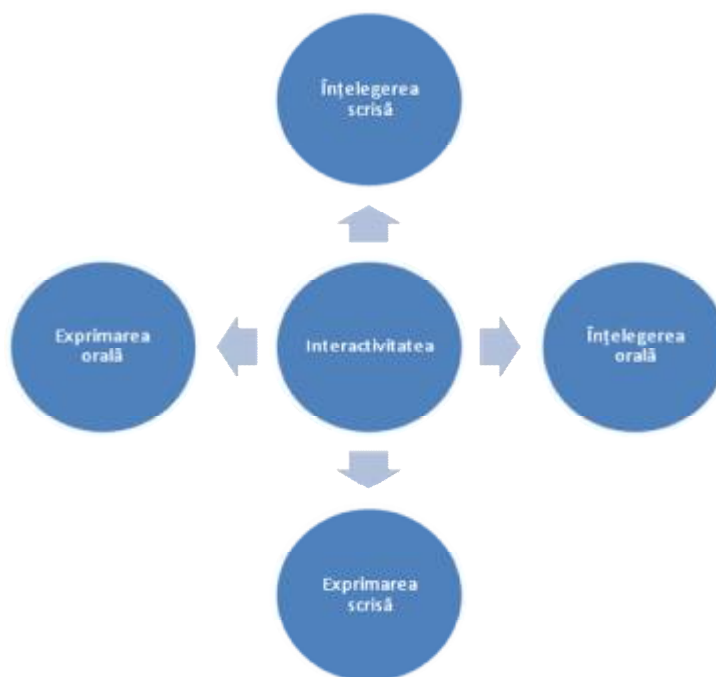


Fig.2.4 Elementele instrumentarului de cultivare a competențelor comunicative/langajiere

2.3.1. Dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă prin sarcina de lucru

Această „mișcare educativă” este unică și se înscrie în impactul provocat de mondializarea economiei. A.P.C (Approche Par Compétences) încearcă să opereze o schimbare, angajând educația în complexitatea societății și a vieții moderne. Nu mai e suficient să se transmită cunoștințe pre-dirijate, ci să se antreneze elevii în a rezolva probleme legate de situațiile complexe ale societății contemporane.

În didactica franceză, ca limba străină de studiu, și chiar în educație, în general, inovațiile și progresul nu vin, în majoritatea cazurilor din studiul intern al unei discipline, ci sunt produsul cauzelor și exigențelor interne.

2.3.2. Comunicarea orală - dimensiune prioritară a noului curriculum

Exprimarea orală este o competență pe care elevul o dobândește progresiv, fiind capabil să se exprime într-o limbă străină în situații din cele mai diverse. Este un raport interactiv între un emițător și un destinatar care face apel la capacitatea de a-l înțelege pe celălalt. Obiectivul se rezumă în producerea de enunțuri orale în orice situație comunicativă. Dobândirea acestei competențe cere depășirea dificultăților privind pronunțarea, ritmul, intonația, lexicul, gramatica, pentru dezvoltarea „des savoir faire” la nivel lingvistic, sociocultural, discursiv.

În general, se definește exprimarea orală la nivel didactic, deci conversația obișnuită, ca o comunicare bilaterală sau multilaterală cu „circuit de retour” presupune două lucruri esențiale:

- stăpânirea gramaticii (constrângeri lexico – semantico - gramaticale)

- constrângeri socioculturale și situaționale care impun selecția și punerea în discurs a unităților lexico – gramaticale.

Întrebarea firească, pe care orice profesor de limbă străină și-o adresează, vizează autenticitatea sau artificialitatea conversației în mediul școlar. Argumentele sunt în favoarea celei de-a doua variante. Elevii trebuie să învețe ce este o adevărată conversație pentru a-și da seama ce înseamnă funcționarea reală a limbii. Utilizarea de documente autentice ca material complementar, prezintă, din punct de vedere pedagogic, multe avantaje: se dă posibilitatea elevilor de a comunica într-o manieră autentică, ceea ce prezintă un veritabil progres iar elevii sunt puși în contact cu aspecte socioculturale.

În dobândirea competenței de exprimare orală, progresul în practicarea limbii este următorul: elevul începe prin asumarea unui “je” autentic pe care-l asumă în situații simple, apoi mai complexe, pentru a trece progresiv la exprimarea unui “je” veritabil pe care-l va pune în situații implicate. Astfel, se dezvoltă ansamblul cunoștințelor și al priceperilor (savoir-faire) ducând la o competență de exprimare orală. După Y. Bourron și J. Denneville [83, p.30-34], a stăpâni competența de comunicare orală înseamnă să domini următorii parametri:

- Fondul;
- Ideile (informații, argumentare, opinii, sentimente, obiective clare, adaptarea conținutului la destinatarul mesajului după vârstă, rol, statut social);
- Structura (maniera în care se prezintă ideile);
- Limbajul (important este a se face înțeles);
- Forma (atitudinea, gesturile, privirea, pauzele, vocea).

Capacitățile vizate într-o etapă de exprimare orală rezidă în anticiparea situației și a începutului dialogului, reperarea, identificarea elementelor de informație. Urmează etapa de memorizare a elementelor de informație. Aceste elemente de informație se clasează pentru a le stoca în memoria pe termen lung și pentru a putea să se ajungă la formularea de ipoteze (confirmare, infirmare, reajustare). Ultima etapă vizează sinteza datelor pentru a reține esențialul mesajului emis.

Demersul pedagogic într-un curs de exprimare orală pune accentul pe legarea exprimării orale de dialogurile deja exploatate în faza de înțelegere orală, fiindcă obiectivul va fi acela de a-l ajuta pe elev să refolosească structurile și lexicul deja dobândit în dialoguri contextuale între elevi, să construiască identitatea personajelor fictive, să răspundă la întrebări de situație.

În acest context, jocurile de rol continuă să fie productive. Ele constau în animarea unor scene și a unor personaje. Avantajele acestor jocuri de rol sunt verificate în practica pedagogică. Ele evită pasivitatea, facilitează memorizarea și integrarea de structuri și lexic. Dezbaterile și

expunerile sunt un moment de vârf în dezvoltarea exprimării orale. De asemenea, simulările globale tradiționale sau electronice se înscriu în demersul pedagogic prin dimensiunea lor multiplă.

Înțelegerea și exprimarea orală se situează pe primul loc atunci când este vorba de dobândirea unor competențe (lingvistice, socioculturale, pragmatice) într-o limbă nouă¹⁹ pentru că „a vorbi este, prin excelență, mijlocul de a exprima solidaritatea socială, rangul social, progresele profesionale. Este, de asemenea, o cale care duce la multe alte învățări. Iată de ce competenței orale merită să i se acorde mai multă atenție”(trad.n.) [84, p.174].

Evaluarea oralului este o practică delicată datorită imaterialității, efemerului, fugitivului (în cazul înregistrării unor producții orale există posibilitatea „măsurării”). Elevul trebuie să-și depășească emoția atunci când vorbește în public; de fapt, are loc „la construction de soi” în timpul unei activități langajiere. Pentru a reduce partea de subiectivitate, în timpul evaluării interacțiunilor verbale este important să se pună în mișcare strategii de evaluare care să dea „șanse” egale oralului (fața de scris). Grilele de evaluare modulabile care să țină cont de specificul activităților și obiectivelor propuse, pot fi o cale de urmat, alături de autoevaluare și interevaluare. Iată și câțiva parametri de evaluat pentru înțelegerea și exprimarea orală: pronunțarea, debitul, expresivitatea, corectitudinea, bogăția lexicului, spontaneitatea, respectarea statutului interlocutorilor, respectarea cerințelor, reacțiile logice. CECRL oferă “échelles” pentru producția orală, pentru interacțiunea orală. Din cele cinci activități langajiere definite de CECRL, exprimarea orală în interactivitate reprezintă una din noutățile documentului. În termenul “interactivitate” există “activitate”. Există numeroase nivele de interactivitate orală. Interactivitatea orală depinde, mai mult decât alte activități langajiere, nu doar de cunoștințe și de deprinderi, ci și de “savoir être” (a ști să ascuți, să respecti ordinea în care iei cuvântul). Exprimarea orală în interactivitate își va găsi locul și interesul în sarcini de lucru complexe care permit legarea diferitelor activități de limbaj.

În concluzie, a lega exprimarea orală în interactivitate de alte activități de înțelegere și de exprimare orală este o evidență: exprimarea orală în interactivitate este strâns legată de înțelegerea orală.

2.3.3. Suportul audio-facilitator al înțelegerii orale

Înțelegerea orală este o activitate fundamentală în procesul învățării, necesară în diferite momente. A învăța o limbă străină înseamnă a viza dobândirea mai multor activități langajiere

¹⁹ Importanța dobândirii competenței de înțelegere și exprimare orală mediată de noile tehnologii este subliniată și de Lăpădat R. [11], propunând un compendiu de activități menite a inspira profesorii în activitatea lor didactică

implicând competența de a comunica prin limbaj. Aceste activități înseamnă receptare, producere, interacțiune, mediere (traducere, interpretare) și vizează atât oralul cât și scrisul. A vorbi o limbă înseamnă a dezvolta o capacitate de receptare, de familiarizare cu forme sonore și grafice. Înțelegerea se dezvoltă progresiv și paralel cu producția (exprimarea). Înțelegerea este o activitate fondată pe sens (comprendre = percevoir le sens). Activitatea de înțelegere este o activitate de deconstrucție a unui mesaj codat și de reconstrucție a sensului (nu poate fi înțeles decât ceea ce are un sens). Parametrii care concurează la crearea sensului (a căror necunoaștere poate fi un obstacol) sunt: forma, lexicul, sintaxa și referențialitatea.

Înțelegerea impune strategii de decodare a sensului. A decoda și a înțelege un mesaj sonor ocupă o mare parte din activitatea cotidiană a omului. În dobândirea unei limbi străine, competența de înțelegere orală este primordială, esențială. Cel care vrea să vorbească bine trebuie mai întâi să audă, să înțeleagă, să reacționeze, să răspundă. Înțelegerea unui mesaj oral nu este un scop în sine; ea asigură exprimarea orală. A înțelege înseamnă a ajunge la sensul fundamental, înseamnă construirea sensului. Conform unei definiții a lui Rost „înțelegerea orală este un proces de interpretare interactivă în cursul căruia auditorii fac apel la cunoștințele dobândite și la cunoștințele lingvistice pentru a înțelege mesajul”(trad.n.) [85, p.81].

În didactica predării unei limbi străine antrenarea elevilor la dobândirea unei competențe de înțelegere orală a fost mai puțin practică, accentul fiind pus pe mesajul scris. Se considera că în timpul „ascultării” „auditorul este pasiv și că atenția este în declin. Un hotărât „nu!”. Elevul este la fel de activ în receptare ca și în exprimare.

Datorită orientărilor CECRL există o schimbare vizibilă în abordarea înțelegerii orale; aceasta constituie un segment de evaluare alături de celelalte trei competențe. Noua dinamică a oralului se înscrie într-o abordare comunicativă conform căreia limba este un mijloc de comunicare și de interacțiune socială.

Obiectivele care vizează dezvoltarea competenței de înțelegere orală sunt de ordin lexical, fonetic, morfosintactic, discursiv, sociocultural. Activitățile de înțelegere orală îi ajută pe cei care învață o limbă străină să descopere un lexic în situații diferite și în diverse registre de limbă; ei aud sunete, cuvinte cheie, sesizează un conținut global, detalii, structuri gramaticale prezente în context, identifică natura unui mesaj, asociază informații auzite cu informații scrise. Obiectivele demersului metodic sunt în strânsă legătură cu nevoile celui care învață. Iată de ce trebuie să se regăsească răspunsuri la întrebări precum „cum trebuie focalizată atenția elevului?”, „cum pot fi depășite blocajele, dificultățile de înțelegere?”, „cum pot fi ameliorate strategiile de ascultare?”, „care sunt factorii cei mai importanți care îl ajută pe profesor să atingă obiectivele fixate?”.

În primul rând, trebuie luate în seamă cunoștințele elevului pentru a pune în mișcare “savoirs”. Competența lingvistică este un alt factor important. Există o relație între activitatea orală și nivelul de competență lingvistică într-o limbă străină. Pe măsură ce competența lingvistică se ameliorează elevul devine tot mai competent în rezolvarea sarcinilor de ascultare. Documentul sonor trebuie bine adaptat la nivelul celui care ascultă. Profesorul trebuie să multiplice posibilitățile de schimburi verbale pentru a permite elevului să-și mărească competențele fonologice, sintactice, lexicale.

Conținutul și calitatea documentului propus pentru ascultare sunt condiții ale unei bune înțelegeri: dimensiunea documentului, debitul, intonația. Documentele autentice care vin din media (ziare, înregistrări de emisiuni radio sau de televiziune, interviuri, publicitate, informații) sunt privilegiate. Ele sunt vorbite de nativi și oferă situații veridice; reușita lor este în cazul când nu crează stres celui care face un efort de audiere.

Demersul metodologic distinge, în general, trei etape într-o activitate de înțelegere orală: preascultare, ascultare, post - ascultare (înțelegere). În faza preascultării se mobilizează atenția asupra lexicului prezent în documentul sonor, se face un “remue-ménages” tematic, se pot face ipoteze asupra conținutului. Anticiparea stimulează curiozitatea. Din punct de vedere al conținuturilor lexicale și socioculturale se poate urmări: recunoașterea lexicului în situație, recunoașterea registrelor de limbă, aspecte de civilizație.

În timpul ascultării se pot distinge: reperarea, trecerea de la cuvânt la sens, înțelegerea suportului audio în ansamblul lui. În timpul de reperare, dimensiunea fonetică este esențială. Aceasta se construiește paralel cu stăpânirea ritmului. La accentul cuvântului se adaugă accentul frazei. În această etapă se stabilește o legătură între grafic și fonic, se lucrează asupra cuvintelor omofone. În etapa ascultării se are în vedere înțelegerea logicii interne a documentului; se ajunge la sens în mod progresiv prin înțelegerea succesivă a enunțurilor.

Etapa finală marchează o înțelegere în ansamblul ei („Qui parle?”, „Où?”, „Quel sujet?”, „Dans quels buts?”), se parcurge drumul de la înțelegerea globală la cea selectivă (discriminare auditivă) apoi exhaustivă. Strategiile de ascultare vizează dezvoltarea unei ascultări analitice, globale, critice, perceptive, creative. Importante sunt tipurile de exerciții folosite în înțelegerea orală. Ele trebuie să răspundă unor obiective: recunoașterea și diferențierea sunetelor, identificarea naturii unui mesaj, înțelegerea informațiilor, asocierea unei informații orale cu una scrisă. Se pot propune: chestionare cu alegere multiplă, de tip adevărat/fals, tabele de completat, răspunsuri închise sau deschise.

În etapa de preascultare se comunică informații de referință, se studiază dosare, fotografii, se discută un lexic destinat înțelegerii, se angajează o discuție asupra temei ce urmează a fi reperată în textul auditiv.

Etapa de după ascultare este cea mai creativă. Pentru dezvoltarea competenței de înțelegere orală, profesorul va avea în atenție punerea în scenă a unor situații și acte de vorbire precise, situații ușor de izolat din context. Exploatarea cântecului în această înțelegere orală este o modalitate de a îmbina plăcutul cu “compréhension orale”.

2.3.4. Imaginea - suport de mediere, declanșator de interacțiuni

Mediul social în care trăim este invadat de imagini: afișe, fotografii, imagini interactive, analogice și numerice. Privirea și gândirea sunt solicitate fără încetare de suporturi care se multiplică: televiziune, presă, calculator, afișaj cinema și video. Imaginea are o adevărată putere de a capta interesul. A învăța cum trebuie citite imaginile înseamnă a dobândi posibilitatea de a avea o altă viziune despre lume, înseamnă a „rezista” la o formă de manipulare.

Obiectivul noii pedagogii este să ofere unelte de observație și de analiză, să dea posibilitatea de a înțelege mai bine imaginile, să „educe” privirea și să îmbogățească capacitatea de observație. În acest regat al imaginii, o educație prin imagini dezvoltă spiritul critic al elevului determinându-l să devină un cetățean activ.

René La Borderie, în „Education à l’image et aux médias” [86, p.72] are convingerea că „școala poate și trebuie să joace acest rol de educator, vizavi de imaginile mediatice. Ea trebuie să-i ajute pe elevi să iasă din pasivitatea lor în fața acestora și să-i conducă la o stăpânire a receptării”(trad.n.). Se trece de la o atitudine de consumator la o atitudine de „questionnement”. Loc de interdisciplinaritate, educația prin imagini vizează o depășire a transiterii active a cunoștințelor pentru înscrierea în dobândirea de competențe transversale.

Efectele folosirii imaginilor în școală sunt de natură culturală, semiotică și pedagogică. La nivel cultural, imaginea are o funcție polisemică. Ea nu este purtătoarea unui sens unic, lectura ei depinde de un număr mare de factori (subiectivi și afectivi), de cunoștințe anterioare (le vécu), vârstă, psihologie și mediul sociocultural. [55] Fiecare cultură are felul său propriu de a decupa realitatea non - lingvistică a imaginii. Imaginea favorizează schimburile culturale prin aportul de cunoștințe, reflecția asupra propriei culturi și asupra culturii altora și prin confruntarea de opinii.

La nivel semiotic, se poate vorbi despre statutul imaginii, adică despre felul în care aceasta contribuie la elaborarea scrisului.

La nivel pedagogic trebuie subliniat faptul că în era multimedia și a internetului, universul de imagini se cere a fi decodat și privit critic. Utilizarea pedagogică a imaginii înseamnă, mai ales, o pedagogie a audio - vizualului și are drept scop formarea elevilor astfel încât aceștia să înțeleagă limbajul imaginilor. O pedagogie prin imagini vizează posibilitățile pe care aceasta le pune în mișcare. Documentul de plecare este un pretext pentru descoperire într-un context de comunicare (favorizează producțiile langajiere, monologuri și dialoguri).

Printre numeroasele mijloace destinate învățării unei limbi străine, aflate atât la dispoziția profesorilor, cât și a elevilor, imaginea este cea mai valorizată. Capacitățile ei de evoluție și de adaptare, sunt remarcabile. Ea apare pe suporturi multiple, fiind propulsată de progresele tehnice și metodologice, de la imaginea pictată sau desenată, la cea filmică sau video și la imaginea de sinteză.

Destinul imaginii este legat de mass - media și de mulțimea suporturilor pedagogice. Inovațiile tehnologice îi determină pe profesori să fie înscriși în modernitate, chiar dacă uneori practica didactică este ezitantă, instituția educativă având nevoie de un timp de adaptare. Înnoirea suporturilor și prezența TICE impune inovația metodologică. Utilizarea imaginii animată sub diferitele ei forme, într-un cadru didactic, presupune întâlnirea a două câmpuri științifice – unul care vine din cunoașterea limbajului vizual și a sistemelor semiotice de reprezentare, ținând cont de rolul jucat de suportul mediatic, tradițional său tehnic și celălalt câmp care cuprinde procesul de mediere, adică articularea triunghiului didactic limbă – elev - profesor, ceea ce duce la preocuparea pentru fenomenele de comunicare în situația de învățare.

Începând cu mijlocul anilor '70, reluarea discuțiilor asupra obiectivelor învățării a determinat trecerea de la o competență lingvistică la o competență comunicativă, legată de evoluția materialelor - suporturi. Prin utilizarea documentelor autentice în ora de limbă străină se deschide o breșă pentru imagine. Profesorul poate alege scheme grafice, tablouri, fotografii, afișe, anunțuri publicitare, imagini video și filme.

Imaginea fixă sau în mișcare a devenit un suport important în ora de limbă străină. Aceasta permite interpretări, comentarii, discuții și interacțiuni care contribuie la dezvoltarea exprimării scrise sau orale. Într-un demers comparabil cu lectura textelor, imaginea este analizată ca un limbaj, ca o reprezentare purtătoare de sens. În fața unei imagini, la fel ca și în fața unui text, elevul observă înainte de a vorbi. Se trece de la o abordare intuitivă la o interpretare „raisonnée”.

Unul din modurile de abordare a imaginii este reperarea funcțiilor pe care ea le poate îndeplini: narativă, descriptivă, explicativă, informativă, argumentativă, estetică și simbolică. Analizarea imaginii înseamnă decodare, înțelegere, interpretare, denotare și conotare. Profesorul trebuie să fie atent la stabilirea obiectivelor și a competențelor ce trebuie dobândite.

Obiectivele utilizării imaginii vizează locul și rolul imaginii, tipurile de imagine, practicile determinate de prezența imaginilor și activitățile pedagogice susținute cu imagini. În vederea realizării unui demers eficient, profesorul va fi preocupat de felul în care trebuie articulată predarea - învățarea unei limbi străine cu ajutorul imaginilor, va stabili ce cunoștințe sociolingvistice și culturale pot fi construite prin imagini, cum să se înscrie într-o imagine multimedia și cum să realizeze educație pentru și prin imagini.

Alegerea imaginii se face în funcție de obiectivele vizate de formator care are în vedere activarea imaginației. Imaginile mobile stimulează imaginația. Competențele vizate de o pedagogie „de” și „par l’image” sunt:

- învățarea regulilor conversaționale;
- exprimarea și comunicarea orală care presupune capacitatea de a produce un mesaj în funcție de interlocutori, de situație, de un canal de comunicare;
- abilitatea de a modela discursul personal și de a dezvolta acte de vorbire.

A pune în mișcare o pedagogie „de” și „par l’image” permite să se lucreze în situații de comunicare. Stăpânirea codului lingvistic, care presupune dezvoltarea, îmbogățirea, memorarea, utilizarea unui vocabular precis și abordarea lexicului tematic, permite defășurarea unei activități asupra raportului „signifiant” - „signifié”, indispensabil dobândirii unei limbi străine și utilizarea unei structuri sintactice complexe – corectori logici.

Nevoia de a integra imaginea animată în demersul pedagogic răspunde unui anumit număr de considerații: necesitatea de a confrunta elevul cu surse multiple de informație audio - vizuală (a facilita memorizarea și multiplele conexiuni între imaginea mentală și reprezentarea externă); căutarea mijloacelor care să permită elevului să interacționeze și antrenarea pentru o flexibilitate de interpretare într-o anumită situație. Într-o utilizare a unei secvențe video, procedeul este asemănător cu utilizarea unui text scris. Documentul video este ales astfel încât să valorizeze o temă și un anumit conținut lingvistic.

Se dorește o utilizare interactivă a imaginii. Metoda comunicativă și introducerea imaginii animate, pe care o încurajează, nu se situează doar pe planul extinderii peisajului pedagogic. Aspectul cel mai important se află în grija de a lega, în mod continuu, practicile pedagogice cu cel mai mare număr de elemente cunoscute ale operațiilor cognitive puse în joc, pentru deprinderea unei limbi. Utilizarea interactivă a imaginii a început să se dezvolte, iar profesorul are mereu rolul de mediator și de inițiator de activități. Calculatorul facilitează acțiunea, dar nu este garantul interactivității. O utilizare interactivă a imaginii animate trebuie să se bazeze pe o constantă articulare între calitățile specifice ale suportului și demersurile perceptive sau intelectuale ale elevului.

Imaginea animată este un vector de cunoștințe, valori și mesaje, este expresia unei culturi și este fereastra către alte popoare, culturi și puncte de vedere; ea facilitează învățarea unui conținut, permite descoperirea inductivă și vizualizarea funcționării unui sistem lingvistic, arătând variantele aceluiași act de vorbire, realizat în împrejurări diferite.

Într-o combinație originală de domenii precum didactica limbilor, lingvistică, semiologie și ALAO (învățarea limbilor străine cu ajutorului calculatorului), trebuie pusă în prim plan necesitatea de a concepe imaginea multimedia ca un obiect compozit și ca un veritabil loc de interacțiuni între modurile iconic, auditiv, lingvistic (raport text/sunet/imagini). Multicanalitatea în multimedia, T. Lancien²⁰ [87, p.25], favorizează învățarea unei limbi străine. Așa cum imaginea fixă, apoi video, era investită cu tot felul de virtuți pentru învățare, astăzi se face din multimedia un instrument pentru predarea - învățarea unei limbi străine.

Imaginea multimedia nu poate fi concepută doar pe baza unei simple juxtapuneri a calităților atribuite modurilor care o compun. Imaginea multimedia și multimodală este variabilă în măsura în care elevul, folosind diferitele funcționalități care i se oferă, poate schimba interacțiunile între diferite modalități de abordare – a vedea fără sunet, a asculta fără imagine. La cea mai mică manipulare din partea utilizatorului, statutul imaginii este modificat. Este necesară definirea și clarificarea caracteristicilor imaginii multimedia.

Imaginea multimedia este o organizare multimodală și perceptivă (pe un ecran de calculator), în care imaginile vizuale sunt în interacțiune cu alte moduri (imagini sonore, cuvinte ș. a.). Imaginea multimedia trimite la imagine în sensul de „texte vizuel” (fără sunet) sau în sensul de text multimodal (cu sunet). Acest text multimodal posedă o construcție proprie a tuturor elementelor sale constitutive (zgomote, muzică, text scris sau vorbit, imagini animate, fixe ș. a.) cu o „sintaxă” diferită de aceea a unui document pur lingvistic sau a unui simplu montaj de imagini fixe sau animate.

Imaginea multimedia este un text „pluricodique” în care interacțiunea modurilor este dedicată emergenței unei cunoașteri („d’un savoir”). Dacă manualele școlare înfățișează texte și imagini vizuale, programul multimedia oferă două dimensiuni suplimentare: sunetul și posibilele manipulări sau transformări operate de utilizator.

Intermodalitatea este o altă caracteristică a imaginii multimedia, este relația care se instaurează între diferite moduri de abordare, din momentul în care acestea sunt prezente (elevul poate să apeleze la un mod vizual și auditiv pentru a răspunde în scris la o solicitare).

²⁰ În acest sens T. Lancien afirma că „le fait que coexistent sur un même support différentes canaux de communication”, vor conduce către situații favorizante pentru învățare. [87]

Caracteristica principală a imaginii multimedia rezidă în organizarea ei, în orice moment „dynamitable” [41, p.234].

A pune în mișcare imagini multimedia într-un scenariu pedagogic înseamnă a ține cont de relațiile și interacțiunile care se instaurează între modalitățile prezente („intermodalité”) și de interacțiunile care sunt susceptibile de a fi construite de elev. Anumite interacțiuni între modalități (textul de activitate pedagogică cu cerințe și secvența video; secvența video și ajutor lexical) sunt convocate de elev după propriile nevoi. Dimensiunea imaginii multimedia este un lucru important pentru apropierea și abordarea acesteia de către elev, pentru a susține motivația și interesul și pentru a evita comportamentul „zapping”. Conceptualizarea formelor lingvistice este imperios cerută.

Importanța introducerii și utilizării imaginilor în demersul pedagogic se justifică din punct de vedere social, cultural și lingvistic. Dacă imaginile sunt un suport privilegiat pentru a desfășura activități de limbaj, munca cu ajutorul imaginilor poate deveni un excelent mijloc de a pregăti elevul pentru lectură. J. Danset, în lucrarea „L’enfant et les images” [88, p.867] afirmă că „ imaginea determină lectura. Lectura imaginilor furnizează baza pe care se construiesc schemele lecturii” (trad.n.). Imaginea stimulează un exercițiu intelectual care necesită un dublu efort – de analiză și de sinteză.

Dimensiunea socioculturală a imaginii vizează o mai bună imagine despre sine și despre celălalt. Imaginea este purtătoare de numeroase informații culturale. Educația prin imagine constituie un excelent mijloc de predare - învățare a limbii străine („l’éducation du regard”).

Fie că este statică sau în mișcare, fie că suportul său mediatic este afișul, ecranul informatizat, televiziunea sau filmul, fie că se combină sau nu cu un text, nu avem nicio îndoială că imaginea a investit civilizația cu mijloace de comunicare.

2.3.5. TIC în sprijinul formării competențelor lingvistice de scriere, lexicale și gramaticale

Obiectivul înțelegerii scrise este de a-l duce pe elev, în mod progresiv, către sensul unui text scris: să înțeleagă și să citească diferite tipuri de texte, să determine o strategie de lectură și o dorință de a se apropia de textul scris într-o limbă străină. Înțelegerea documentelor scrise este, deci, legată de lectură. În didactica FLE, lectura vizează mai multe competențe:

- o competență de bază – sesizarea informației explicite a scrisului
- o competență intermediară – reconstituirea informației explicite a scrisului
- o competență aprofundată – descoperirea implicitului unui document scris

Secvențele înțelegerii scrise se derulează sub forme de activități care îi ajută pe elevi să dobândească reflexe necesare înțelegerii (despre cine, despre ce este vorba): informații punctuale, legături cauzale, de consecință, de timp.

Ca și în cazul înțelegerii orale, elevul va descoperi, prin intermediul textului, lexic, fapte de civilizație, elemente de gramatică. În fața unui text nou, elevul este tentat să deschidă dicționarul (internetul) pentru a decoda sensuri. Uneori, preocupat de detaliu, elevul nu are o viziune globală asupra textului și există o reformulare personală. Plasat în fața unui document scris, elevul progresează cuvânt după cuvânt fără a pune în raport textul și paratextul. Activitățile de înțelegere trebuie să înlocuiască un comportament „limitat” cu o atitudine activă de descoperire, pe baza unor tehnici adecvate. Suporturile scrise care pot fi utilizate sunt numeroase. Ele trebuie să țină cont de nivelul de limbă, de preocupările, de centrele de interes ale elevilor.

În alegerea suportului scris trebuie luate în seamă câteva aspecte:

- Aspectul comunicativ (să prezinte un obiectiv lingvistic și comunicativ);
- Aspectul discursiv (după caracteristicile discursului mijloacele sunt diferite);
- Aspectul pedagogic (sarcinile de înțelegere scrisă să suscite participarea elevului).

Demersul didactic în înțelegerea scrisă (compréhension écrite): într-un prim timp se lucrează pe documentul scris prin întrebări; în următoarea etapă se lasă timp pentru o lectură silențioasă, obiectivul fiind acela de descoperire a textului și a sensului (întrebări vizând înțelegerea globală a documentului scris). În următoarea etapă, elevii pot emite ipoteze. Tipurile de exerciții pentru înțelegerea scrisă sunt: chestionare (Q.C.M.), tablouri de completat, clasare, exerciții „d'appairment”.

Înțelegerea scrisă nu trebuie să se reducă la simplul fapt de a furniza unui elev un text și un chestionar. Este vorba de o adevărată activitate de formare care participă și ea la dobândirea de competențe într-o limbă străină. Internetul permite dezvoltarea bagajului lexical, ceea ce are un mare impact asupra înțelegerii textelor.

Învățarea lexicului nu este un simplu contact cu limba, ci presupune un ansamblu de etape într-un context, înțelegere, memorare și folosire de cunoștințe lexicale. Construcția competenței lexicale constituie, de fapt, o selecție de informații asociate unor cunoștințe anterioare integrate în memoria pe termen lung. [89] Fiecare etapă a procesului de învățare a lexicului poate fi susținută de un sprijin adaptat, adecvat. Lexicul nu este legat doar de o semnificație. O unitate lexicală se poate caracteriza prin forma ei orală și scrisă, prin registrul său de limbă, cultură, specializare. Unitățile lexicale pot reprezenta, pentru cel care învață o limbă străină, dificultăți determinate de legături de derivare tematice sau de sens, de sintaxă, colocații sau de context.

Lexicul este un punct primordial în învățarea limbilor. J. Courtilion [90] îl consideră „pivotal de achiziție” asociere ce conduce la o reflecție atentă asupra predării - învățării acestuia. Achiziționarea vocabularului într-un context informatic este una dintre provocările noilor metodologii. Un mediu multimedia permite dobândirea vocabularului. Natura medierii informatice tinde să privilegieze autonomia elevului fiindcă el poate să se adapteze ritmului și posibilităților proprii. Această autonomie trece prin încorporarea de resurse lexicale apte să furnizeze utilizatorului materiale pentru învățare și ajutor.

Problema lexicului se pune astăzi în mod diferit, într-un context în care înțelegerea este receptată ca o componentă („à part entière”) a competenței comunicative. Ea trebuie lucrată prin activități care tratează informația în vederea folosirii sociale a limbii. Listele de vocabular destinate facilitării înțelegerii au fost depășite.

În prezent, e important să ne gândim la instrumentele necesare pentru a dezvolta această competență în termeni de strategii, în principal. Aceasta înseamnă că elevii trebuie să fie capabili să repereze și să releve diferiți indici situaționali (locuri, persoane, acțiuni, intenții) și lingvistice (începând cu cuvintele cele mai cunoscute sau transparente care pot servi ca sprijin). Reperajele vor constitui sursele necesare realizării sarcinii de înțelegere care trebuie articulată cu sarcina de exprimare. Trebuie căutate activități care să permită și să stabilizeze vocabularul pentru a-l face activ.

Dificultatea majoră pe care o pune utilizarea lexicului într-o limbă străină este adecvarea cuvintelor nu doar la procesul de gândire dar și la contexte. Constrângerile textuale operează diferit de la o limbă la alta. Una din dificultățile pe care elevul le întâlnește în situația de învățare a limbii țintă este dobândirea lexicului sub diferitele sale dimensiuni: fonetică, morfologică, semantică, pragmatică.

Orice strategie de înțelegere, de exprimare, presupune un fond de cunoștințe lexicale care se îmbogățește pe măsura învățării. „Impregnarea” nu e suficientă. Pentru profesor, construirea sistematică a lexicului cu elevii este o adevărată strategie care cere coerență. După Chini [91] prioritatea în învățarea unei limbi este construirea unei competențe lexicale. După Lüdi, [92] competența lexicală este compusă dintr-o memorie lexicală, precum și dintr-un ansamblu de reguli care guvernează creativitatea lexicală, adică modificările de unități lexicale precum și generarea de cuvinte noi.

Achiziția lexicală este un proces gradual și lent și doar prin repetarea și manipularea mentală a vocabularului se pot activa diversele asocieri. Categoria gramaticală poate influența procesul de învățare a lexicului (substantivele concrete se rețin mai ușor). Utilizarea lexicului revine adesea celor care concep programe, manuale, evaluări.

Competența gramaticală sau capacitatea de a organiza fraze pentru a transmite sens este o dimensiune prezentă în centrul competenței comunicative, asigurând progresul în practicarea unei limbi străine. Productivitatea comunicativă a categoriilor gramaticale trebuie luate în atenție alături de abordarea contrastivă. Discursul autentic (oral sau scris) poate face, într-o anumită măsură, obiectul unei progresii gramaticale.

Profesorii vor reflecta atent la elementele gramaticale, la categorii, structuri, operații și relații care preconizează progresia, fără să neglijeze gramatica contrastivă, determinându-i pe elevi să fie atenți la relațiile contrastive. Dezvoltarea competenței gramaticale se poate realiza într-o manieră inductivă și explicativă (explicații metalingvistice). Utilizarea exercițiilor formale sunt cuprinse într-un larg evantai de la texte cu lacune la construirea de fraze, după un model dat.

Marile curente din didactica gramaticii, legate de dezvoltarea lingvisticii, au fost în centrul evoluțiilor metodologice, suscitând numeroase scrieri și atitudini dar mai ales întrebări asemănătoare celor ce urmează:

- Ce fel de gramatică poate fi abordată într-o oră de limbă străină? (activă/pasivă, contextualizată/decontextualizată, deductivă/inductivă, normativă/descriptivă, structurală, explicită/implicită);
- Ce loc ocupă gramatica în parcursul didactic?
- Care este importanța terminologiei gramaticale pentru cel care învață o limbă străină?

O perioadă îndelungată, tradiția pedagogică a conferit gramaticii un rol esențial în procesul de predare - învățare al unei limbi străine. Studiul acesteia era un scop în sine, în detrimentul sensului pe care structurile gramaticale îl vehiculează. Lingviștii și pedagogii au pus la îndoială valoarea pedagogică a regulilor teoretice și au imputat acestei gramatici, acestei metodologii faptul că este prea normativă pentru a putea contribui, în mod eficient, la dobândirea unor competențe de comunicare.

Metoda directă pune accentul pe exprimarea orală, favorizând „le bain linguistique”. Gramatica inductivă era implicită (de la exemple la reguli a unor forme și structuri). Metodologia audio - orală dădea prioritate exercițiilor orale de repetiție stimulate de un model de imitat (limba - rețea de structuri sintactice dobândite „par coeur”, lexic restrâns și obținerea automată a formei). Metoda audio-vizuală oferea prin mijlocirea combinației audio - vizuale, prioritate „parolei” în detrimentul limbii. Gramatica implicită era privilegiată. În cadrul perspectivei comunicaționale inițiate de Krashen [93, p.4], competența lingvistică nu mai ocupă un loc singular, ci trebuie să fie asociată cu alte tipuri de competențe – discursive, sociolingvistice, etnolingvistice, situaționale, relaționale și (inter-) culturale. Krashen [93] și Pienemann [94, p.67] s-au întrebat dacă trebuie ignorată total gramatica „franche”, fără a pune accentul pe

cunoștințele gramaticale: «le fait de pratiquer un apprentissage scolaire de la deuxième langue (L2), à visée communicative, sans mettre accent expressément sur les connaissances grammaticales de la Langue 2».

Gramatica poate câștiga mult din „prestigiul” tradițional cu condiția să fie adaptată la exigențe și caracterizată de complexitate și diversitate. Didacticienii limbilor străine trebuie să știe cum să cunoască, să urmărească, să ghideze și să favorizeze procesele cognitive la elevi, ținând cont de faptul că limba nu este decât un aspect al comunicării iar competența lingvistică nu este decât una dintre ele și având în vedere criterii de fluiditate, de complexitate și de corectitudine. Fluiditatea este favorizată, mai ales, de o gramatică implicită, corectitudinea se dobândește printr-o gramatică explicită iar complexitatea depinde de măiestria cu care sunt studiate cele două abordări ale gramaticii (implicită și explicită).

Abordarea comunicativă al cărei obiectiv este acela de a învăța cum se comunică într-o limbă străină centrează învățarea asupra elevului, favorizând autonomia și înlocuind pedagogia behavioristă, repetitivă cu cea cognitivă. Activitatea caracteristică a acestei metodologii este conceptualizarea gramaticală. Este o activitate comunicativă pentru că determină producerea de enunțuri în situații autentice. Conceptualizarea este frecvent urmată de explicații și dă naștere exercițiilor de sistematizare a cunoștințelor dobândite. Ea solicită capacități intelectuale precum observația, analiza, reflecția și deducția și vizează anumite fenomene lingvistice. Aceste demersuri trebuie să-i ducă pe elevi la o formulare a descoperirii lor privind funcționarea limbii. Terminologia gramaticală (metalangajul) se dovedește necesară, mai ales la un prim nivel de studiu al unei limbi, din nevoia de claritate și de sistematizare lingvistică, cu condiția ca aceasta să fie succintă. Explicațiile gramaticale sunt și mai necesare pentru a putea diferenția, opune, compara și identifica fenomenele lingvistice în ansamblul relației lor, în vederea unei manipulari logice și corecte.

Într-o metodologie comunicativă, pedagogia pe obiective vizează nu doar cunoștințe despre limbă ci și dotarea elevului cu capacități de exprimare reală în contextul cotidian.

Structura gramaticală nu este abordată într-o manieră graduală și sistematică, ci mai degrabă situațională, după apariția ei în contextul comunicațional. Se acordă atenție unor turnuri gramaticale care pot fi obstacole în fața înțelegerii textului sau în practicarea efectivă a limbii. Gramatica este pusă în serviciul înțelegerii textului și al funcționării (o gramatică a sensului). Învățarea se face prin mijlocirea gramaticii frazei. Numeroase noțiuni gramaticale sunt abordate într-o manieră explicită. Gramatica textuală are anumite limite, precum repetiția și lipsa unei varietăți lexicale (sărăcie lexicală).

Pentru a accede la cunoștințe gramaticale, în ora de limbă străină pot fi urmate trei căi care reprezintă o sinteză a aspectelor tradiționale și moderne și un punct de vedere eclectic:

- impregnarea cu exemple demonstrative și cu modele de limbă orale (*pratiquer la langue*). Această fază deschide activitatea sprijinindu-se pe o conversație gramaticală situațională (pe baza unui suport hârtie sau video);
- reflectarea asupra exemplelor demonstrative și descoperirea unui mecanism lingvistic care trebuie luat în considerare;
- reflecția care duce la regulă și la abstractizare.

A practica, a descoperi și a abstractiza înseamnă a accede la gramatica reflexivă. Reflecția gramaticală și exercițiile cognitive contribuie la achiziționarea „raisonnée” a competenței lingvistice.

În clasă pot fi propuse diferite tipuri de exerciții:

- cognitive – de analiză și identificare (*distinguez, analysez, repérez et préciser la valeur et la nuance*);
- de transformare (*transformez, complétez, remplacez et corrigez*);
- de creativitate (*inventez, formulez et racontez*);
- structurale – care pot fi integrate în situații de comunicare.

Exercițiile structurale implică o abordare gramaticală implicită. Departate de a răspunde nevoilor abordării comunicative, aceste exerciții se dovedesc încă utile la nivel debutant sau mediu fiindcă facilitează automatisme verbale la elevi (etapă necesară înțelegerii structurii limbii și aprofundării cunoștințelor de gramatică). Acestea pot fi de repetiție, de substituie, de transformare, de joncțiune, exerciții întrebare - răspuns, exerciții de analiză gramaticală și logică (identificare, diseminare și reprezentare), exerciții de manipulare a elementelor frazei și de reconstrucție a frazei (*à trous*, de corectare).

Profesorului îi revine sarcina de a nu neglija contextul comunicativ al tratării problemei de gramatică. Predarea gramaticii este legată de pedagogia descoperirii prin conceptualizări gramaticale, făcându-se apel la capacități de analiză și deducție.

Tratamentul greșelilor nu poate fi unul neglijabil. A determina producerea de enunțuri în situații de comunicare poate conduce la producerea de greșeli. Elevul progresează prin greșeli, de aceea nu va fi întrerupt în contextul în care într-o activitate de simulare a comunicării el va face erori. Se vor face, însă, frecvent „pauze” gramaticale, de conceptualizare, de exerciții, de sistematizare și de refolosire, plecând fie de la greșeli relevate, fie de la structuri noi. E preferabil

un vorbitor de limbă străină care comunică făcând greșeli decât unul care comunică puțin și fără erori gramaticale.

Se poate conchide că o oră de limbă străină nu se poate lipsi de cunoștințe gramaticale. Descrierea gramaticală este inevitabilă. Aceasta constituie o componentă indispensabilă în procesul de predare - învățare. A cunoaște reguli de gramatică fără a putea comunica sau a poseda competențe gramaticale fără competențe de comunicare reprezintă niște raporturi inutile într-o activitate eficientă.

În practica didactică, profesorul trebuie să fie eclectic, să nu uite că are un rol de intervenție, de creație și de gestionare. El trebuie să gândească o abordare pluralistă în privința raporturilor orale sau scrise a registrelor de limbă și a tipurilor de exerciții.

Dacă la nivelul debutant profesorul abordează o gramatică implicită, la cel mediu și avansat acesta alege o gramatică reflexivă și explicită. Poate fi vorba de adaptarea unei abordări prin descoperire la care se ajustează progresiv reguli, iar atunci profesorul este obligat să facă gramatică într-o manieră explicită. Schimbarea suporturilor (privilegiindu-le pe cele numerice) face exercițiul gramatical mai dinamic și mai motivant. În acest sens, rolul noilor tehnologii devine primordial.

2.3.6. TIC și oferta complexă de documente autentice

Pentru a comunica eficient într-o limbă străină, dincolo de cunoștințe lingvistice și culturale, este necesară dezvoltarea unui „savoir-faire interprétatif” [28, p.10] care să permită decodarea implicitelor culturale inerente fiecărei situații de comunicare. Utilizarea documentelor autentice în ora de limbă străină poate fi un bun suport pentru a dezvolta acest „savoir-faire”, documentele autentice fiind o alternativă la documentele pedagogice. Noile tehnologii permit accesul la documentele autentice, favorizând astfel construirea unor competențe interculturale și cognitive.

Unul din argumentele în favoarea integrării internetului este accesul facil al acestor documente²¹. Considerând clasa ca „un monde clos”, Richerich și Scherer [71, p.8] propun introducerea unor realități cu ajutorul noilor tehnologii pentru a le înțelege mai bine: «c'est avant tout à la présentation et à l'exploitation de matériel authentique, pris sur le vif et non pas élaboré pédagogiquement, qu'ils devraient servir.» Utilizarea termenului „autentic” este legată de abordarea comunicativă. Documentul autentic se opune documentului fabricat, simplificat. Margerie și Porcher [29, p. 11] definesc documentele autentice «n'ayant pas été faits pour des buts pédagogiques mais utilisables dans l'enseignement. [...] les véhicules privilégiés des

²¹ Despre beneficiile TICE vorbește și autoarea în lucrarea „FLE, handicap et TICE” [170]

connotations de la langue, représentant celle-ci telle qu'elle fonctionne dans la réalité sociale de la communication et non filtrée par les impératifs pédagogiques.»

Peytard²² [95, p.174] atrage atenția asupra faptului că frontierele între documentele autentice și cele fabricate sunt acum foarte vagi din cauza noilor tehnologii acesta preferând termenul de „document social”. H. Widdowson [96, p.11] precizează tipul de documente scrise pe care le privilegiază. Extrasele sunt respinse fiindcă pun problema autenticității. R. Oxford [97, p.2] vorbește de limba autentică fără simplificare, fără ritm încetinit, considerând că versiunile simplificate sunt improprii unei strategii de învățământ cu un scop comunicativ real. Pentru F. Grellet [98, p.252] simplificarea unui text are adesea drept rezultat o mai mare dificultate de receptare (indicatori de discurs modificați, repetiții, redundanță). Dacă se folosesc extrase, versiuni simplificate, acest lucru are loc doar în faza de inițiere într-o limbă străină.

Documentul autentic este un obiect al cărei funcție, în momentul creării, nu era pedagogic ci social. El este pus la dispoziția utilizatorilor pentru ca aceștia să se poată documenta, informa, învăța, comunica. Pentru a folosi un document autentic în ora de limbă străină, profesorul trebuie să-l deturneze de la prima lui funcție și să-i dea o dimensiune didactică pentru predare - învățare.

În continuare, vor fi subliniate funcțiile pe care documentele autentice le au.

O primă funcție este de a da elevului acces la multiplii parametri lingvistici interacționali, „proxémiques” (în cazul documentelor video), puși în mișcare într-o interacțiune. În demersul său, profesorul este pus în fața alegerii suporturilor pe baza cărora își construiește activitatea didactică. Alegerea sa va trebui să țină seama de nivelul de cunoștințe al elevilor, de obiectivele propuse în realizarea sarcinilor didactice pentru dezvoltarea competențelor. Calitatea documentului este decisivă: interes plastic, lizibilitate, ancorare culturală, relevanță.

Tipuri de documente ce pot fi folosite sunt:

- hârtie: articole de jurnal, roman, BD, prospecte, afiș, formular, pliant turistic;
- audio: cântec, emisiune radio (dezbateri, interviu), conversație telefonică, anunțuri;
- vizual: orar tren, afișaj electronic, inscripție;
- audio - vizual: imagini din film, teatru, internet, CD - rom.

Obiectivele de învățare ce pot fi atribuite documentelor autentice se află:

- în conținuturi lexicale și socioculturale implicând descoperirea sau recunoașterea unui lexic în situație, recunoașterea diferitelor registre de limbă și cunoașterea diferitelor fapte de civilizație;
- în conținuturi fonetice ce sesizează accente diferite și utilizează discriminarea auditivă;

²² Peytard vorbește despre fabricarea documentelor necesare în activitate. [95]

- în conținuturi discursive și tematice prin reperarea cuvintelor cheie și înțelegerea globală și detaliată;
- în conținuturi morfosintactice identificând structurile gramaticale în situație;
- în conținuturi strategice și metodologice prin descoperirea sau recunoașterea strategiilor lingvistice sau a actelor de vorbire (argumentare, opinie).

Utilizarea documentelor autentice este unul din fundamentele metodologiei vizând, mai ales, înțelegerea și exprimarea orală pentru că se oferă expunerea la limbă străină, la funcționarea acesteia. Documentele acestea sunt puse la dispoziția elevilor după diverse modalități pedagogice care îl ajută să „vadă” ceea ce spun locutorii nativi, să repereze moduri de zicere, expresii, vocabular activ. Elevul poate fi incitat prin activități de reperare și descoperire, să „recupereze”, într-un fel, elementele considerate utile pentru învățare (munca de observație și de antrenament). Dezvoltarea capacității de autonomie trece prin îmbogățirea „culturii de învățare” adică, prin asumarea conștientă a momentelor de învățare.

Observarea documentelor propuse demersului didactic constituie, atât prin metodologia activă implicată cât și prin obiectul de observat, o activitate de reflecție asupra limbii. Observarea este indispensabilă învățării unei limbi străine.

Avantajele documentului autentic ca material complementar sunt evidente: se poate lucra mai ușor într-o progresie deschisă, se dă elevilor posibilitatea de a comunica într-o manieră autentică și de a fi în contact „autentic” cu elemente de cultură și civilizație, realitatea fiind prezentă în clasă. Documentele autentice sunt o alternativă la documentele pedagogice, iar noile tehnologii permit astăzi accesul permanent la acestea ajutând la construirea competențelor interculturale și cognitive.

Există o mare distanță între simplitatea structurilor care se găsesc adesea în manuale și adevărata comunicare. Documentele autentice pot remedia această problemă. Textele autentice în limba străină prezintă o dublă valoare pedagogică datorită conținutului lor cultural și datorită abordării limbii străine în situații de comunicare autentică. Aceste texte dobândesc regulile de coerență sintagmatică a discursului și de coerență paradigmatică a discursului. Daniel Coste [27, p.45] definește textul autentic ca „un instrument de antrenare al înțelegerii sau ca aport al unei informații care poate fi investită de elev într-o dezbatere sau expunere. Recursul la documentul autentic devine atunci funcțional și poate fi individualizat”(trad.n.).

Trebuie avute în vedere câteva criterii de selecție lingvistică și tematică. Și tot Daniel Coste²³ precizează ideea avantajelor și limitelor pe care le întâlnim în documentele autentice

Exploatarea didactică a acestor documente impune o linie directoare prin care se utilizează trei strategii:

- alegerea temei care să capteze interesul elevilor (loisirs, gastronomie);
- acumularea documentelor asupra acestor teme (scrise, sonore) pentru a întocmi dosare de civilizație;
- construirea gamei de exerciții lexicale și gramaticale, dialoguri cu acte de comunicare (dezbateri), exerciții textuale (rezumat, contragere de text, schemă argumentativă).

Diferențele de registre sunt remarcate cu ajutorul documentelor din surse diferite: documente orale, scrise, vizuale, audio - vizuale. Documentele autentice pot fi clasificate după obiectivul pedagogic avut în vedere într-o anumită etapă a orei de limbă:

- documente „choc” sau motivație (o temă de civilizație franceză);
- documente lingvistice pentru învățarea diferitelor aspecte de discurs, imposibile de a fi prezentate în afara contextului situațional (texte informative, persuasive, narațiune, comentariu, justificare);
- documente - informație care incită la lectură.

Mangenot și Louveau [99, p.44-47] propun douăsprezece criterii pentru caracterizarea unei resurse pedagogice: dimensiunea (durată), obiectele vizate, aptitudinile puse în mișcare, publicul țintă, domeniul, tipul de sarcină (deschisă/închisă, scrisă/orală), suportul (filtrat sau autentic), felul suportului, raportul cu viața reală, punerea în situație, scenariul de comunicare și instrumentele necesare. Guichon²⁴ [100, p.14] subliniază importanța alegerii resurselor pentru cei care creează activități, aceștia trebuind să țină cont și de dimensiunea autonomă de care beneficiază elevul în învățarea acțională: „a alege documentele este o activitate esențială pentru conceputul de activități pedagogice cu atât mai mult cu cât în situația de descoperire autonomă a informației, profesorul este rareori prezent pentru a contextualiza documentul” (trad.n.).

Un document utilizat ca sursă a sarcinii poate viza mai multe aspecte, [101, p.9] mai multe coduri (lingvistice, iconice, imagini), mai multe canale (mobilizează mai multe simțuri: vederea, auzul), mai multe formate (document sonor, film, text scris), mai multe surse (autori diferiți),

²³ «Bon nombre de documents et de textes authentiques ont l'avantage et l'inconvénient d'être insérés dans une actualité immédiate. Stimulents pour l'élève dans l'instant et à chaud, ils vieillissent vite et prennent odeur d'archives. Si les chefs-d'œuvre ont quelque chose d'immuable, le papier jaunit.» [27, p.45]

²⁴ Guichon [100, p.14] «choisir les documents est une activité essentielle pour le concepteur d'activités pédagogiques, d'autant plus que dans la situation de découverte autonome de l'information, l'enseignant est rarement présent pour contextualiser le document.»

puncte de vedere diferite dar, mai ales, o interacțiune multimodală (documentele pot fi folosite după mai multe modalități, gesturi, voce). Sursele brute care pot fi exploatate în limbă sunt site-urile de muzee, de călătorii, media, documentele autentice care pot fi didactizate. De un real folos sunt sursele metacognitive destinate să-l ajute pe elev în învățarea limbii: dicționare, gramatici sau texte.

Jurnalul televizat - dispozitiv multidimensional pentru demersul didactic

Școala mileniului trei contribuie la formarea viitorilor cetățeni. A-i educa în spiritul „citoyenneté” înseamnă a-i face pe tineri să ia cunoștință de realitățile vieții în colectivitate, să dobândească atitudini și comportamente cetățenești. Presa și televiziunea au un rol însemnat în această educație. Mass - media reprezintă un suport pedagogic bogat în ora de limbă străină. Jurnalul televizat este un suport ușor de accesat și extrem de valorizant.

Thierry Lancien [102, p.153] în „Le journal télévisé. Construction de l’information et compétences d’interprétation” recunoaște faptul că jurnalul televizat traversează o perioadă de „turbulences”, marcată de prezența unor formule concurente, a unor noi dispozitive de acces la informație dar subliniază că „atuul său este totuși de a ancora într-o istorie mediatică și culturală complet diferită de cea a internetului și tocmai această genealogie de conținuturi și de punere în discurs trebuie analizată”(trad.n.).

A defini obiective pedagogice coerente plecând de la un document, a ști cum trebuie selecționată actualitatea unui jurnal televizat, a exploata informația la nivel cultural și a ierarhiza informațiile sunt imperative ale unei asemenea abordări didactice, în care înțelegerea generală, sau în detaliu, a unui document audio - vizual (globală, detaliată) și reperarea temei și a ideilor, duce la dobândirea unor competențe informative, discursive și lingvistice.

„7 Jours sur la Planète”, emisiunea de 26 minute, realizată de redacția canalului TV5MONDE, oferă săptămânal fișe de exploatare pedagogică plecând de la alegerea documentelor (evenimente importante de actualitate, secvențe de patru până la șase evenimente), la crearea de dosare pedagogice, la didactizarea informațiilor asigurând prin exerciții interactive progresul în limba franceză și determinând dorința de a crea, de a produce secvențe de jurnal televizat printr-o activitate de grup, motivantă prin creativitatea ei.

Educația cetățeanului de mâine se realizează și prin formarea unei atitudini critice față de informația oferită pe canalele televizate. Cetățeanul trebuie să compare modurile în care sunt tratate informațiile, comentariile, judecățile și argumentele și să încerce să discearnă o realitate.

2.3.7. Cultivarea competențelor de comunicare orală prin didactizarea ludică a suporturilor audio

Relatare a unor evenimente considerate puțin importante, faptul divers nu aparține niciunei actualități; acesta nu este nici politic, nici social, nici economic, nici cultural și totuși ocupă o suprafață importantă în jurnale. Alimentat de accidente, de catastrofe naturale, de curiozități din natură, de acte de eroism, de crime sau de sinucideri, faptul divers descrie ceea ce pare ieșit din obișnuitul cotidian, prin acțiuni sau prin specificitatea persoanelor implicate. Regulile sale de consemnare confirmă locul său în actualitate. Faptul divers pune un anumit număr de probleme. Din punct de vedere al practicii jurnalistice, faptul divers arată contradicția dintre satisfacerea așteptărilor cititorilor, păstrarea vieții private a persoanelor implicate și însăși morala profesională.

Caracteristicile generale ale faptului divers sunt:

- Specificitatea lexicului;
- Expresivitatea emoțiilor și a impresiilor;
- Comentariul și descrierea evenimentului.
- Exprimarea cronologică a faptului.

În didactica limbilor străine faptul divers este un document autentic, aflat la îndemână, captivant prin dinamismul său. Utilizarea faptului divers în ora de limbă străină este motivată de dimensiunea sa culturală, lingvistică (lexic bogat), stilistică (mărci ale atitudinii afective a jurnalistului, interogații retorice și fraze exclamative) dar și de o sintaxă specifică (gramatica textului, punerea în relief, nominalizarea și folosirea timpurilor trecutului). Exercițiile prezente într-o exploatare a acestui tip de document sunt simulările, dezbaterile, rezumatele, dialogurile și lecturile globale.

Christian Colombani [103, p.77] nota că „un fait divers c'est une histoire en soi: un phénomène de société concentré dans une histoire violente, extraordinaire ou originale et donc exemplaire”. Document autentic, acest tip de text este exploatat în ora de limbă străină pentru a spori motivația elevilor care doresc și o altă modalitate decât cea tradițională de a se apropia de limba pe care o învață.

Modalitățile de exploatare destinate unor reportaje care tratează fapte diverse au obiective:

- comunicative, care presupun formularea de ipoteze, descrierea sentimentelor, identificarea cauzelor și consecințelor, reperarea cronologiei unui eveniment, povestirea și redactarea unui fapt divers și prezentarea unei opinii.

- sociolingvistice care fac referire la îmbogățirea lexicului legat de tema faptului divers, la utilizarea timpurilor trecutului (imperfectul, perfectul compus), la analizarea imaginilor unui fapt divers și la educarea prin mass - media.

Cultivarea abilităților de argumentare²⁵ prin didactizarea unui interviu

Didactica limbilor străine a împrumutat interviul din domeniul științelor umane și a făcut din el o tehnică, un suport privilegiat, mai ales la un nivel avansat de cunoaștere a limbii străine.

Interviul are ca obiectiv atingerea unei ținte în interiorul unui cadru, al unei teme, stabilite înainte de desfășurarea acestuia. În general, „rolurile” într-un interviu sunt fixate de la început. Partenerii de dialog se află în aceeași situație de comunicare dar cu o intenție diferită. Între participanții la un interviu există o ierarhie: intervievatorul dirijează dialogul pentru a putea face o analiză asupra persoanei țintă, iar cel intervievat trebuie să urmeze „orientarea” impusă de chestionar și să răspundă cât mai convenabil pentru sine.

Într-un interviu întrebările au dublu sens. În acest sens, emițătorul exprimă, sub o formă interogativă, o judecată sau o critică ce reprezintă o provocare.

Într-un interviu există întrebări deschise și închise. Primele implică un răspuns general și dezvoltat, în vreme ce întrebările închise, care se concentrează asupra unui cuvânt sau a unor expresii, cer un răspuns punctual.

Funcțiile limbajului antrenate într-un interviu sunt:

- funcția referențială care presupune un chestionar cronologic sau logic cu întrebări închise și deschise;
- funcția metalingvistică ce corespunde ideii de claritate a limbajului și de adaptare la nivelul sociocultural al celui intervievat;
- funcția expresivă care face referire la necesitatea existenței unei convingeri din partea intervievatului în exprimarea opiniilor și în cuvintele alese pentru a răspunde la întrebările care îi sunt adresate.

Exploatarea didactică a interviului are ca obiectiv principal dezvoltarea competențelor de exprimare orală (document autentic înregistrat) dar și scrisă. Demersul pedagogic în cazul interviului cunoaște etape de ascultare și de participare la activitate pentru reperarea unui conținut, a unei teme, a identității celor „prezenți” și a tipurilor de discurs (declarații, mărturisiri și puncte de vedere). Acestea sunt: studiul limbii orale (fonetică, ritm, sintaxă), exploatarea

²⁵ Argumentația își dovedește un loc din ce în ce mai important în societatea actuală. În afara utilizării în discuțiile profesionale, avem de-a face cu un avantaj esențial, pentru că argumentația permite justificarea opiniilor în fundamentarea discursului. Dezbateră permite dezvoltarea competențelor argumentative ale elevilor necesare în construirea cunoștințelor. Ori, unul dintre rolurile asumate de școală este acela de a construi elevul ca actor social responsabil și capabil de acțiune. Argumentația apare deci ca o necesitate în educație și societate, motivată și în lucrarea „L'argumentation et le débat” [6, p.77-86], a autoarei.

lexicului în funcție de temă și a gramaticii (structuri interogative, corectori logici, cronologici, de opoziție, de cauză și de consecință), reperarea unor termeni geografici și a unor cifre, exprimarea unor opinii și tehnica argumentării. Acestea reprezintă suficiente motive pentru a aborda interviul în ora de limbă străină. Tehnica interviului presupune însă documentare, chestionar, înregistrare și selecționare de informații.

Didactizarea actualității și publicității ca suport pentru cultivarea competențelor de comunicare orală

Obiectivul metodologic este strâns legat de proiectele tematice care tratează actualitatea. De fapt, a ghida elevul spre autonomie ajutându-l să-și construiască o metodologie de muncă personală, presupune cercetare, documentare prin grile de lectură propuse sau printr-un ghidaj, care poate fi necesar sau nu, în funcție de nivelul elevilor.

Suporturile de care poate dispune profesorul sunt textele de informație (articole, revista de presă), imaginile de informare (fotografii de presă, reportaje televizate, imagini de pe internet, publicitate, desene) și informațiile sonore (reportaje radio, reportaje de pe internet).

În funcție de calitățile documentelor selecționate, profesorul concepe diverse moduri de utilizare. Elevii pot fi confrunțați cu multiple surse de informație și pot utiliza numeroase documente provenite din media diferite. Muncă, activitatea în jurul actualității, permite antrenarea elevilor în a avea reacții pozitive și îi obișnuiește să emită ipoteze. Înțelegerea actualității înseamnă o mai bună lectură a media. Au loc operații precum observația, analiza, producția mediatică de texte, de imagini și de sunete. Actualitatea permite punerea în evidență a relațiilor care există între discipline deci este transdisciplinară.

Documentele care pot servi ca suport pentru un demers didactic cuprind evenimente politice, culturale, sportive, sociale. A se servi de actualitate într-un curs de limbă constituie nu doar o necesitate pentru a forma elevilor perspicacitatea și responsabilități de viitori cetățeni, ci și o oportunitate pedagogică pentru dobândirea unor cunoștințe fundamentale.

În fața documentelor de actualitate, elevul nu va fi niciodată în situația de „eșec” deoarece el va recepta, în felul său, având numeroase repere care îi sunt la îndemână, imagini, cuvinte, etc. Activitatea în jurul actualității, prin utilizarea TICE, contribuie la înnoirea conținutului orei de limbă străină.

Modalitățile de inovare a demersului metodic nu ignoră exploatarea didactică a publicității. «La publicité est la fleur de la vie contemporaine; elle est une affirmation d’optimisme et de gaieté, elle distrait l’œil et l’esprit.» [104, p.11]

Fără a-i face un elogiu, se poate spune că publicitatea este cea mai călduroasă manifestare a vitalității omului de azi, a puterii lui, a naivității, a darului său de invenție și de visare, cea mai

frumoasă reușită a voinței de modernizare a lumii sub toate aspectele, în toate domeniile. Afișele, vitrinele, inscripțiile luminoase, etichetele schimbă monotonia unui decor.

Publicitatea devine o artă. Aceasta face apel la psihologia mulțimilor, bulversând toate tehnicile statice prin mesajul ei înnoitor, inedit. Considerată ca un element intrinsec al mediului cotidian, publicitatea trăiește prin mesajul publicitar, prin discursul publicitar care este pivotul societății de consum și care contribuie la uniformizarea modurilor de viață. Pentru tineri, publicitatea este cu atât mai interesantă cu cât oferă repere culturale importante și atrăgătoare. Obiectivul vizat de publicitate este să determine la destinatar o schimbare dinamică: trecerea de la inacțiune la acțiune, de la indiferență la preferință, de la recunoaștere la cunoaștere, de la o opinie la alta. Publicitatea beneficiază de difuzare maximă dar este dezavantajată de efemeritate, cele mai multe din mesajele sale, intens transmise într-un anumit moment, fiind apoi uitate. Sintagmele tipice reclamelor pătrund totuși în limbajul curent, al tinerilor, mai ales.

Exploatarea didactică a publicității în ora de limbă străină depinde de ceea ce se urmărește a fi pus în joc: la nivelul textului, la nivelul lexicului, la nivelul retoricii, la nivelul gramaticii, la nivelul reprezentării grafice. În ceea ce privește metodele formativ - participative de învățare prin acțiune și prin joc, prin descoperirea individuală, oferta este și mai generoasă.

Prin dimensiunea sa vizuală, plastică, auditivă, publicitatea pune în joc competențe multiple: folosirea limbii, tehnica povestirii, tehnica argumentației (textele publicitare pot fi pretexte de analiză argumentativă). La nivelul retoricii nu lipsesc repetiția, enumerarea, comparația, antiteza, hiperbola, interogația. Sloganul publicitar poate nuanța și orele de gramatică sau temele interculturale. La nivelul reprezentărilor grafice se analizează tehnica de realizare: planuri, perspective, culori, contraste, sunete. Folosirea limbii, tehnica povestirii și tehnica argumentației sunt privilegiate de textele publicitare.

Există însă câteva aspecte specifice ale publicității asupra cărora elevii trebuie să fie preveniți și anume că textul și imaginea publicitară se sprijină pe o retorică argumentativă (premisă – argumente - teză). Textul publicitar atrage prin formă și conținut. În jurnale, pe afișe și pliante, publicitatea utilizează două limbaje: cuvinte și imagini. Așadar, e necesară o abordare globală a acestora. În cadrul unui studiu al publicității se consideră că acest tip de discurs este important, pentru ca elevii să învețe să citească publicitatea dat fiind faptul că textele publicitare sunt legate de viața cotidiană. În cazul imaginilor publicitare sunt privilegiate acelea care prezintă mai multe personaje, prin care să fie etalate povestiri, dialoguri, dezbateri (orale și scrise).

Discursul publicitar beneficiază de difuzare maximă dar are dezavantajul efemerului. Sintagmele tipice publicității pătrund totuși în alte tipuri de texte, de discursuri. Discursul

publicitar devine o sursă de intertextualitate și de productivitate. În ceea ce privește utilizarea tehnicilor de exploatare a unui document - publicitate, demersul profesorului trebuie elaborat în așa fel încât să fie atinse trei tipuri de obiective:

- educative (formarea și consolidarea deprinderii de a lucra și a înțelege publicitatea);
- instructive (dobândirea și dezvoltarea competențelor fundamentale);
- educaționale (atingerea de performanțe).

Toate acestea presupun formarea deprinderii de a citi, de a vedea, de a înțelege, de a dezvolta dorința de pătrundere în interiorul mesajului, de a îi distinge semnele, de a stabili raporturi între semne, de a analiza, de a evalua și valoriza conceptul și de a produce un text.

Demersul unei activități metodice având ca suport acest document autentic, publicitatea, presupune:

- observarea documentului publicitar și a reacțiilor elevilor;
- adresarea unor întrebări pentru a completa descoperirea documentului (genul publicității, produsul, mijlocul de difuzare);
- abordarea simbolisticii culorilor și a planurilor;
- lectura textelor și prima înțelegere globală;
- reformularea în sens (la nivel individual sau de grup);
- activitatea asupra uneltelor de limbă indispensabile pentru exprimarea unei opinii personale și a unei argumentări simple (turnuri verbale, sintactice);
- formularea unor impresii personale asupra calității documentului (estetică, originalitate, etc);
- criterii de evaluare și corectare.

Publicitatea permite elevilor dezvoltarea autonomiei în exprimare iar profesorilor diferențierea conținuturilor predării în ora de limbă străină. Imaginea publicitară facilitează accesul la semnificații conținute într-un sistem de reprezentări socioculturale²⁶. Textul care însoțește publicitatea este adesea reflectarea limbii în dinamica ei. Toate formele de publicitate deschid un larg spațiu de activitate interactivă, putând fi exploatate pedagogic, așa cum reiese și din Anexa 13.1..

Didactizarea cântecului în ora de limba franceză

Printre documentele autentice - suporturi în procesul didactic, cântecul deține un loc privilegiat. Potrivit concepției lansate de Carmen Vera Pérez [105, p.26] cântecul este un vast

²⁶ Relația dintre interculturalitate și documentul autentic este observată și menționată și de autoare în „Exploatarea spotului publicitar ca document autentic”, unde autoarea evidențiază puterea creatoare a spotului publicitar, adăugând o fișă pedagogică. [169] (Anexa 13.1)

domeniu care poate fi potrivit tuturor gusturilor precum și diverselor ocazii din viață. Toate culturile au tradiții muzicale care însoțesc momentele vieții, exprimând sentimente, gânduri, obiceiuri și valori. Cântecul face parte din patrimoniul unui popor fiind martor al unor timpuri. Jayne Halsne Abrate [106, p.10] afirmă că „el [cântecul] este reflecția precisă și evocatoare a unei culturi și a unei epoci care ne permite s-o înțelegem din interior”(trad.n.).

Conform definițiilor regăsite în diverse dicționare, cântecul reprezintă text sau muzică. Pentru didactica limbilor străine, cântecul reprezintă un suport didactic, ideal, un obiect cultural și un document autentic cu un limbaj original. Ca document autentic, cântecul reprezintă un complex de muzică, cuvinte și interpretare care posedă caracteristici unice, diferite de alte documente. Ca limbaj autentic, cântecul este o bogată sursă de originalitate și varietate în care se regăsește ansamblul de registre și accente ale unei limbi vii. „Barometru al modelelor”, cântecul este perfect adaptat demersului metodic fiind coerent, complet și dotat cu virtuți mnemotehnice.

Cântecul este un veritabil vector sociocultural și un obiect cultural multimodal. Ca document autentic de limbă și cultură, cântecul oferă o intrare în limbă cu tot ceea ce vehiculează această din urmă: un mod de a fi, de a simți și de a reacționa. E important să se creeze o ambianță culturală, favorabilă predării - învățării unei limbi străine pentru ca elevii să încerce sentimentul de a lucra pe documente autentice din cultura respectivă. În rândul argumentelor culturale care confirmă importanța utilizării cântecului în cadrul unei ore de limbă străină, se numără și afirmația lui Louis-Jean Calvet [107, p.16]: „Se ascultă cântece pentru că ele reprezintă felii de viață. Dacă a învăța o limbă înseamnă să-ți apropii aspecte de civilizație ale acelei limbi, cântecul se află tocmai la încrucișarea drumului”.

Pentru Michel Boiron [108] „învățarea francezei trebuie să fie un proces original, dinamic, un instrument de descoperire care participă la construcția personalității și la îmbogățirea intelectuală a elevului”(trad.n.).

Metoda abordării comunicative își găsește întregul sens în exploatarea pedagogică a cântecului, în cadrul căruia elementele lingvistice și extralingvistice se combină. Asocierea clip - video, site, internet și jurnale reliefează conexiunile apărute între aceste elemente și îmbogățește potențialul metodologic. O competență comunicativă presupune cunoașterea și bună stăpânire a sintaxei, un lexic eficient pentru comunicare precum și competențe fonetice.

În „Une lettre ouverte sur la chanson”, Francis Debyser [109] apreciază cântecul ca fiind un prețios auxiliar al foneticii corective. Prezența cântecului în ora de limbă străină poate juca roluri diferite în funcție de nevoile, interesele și posibilitățile practice existente. Alegerea cântecului și a interpretului este esențială pentru o reală valorizare. Această alegere trebuie să situeze pe primul loc ascultătorul, elevul. Trebuie atinse urechea și sensibilitatea elevului, nu a

profesorului. Cântecele trebuie să placă imediat, iar „parolele” să fie bine articulate și inteligibile. Profesorul are rolul de a amesteca cunoscutul și necunoscutul înainte de a ajunge la necunoscut.

Alegerea unei metode pentru predarea - învățarea limbii franceze trebuie să se realizeze luând în considerare atât elementele cognitive cât și pe cele afective. Louis-Jean Calvet [107, p.16] susținea că: „la chanson est langue, elle est culture, elle est plaisir et elle peut être moyen pédagogique”. Învățarea eficientă și facilă a limbii franceze se realizează prin jocul redundanței, prin amestecul de elemente lingvistice și extralingvistice și prin efectele melodice asupra mesajului lingvistic. Înțelegerea, memorizarea și dobândirea obișnuinței de a utiliza automat anumite structuri asigură o reală competență de receptare a documentului iar, ulterior, de producție orală sau scrisă.

Utilizarea cântecului în practica didactică se face prin teme, stil, dimensiune pragmatică și intertextualitate. Cântecele pot fi utilizate pentru predarea gramaticii, pentru dezvoltarea vocabularului într-un context „vivant”, pentru deprinderea pronunțării și analiza poetică. Acestea depind de textul cântecului ales care poate avea o dominantă lingvistică sau culturală ce determină un demers metodologic intertextual. Intertextualitatea permite elevilor să repereze referințe în funcție de cultură și reprezentările lor.

Exploatarea didactică a cântecului este o abordare progresivă definită ca un vals în trei timpi/trei etape: descoperirea, înțelegerea și exprimarea. Descoperirea cântecului are un dublu obiectiv: lasă un spațiu emoției individuale în timpul primei ascultări și permite orientarea atenției elevilor asupra componentei sonore și vizuale (clip - video). Există profesori care se preocupă mai mult de dimensiunea textuală a cântecului, care își imaginează exerciții de fonetică corectivă, lexicale și morfosintactice și astfel uită „le plaisir d’entendre”. Etapa înțelegerii constă în aprofundarea unor elemente în contextul unui demers lingvistic sau cultural. A lucra pe un text - cântec presupune decodarea cuvintelor, a expresiilor și a turnurilor care riscă să îngreuneze înțelegerea documentului. Aprofundarea elementelor de cultură este preferabilă unor activități lingvistice. Exprimarea (producerea) este etapa cea mai importantă. Elevii își pot prezenta gusturile muzicale și interpretări preferate, fie oral sau în scris și pot efectua cercetări în grup sau individual. În această etapă, creativitatea ia locul aplicațiilor anterioare.

Exploatarea didactică a cântecelor nu este încă valorizată suficient în predarea limbilor străine, ele având când un statut de „appétitif” când de „dessert” sau de „bouche-trou” dar foarte rar de „plat principal”. O pedagogie inovatoare trebuie să acorde o importanță sporită

cântecelor. Jean - Claude Demari²⁷ [110, p.6] afirma că prin cântec este deschisă calea către pedagogizarea cântecului, fapt care poate contribui la construcția unei competențe comunicative integrative. Limbile nu mai sunt „oglinză” ci „fereastră” deschisă spre o lume plurală și francofonă, în cazul cântecului francez. Cântecul poate crea o punte de legătură între diferite culturi și epoci.

Jocul didactic - declanșator de interacțiuni

Egenfeldt - Neilsen [111, p.66] consideră jocurile „une machine - maîtrise”, care construiesc lumi utile, care stabilesc activitatea răspunzând la probabilități, utilizând unelte de navigare, exploatând noi competențe. El afirmă că jocurile sunt un ansamblu de unelte de învățare active, dar încă subestimate. Exploatarea lor poate furniza oportunități de învățare active. Este foarte important să acordăm în clasă timp pentru aspectul pur comunicativ al limbii, să-i antrenăm pe elevi în contexte apropiate situațiilor reale de viață cotidiană. Jocurile prezente într-o activitate de limbă străină deschid și ele porțile interculturalității, dincolo de competențele de comunicare orală (înțelegere și exprimare) și scrisă.

Utilizarea jocurilor în ora de FLE vizează, în mod esențial, centrarea asupra elevului prin asigurarea motivației. Elevul se află într-o situație de comunicare autentică în care nimeni nu poate vorbi în locul lui, fiindcă a participa la un joc înseamnă o adevărată implicare, o atitudine plenară în fața sarcinii propuse. Oferindu-i celui care învață posibilitatea de a se juca într-o limbă-țintă, înseamnă a-i întări convingerea că limba studiată este instrument de comunicare, dar și limbă de acțiune. Jocurile de rol și exercițiile în interacțiune fac limba mai „concretă”, mai apropiată de cel care o învață.

2.4. Fațete ale evaluării utilizate în didactica FLE: metode alternativ - complementare de evaluare a elevilor, utilizate în școală

Orice acțiune sau proiect de formare trebuie să fie însoțit de o evaluare. Problema evaluării a cunoscut o evoluție importantă atât la nivelul funcției, cât și la nivelul obiectivului urmărit de acest act. În prezent, actul evaluării este considerat ca un mijloc care permite ameliorarea și reușita acțiunii didactice. Evaluarea, în dubla sa funcție de reglare și de validare, se află în centrul oricărui proces de predare - învățare. «C'est la mesure de ce que vaut un travail d'élève tel qu'il est jugé par l'enseignant, c'est-à-dire d'une part intrinsèquement (en soi-même) et d'autre part en relation avec les autres membres de la classe» [30, p.79] Rapida evoluție a politicilor lingvistice din ultimele decenii conduce la reactualizare, la reflecție asupra evaluării,

²⁷ «La voie est ouverte à une pédagogie innovante de la chanson, outil parfaitement adapté au monde d'aujourd'hui», Jean - Claude Demari²⁷ [110]

despre care se știe că este un puternic levier pentru evoluția practicilor de predare. Cercetările didactice din ultimii ani au prezentat noțiunea de evaluare sub diferitele ei forme (teoretice și practice) și în diferitele momente de intervenție în procesul de predare/învățare.

Evaluarea este un proces care servește la obținerea de informații (despre activitatea elevului, a profesorului) în scopul elaborării unor aprecieri, judecăți. Acestea vor fi raportate la criteriile propuse, la finalități și vor determina decizii vizând un conținut, metode, strategii, într-un demers didactic eficient.

Evaluarea pedagogică informează despre cunoștințele și priceperile dobândite de elevi, despre competențele lor, dar mai ales, despre rezultatele demersurilor didactice, determinând găsirea unor noi suporturi și activități. În evaluare se operează, în principal, cu următoarele noțiuni: finalitate, obiectiv (general, specific, intermediar, operațional, de performanță, de transfer). În procesul evaluării intră în joc diferitele variabile umane și pedagogice. Profesorii trebuie să aibă în vedere ce trebuie evaluat, când, cum, în ce scop și cu ce suporturi de evaluare.

Evaluarea în limbă comportă două aspecte esențiale: dimensiunea lingvistică și dimensiunea comunicativă. Dimensiunea lingvistică înseamnă învățarea unui lexic, a unor reguli de gramatică. Dimensiunea comunicativă insistă asupra a trei aspecte: intenția de comunicare, convențiile sociale care condiționează modul de comunicare și situația de comunicare (aceasta îl obligă pe locutor la o “adaptare” pentru ca mesajul său să poată fi receptat).

Abordarea (perspectiva) acțională deschide noi ferestre spre evaluare: evaluarea performanțelor elevului (acesta este pus în situația de a arăta capacitatea în mobilizarea achizițiilor - *savoir et savoir - faire* – necesare în realizarea unei sarcini precise). Perspectiva acțională insistă asupra strategiilor care sprijină cel mai mult îndeplinirea sarcinilor. CECRL are meritul de a oferi noi modalități de evaluare, armonizarea instrumentelor de evaluare. Unelele de evaluare sunt propuse după mai multe criterii: nivel, capacitate, competență. În noua concepție asupra evaluării se trece de la o evaluare a cunoștințelor lingvistice, la o evaluare a performanței în limbă, de la o evaluare “*référé*” la niveluri - țintă, de la o evaluare globalizantă la o evaluare analitică “*critérié*”.

Răspunzând la întrebarea “când se face evaluarea?”, se distinge o evaluare diagnostic (care însoțește o învățare la început), o evaluare formativă (în diverse etape) și o evaluare somativă (la sfârșit). Diagnosticul servește la orientarea elevului și a profesorului în sensul că «*cherche à faire connaître, aussi bien à l’enseignant qu’à l’élève, le niveau réel du nouvel inscrit*”. [54, p.17]

Evaluarea formativă²⁸, concept dezvoltat încă din anii '60, intervine pe tot parcursul învățării. La începutul unei secvențe, aceasta permite actualizarea competențelor, a nevoilor, a șanselor de reușită în raport cu un nivel de atins. În cursul învățării, această evaluare se prezintă ca un bilanț al etapei. Evaluarea formativă permite elevului să reajusteze mijloacele cognitive de care dispune pentru a stăpâni competența vizată. Profesorul va putea și el să reajusteze demersul didactic prin remediere, aprofundare, schimbare. Prin acest exercițiu de evaluare „elevul își dă seama de ceea ce trebuie să facă, profesorul reperează lipsurile și reglează demersul său”(trad.n.) [54, p.16]. Evaluarea, ca funcție pedagogică, evaluarea formativă, permite situarea progresului în raport cu obiectivul fixat. Aceasta este cel mai mult practică.

Inventarul sau evaluarea sumativă are o funcție de validare (de certificare). Ea clasează,,eliberează” diplome. Este un bilanț la capătul unui parcurs. În cazul evaluării diagnostice, testele de nivel și testele de aptitudini sunt probe standardizate, probe normative care servesc la orientarea elevilor. Într-o evaluare formativă, testele sunt concepute în spirit normativ. La acest nivel, performanța elevului este măsurată prin nivelul său de stăpânire a obiectivelor de formare căruia este supus. Ea este considerată,,criteriée”. Prin acest act de evaluare se constată dacă elevul are nevoie de o corectare și în ce sens. Probele pentru o evaluare sumativă sunt reprezentative pentru programul de formare. Nu toate obiectivele specifice vor fi evaluate ci doar acelea a căror stăpânire ar fi indispensabilă învățării ulterioare.

Locul și rolul autoevaluării în actul didactic

Autoevaluarea se înscrie în procesul de învățare. Câmpul autoevaluării nu poate fi decât acela al activităților langajiere, al existenței înțelegerii sau producției, căci «aucun apprentissage de savoir-faire ne peut être conduit à l'aveuglette”. [112, p.29] Această formă de evaluare se sprijină pe descriptorii CECRL. În situația de autoevaluare, elevul va fi inițiat să cunoască obiectivele și conținutul sarcinilor pe care le are de rezolvat. El va înțelege modul în care efortul său în rezolvarea sarcinii este măsurat. Grilele de autoevaluare permit celor care învață o limbă străină să-și cunoască, în condiții de autonomie, eficiența drumului parcurs și cel pe care îl au de urmat,,l'évaluation est une prise d'information en vue d'une décision”. [113, p.215]

Autoevaluarea este o sursă de motivație fiindcă ea determină o anumită autonomie la elev; acesta are rol de subiect al activității pedagogice, este participant la propria formare, responsabil față de activitatea sa, având o atitudine pozitivă. Autoevaluarea răspunde noilor orientări în didactică când se pune accentul pe aspectul metacognitiv, prin implicarea elevului în analiză,

²⁸ Porcher vorbea despre evaluarea formativă: «elle participe elle-même à la formation, c'est-à-dire à l'enseignement lui-même et, donc, à l'apprentissage”. [30, p.80]

reflecția asupra procesului de învățare cu reușite și obstacole. R. Legendre [37] consideră autoevaluarea un proces prin care un subiect este determinat să realizeze o judecată asupra calității parcursului său, a activității și achizițiilor sale vizavi de obiective predefinite, acest demers făcându-se după criterii precise de apreciere.

Autoevaluarea cuprinde două caracteristici fundamentale care condiționează realizarea ei:

- necesitatea cunoașterii de către elev a obiectivului evaluării (care poate fi un obiectiv, o competență sau un element specific);
- necesitatea ca aceste criterii distincte să fi fost comunicate anterior.

Autoevaluarea se constituie într-un mijloc important pentru realizarea reglării instruirii, a ameliorării acesteia prin introducerea unor modificări în modul ei de desfășurare. Autoevaluarea nu poate înlocui evaluarea făcută de profesor; aceasta poate “confirma” aprecierile făcute de acesta. Din confruntarea a două aprecieri subiective se fac pași spre o evaluare obiectivă. Autoevaluarea devine atunci un complement al evaluării făcute de profesor.

În contextul actual, în care se pune accent pe un nou concept de învățare (“apprendre à apprendre”) este important ca elevii să dobândească o competență de autoevaluare, să-și pună un diagnostic asupra a ceea ce știe să facă (“je peux...”). Autoevaluarea, făcând parte integrantă într-un spațiu de formare, se înscrie într-o pedagogie a reușitei care favorizează autonomia celui care învață.

P.E.L. - Instrument de autoevaluare și evaluare

Portofoliul european al limbilor s-ar putea defini ca o colecție compusă din produse ale activității de învățare a elevului. Aceste produse sunt selecționate chiar de elev și sunt însoțite de reflecții personale asupra rezultatelor în domeniul care face obiectul de studiu al portofoliului.

Elementul esențial al acestei metode este implicarea activă a elevului în crearea, asamblarea și selectarea produselor. Acest lucru conferă portofoliului o valoare instructivă, alături de calitatea sa evaluativă. În procesul de constituire a portofoliului elevul învață lucruri despre sine iar profesorul poate afla aspecte revelatoare pentru evoluția tânărului (pe care nu le-ar fi cunoscut altfel).

Conceput ca un document personal în care elevul poate nota calificativele și experiențele sale lingvistice, portofoliul ar trebui să conțină un pașaport (carnet) care atestă calificări formale, o biografie lingvistică care descrie competențele dobândite în domeniul unei limbi străine și experiența sa de învățare, un dosar care conține alte documente despre procesul de învățare, obiectivele pe care titularul și le-a fixat, un „carnet de bord” cu notații cuprinzând experiențe de învățare și eșantioane din lucrările personale.

Prezența portofoliului european de limbi în învățământul românesc este o realitate a ultimilor ani. Programele actuale de limbi, recomandă P. E. L. ca un instrument de evaluare și autoevaluare care face parte din metodele și instrumentele complementare.

Se vor lua în discuție beneficiile evaluării prin portofoliu și a elementelor pozitive ale acestui portofoliu. P. E. L. permite elevului să pună în evidență achizițiile sale lingvistice, să-și planifice învățarea, să-și mențină motivația în învățare, să participe activ în învățare, să prezinte unui interlocutor, ceea ce este capabil să realizeze într-o limbă străină. Prin autonomia în învățare, prin sensul pe care-l dă învățării, acest document este „validat” de elev. Pentru profesorul de limbi, P. E. L. permite o mai bună înțelegere a obiectivelor, a motivației, a nevoilor elevului (negociere a obiectivelor de învățare și stimulare a motivației). Profesorul poate urmări progresul, poate propune acțiuni care să aibă rol de ajustare. Și, în plus, poate evalua activitatea elevului în ansamblu.

Nu pot fi ignorate limitele portofoliului și evaluarea obiectivă și riguroasă care solicită mai mult timp profesorului decât alte metode. Adesea profesorul evaluează doar aspectul oral fără să ia în considerare conținutul cultural.

Totuși, date fiind elementele complexe care îl compun, P. E. L. poate înlocui alte instrumente de evaluare. El beneficiază de o evidentă valoare instructivă și educativă. Lansat în 2001, portofoliul a devenit un instrument pentru promovarea plurilingvismului.

În concluzie, practicile de evaluare, fie că sunt diagnostice, fie formative sau somative, trebuie să evalueze pentru a corespunde imperativelor prezente. Fiindcă obiectivele se sprijină pe CECRL, evaluarea este centrată pe ceea ce elevul reușește să facă cu limba pe care o studiază. El trebuie să fie capabil să-și mobilizeze “achizițiile” în sarcini și în situații complexe, la școală și în viață. Obiectivele sunt graduale, progresive și impun o clară distincție a competențelor (C.O., E.O., interacțiune orală, C.E., E.E).

Elevul trebuie să știe unde se află, să-și cunoască forțele, slăbiciunile, în fiecare etapă a parcursului său, să știe când trebuie să facă un efort suplimentar. Având clară conștiința a ceea ce știe să facă, elevul va întreprinde cu convingere o muncă necesară pentru a progresa. Profesorul are nevoie să cunoască bine competențele fiecăruia dintre elevii săi încă de la începutul anului școlar pentru a construi învățarea, progresia, pentru a valoriza strategii, pentru a individualiza acțiuni de învățare.

Evaluarea presupune o privire pozitivă asupra performanțelor elevilor și măsurarea gradului de reușită în procesul comunicării (și nu o contabilizare de greșeli). Regândirea evaluării în termeni pozitivi a dat naștere celor două certificări: DELF și DALF care dovedesc spiritul nou pe care îl cunoaște didactica limbilor. Evaluarea într-o învățare de limbă modernă este un proces complex cu atât mai mult cu cât trebuie evaluată competența elevilor, nu doar în

funcție de stăpânirea unui cod lingvistic și deținerea unor deprinderi comunicative, ci și în funcție de o componentă sociolingvistică. A evalua nu trebuie să fie un scop ci un mijloc.

2.5. Studiu de caz privind oportunitatea și eficacitatea utilizării TIC în procesul didactic

2.5.1. Studiul de caz nr. 1

“Laisser à l’élève le soin de résoudre le problème d’apprendre, c’est se soustraire au devoir de résoudre le problème d’enseigner.”

[B.F. Skinner]

Contextul

Studiul de caz inițiat și condus în perioada ianuarie 2014 - mai 2014 la Liceul cu Program Sportiv din Târgu-Jiu, România, se înscrie în domeniul integrării noilor tehnologii în didactica limbii franceze. Pentru că în județul Gorj, în multe licee, franceza a devenit limbă de studiu 3 (locul său fiind luat de germană)²⁹ mi-am propus ca obiectiv să sădesc în inima elevilor mei dragostea pentru limba și cultura franceză. În timpul unei formări profesionale, desfășurată la Sévres, Paris, am discutat cu colegi din alte țări europene despre locul pe care îl are limba franceză în țara lor, ca limbă de studiu. Astfel, o colegă dintr-un liceu din Viena îmi spunea că tot mai mulți elevi se interesează de studierea limbii ruse ca necesitate de adaptare la cerințele turismului din această țară, franceză fiind limbă de studiu 3. Alți colegi îmi spuneau despre orientarea elevilor către limbile germanice, arabe sau asiatice. În fiecare dintre situații, însă, franceza nu mai era limbă de studiu 2. Toți au adoptat, în acest sens, o predare interactivă în încercarea de a face limba franceză mult mai atractivă. În țările unde manualele au fost adaptate conform cerințelor CECRL, elevii au devenit mult mai interesați de materia predată și au dorit să obțină certificări europene pentru limba studiată (DELFD/DALF). În liceul unde activez ca profesor, am constatat că puțini elevi cunosc beneficiile și modul de aplicare al tehnologiilor informatice. Această situație este generată, pe de o parte, de numărul mic de ore ce implică noile tehnologii, sursă de demotivare a elevilor, iar pe de altă parte de infrastructura aproape inexistentă în anumite școli dar și lipsa de formare în acest scop a profesorilor.

Problematica. Studiul a avut în vedere mai multe observații pe care le-am înregistrat în timpul redactării lucrării:

- Schimbările care intervin în practicile de predare - învățare a limbii franceze datorită interactivității, ca urmare a utilizării noilor tehnologii informaționale;
- Modalitățile de exploatare a tehnologiilor;

²⁹ În județul Gorj, se observă un exod către Germania, atât în cadrul tinerilor, cât și al adulților ce au absolvit o formare profesională medicală. Există chiar profesori de limba germană ce s-au calificat în terminologia medicală, pentru pregătirea cursanților.

- Potențialul formativ al TIC în condiții de interactivitate și interacțiune
- Rolul medierii umane

Ipotezele

Interactivitatea este un factor de optimizare a procesului de predare - învățare a limbii străine ținând prin creșterea motivației elevilor, stimularea învățării, dobândirea autonomiei. Integrarea TIC contribuie la definirea unui nou profil profesional al formatorului, la înnoirea practicilor și a conținutului activității didactice.

Presupunem că utilizarea noilor tehnologii poate să trezească interesul elevilor în alegerea și studierea limbii franceze. De aceea, vom realiza un studiu de caz ce presupune folosirea unui stil de predare - învățare bazat pe metodele tradiționale, iar la o altă clasă bazat pe noile tehnologii informaționale.

Metodologia

Experimentul s-a făcut pe baza unor grile de observație a învățării limbii franceze în contextul interactivității dar și în context tradițional. Observații succesive s-au efectuat la două clase (a XI-a B și a XI-a D). Diferențele constatate între cele două clase au servit la determinarea și evaluarea schimbării produse. O fișă de observație (Anexa 1.1. și Anexa 2.1.) a înregistrat practicile de lucru ale profesorului care au determinat mutații atitudinale și cognitive în rândul elevilor.

Tabel 2.1.Etapele derulării studiului de caz

Etapele cercetării	Perioada	Derularea cercetării
1	Ianuarie 2014	Elaborarea instrumentelor necesare pentru realizarea etapelor inițiale ale studiului de caz.
2	6-12 ianuarie 2014	Punerea în aplicare a unor chestionare despre părerea elevilor, motivația lor privind utilizarea TICE în timpul orelor de limbă franceză.
3	13-21 ianuarie 2014	Interpretarea datelor strânse din aplicarea chestionarului la clasă.
4	9-16 februarie 2014	Pregătirea activităților de înțelegere orală folosind noile tehnologii informaționale (Anexa A10.1.).
5	1 martie - 1 aprilie 2014	Punerea în aplicare a activităților folosind TIC, în timp ce la clasa paralelă se continuă cu metodele tradiționale de predare.
6	Începutul lui mai 2014	Test de evaluare privind competențele de înțelegere orală
7	Sfârșitul lui mai 2014	Analiza datelor și concluziile studiului

Interpretarea rezultatelor

După aplicarea chestionarelor (Anexa 1și Anexa 2) privind folosirea TIC în cadrul orei de limbă franceză pentru creșterea motivației elevilor, am trecut la interpretarea datelor.

Grupul de studiu este format din 30 de elevi, din care 20 de fete și 10 băieți, de la clasele XI B și XI D, în vârstă de 17-18 ani. Nivelul de cunoștințe în limba franceză este A2-B1. Cea mai mare parte dintre elevi (70%) vorbesc engleza la un nivel A2-B1, în afara limbii materne, limba română.

În ceea ce privește motivația pentru învățarea limbii franceze, analiza datelor a relevat următoarele rezultate:

- Cursul de limbă franceză pare destul de interesant pentru 60% dintre elevi, în timp ce 20% sunt puțin interesați, iar restul de 20% deloc interesați.
- Motivul principal pentru care își doresc să învețe franceza este cel mai adesea legat de studii (pentru 75%) și dorința de a avea succes în activitatea profesională și mai puțin pentru a călători sau a lega prietenii.
- Mijloacele informatice pe care ar dori să le folosească, în ordinea preferințelor, în timpul orei de limba franceză ar fi video-ul, curierul electronic, internetul, CD-ROM-ul și filmul.

Despre folosirea uneltelor tehnologice și informatice în timpul orei de curs, majoritatea (74%) a precizat că în clasă se desfășoară, în principal, activități după metode tradiționale (traduceri, dictări, citirea textelor cu voce tare, exerciții de gramatică) și mai puțin moderne, bazate pe tehnologii informaționale (documente video, înregistrări audio, internetul). Ei sunt dornici într-o proporție covârșitoare (95%) să desfășoare activități utilizând TIC (video, audio, exerciții online, activități interactive de exprimare orală pe diferite platforme informatice, filmul).

În ciuda interesului pentru suporturile audio - vizuale, elevii par să considere dificile într-o proporție de 2/3 activitățile de înțelegere a documentelor audio și video în franceză. Tocmai de aceea, am ales ca suporturi pentru îmbunătățirea înțelegerii orale, platformele educaționale, reportajele și exercițiile oferite de didacticienii de la TV5 (Enseigner le français, Apprendre le français).

În privința utilizării suporturilor audio - video în învățământ, 3/4 din elevi sunt entuziasmați de această idee pentru că acestea nu prea sunt folosite la cursuri (conform răspunsurilor a 70% din intervievați). Elevii susțin că au mai utilizat suporturi informatice și la orele de engleză sau de fizică și chimie. Printre instrumentele informatice folosite preponderent de profesori amintim prezentările Power Point, fotografiile, documentele video și schematizările. Foarte rare sunt situațiile când elevii au utilizat blogul, e-mailul sau testele online.

Verificarea ipotezelor

Datele strânse ca urmare a aplicării chestionarului au condus la necesitatea de a aplica în perioada de studiu o serie de activități cu suporturi TIC pentru îmbunătățirea competenței de înțelegere orală, activitatea dificilă în accepția elevilor.

La sfârșitul perioadei de studiu, ambelor clase implicate în proiect le-a fost aplicat un test de evaluare pentru a verifica nivelul de competență lucrat în acest timp, înțelegerea orală. Pentru testare s-au utilizat exerciții online de pe site-ul bonjourdefrance.fr.

Astfel, în prima parte a testării, elevii s-au descurcat foarte bine atunci când au avut de răspuns la întrebări cu răspunsuri multiple sau cu răspunsuri adevărat/fals. Rezultatele au fost următoarele dintr-un maxim de 25 de puncte, în clasa unde s-au folosit numai tehnici audio-vizuale pentru consolidarea competenței de înțelegere orală.

Tab. 2.2.Punctajul obținut de clasa cu implementare TIC- partea I

Nr.de puncte	25	20	19	18	11
15 elevi	2	9	2	1	1

În clasa paralelă, unde nu au fost implementate aceste tehnici, rezultatele au fost:

Tab. 2.3.Punctajul obținut de clasa cu predare în stil tradițional- partea I

Nr.de puncte	25	20	18	11	9
15 elevi	1	1	9	2	2

Numai din prima parte a testului am putut observa că diferența dintre cele două grupuri de studiu este foarte mare.

A doua parte a testului s-a bazat pe exerciții ce implicau asocieri între imagini și dialoguri, dar și întrebări privind înțelegerea globală a conținutului din dialogul ascultat. Cei mai dificili itemi, mai ales la clasa unde nu s-au folosit suporturi informatice, au fost completarea unui număr și înțelegerea detaliată a dialogului.

Rezultatele se împart astfel, dintr-un total de 25 de puncte:

- La clasa cu suporturi media:

- Tab. 2.4.Punctajul obținut de clasa cu implementare TIC- partea II

Nr.de puncte	24	19	15	13	11
15 elevi	6	6	1	1	1

- La clasa cu metode tradiționale de predare:

- Tab. 2.5.Punctajul obținut de clasa cu predare în stil tradițional- partea II

Nr.de puncte	20	16	12	11	9
15 elevi	1	5	6	2	1

Acest experiment a făcut să evolueze relația pedagogică între diferiții actori din clasă, dar și între ei și profesor. Astfel, ipoteză conform căreia interactivitatea este asociată cu creșterea motivației, cu ameliorarea rezultatelor elevilor, este confirmată în procent de 77%. Accesibilitatea, suplețea, adaptabilitatea, sunt elemente care au însoțit activitatea profesorului.

Perspective

În liceul în care s-a făcut analiza, o politică metodologică în materie de integrare TIC începe să fie tot mai prezentă prin adaptarea programelor la tehnologii, prin optimizarea utilizării acestora datorită cursurilor de formare profesională, dar și prin diversificarea abordărilor ce pun tehnologiile în serviciul învățării. Ca urmare a rezultatelor înregistrate la testul de evaluare, propunem ca activitățile din programele școlare să se bazeze pe utilizarea suporturilor informatice pentru a consolida și evalua competența de înțelegere orală și nu numai. De exemplu, încărcarea pe platforma Moodle de documente video și exercițiile propuse de către site-ul TV5 pentru nivelul de competență A2 și B1 (Apprendre le français).

Aspectele pozitive ale acestui studiu sunt legate de valoarea adăugată învățării datorită impactului TIC și a necesității sale. Entuziasmul elevilor în realizarea sarcinilor, dar și nerăbdarea cu care așteaptă următorul curs, pentru că nu se mai plictisesc, a creat o motivație în plus pentru profesorul de limbă străină, dar și pentru colegi.

Totuși, acest proiect se lovește de câteva dificultăți cum ar fi lipsa tehnologiilor informaționale la unii elevi (nu dispun de computer acasă), sau de dotarea insuficientă a școlii cu mijloace audio - vizuale. De asemenea, nu trebuie să ignorăm competențele tehnice limitate ale profesorilor care nu sunt formați sau nu știu să folosească noile tehnologii informatice.

În viitor, aplecarea asupra noilor instrumente informatice și a impactului lor asupra rezultatelor învățării rămâne o permanență. Investigarea modelelor de utilizare a TIC revelează o abordare multidimensională de către utilizatori. Evaluarea impactului tehnologiilor rezultă din interacțiunea între disponibilitate și utilizare, având ca scop final învățarea unei limbi străine.

Rezultatele studiului

A învăța utilizând TIC presupune competențe tehnice, dar și pedagogice, destul de bine dezvoltate pentru a rămâne angajat în procesul de învățare. Se dorește ca acest studiu să ofere impulsul necesar și celorlalte cadre didactice pentru a beneficia de o creștere a motivației și o mai mare implicare a elevilor în cadrul orelor de curs, conform interpretărilor efectuate.

Integrarea TIC în predarea și învățarea limbilor străine și, în special a limbii franceze, conferă elevilor o nouă motivație în alegerea acestei discipline, dar și o șansă în formarea profesională de calitate. Învățarea FLE prin activități bazate pe tehnologiile informatice va conduce la achiziționarea de cunoștințe de care elevii vor avea nevoie în parcursul lor școlar (examenul de bacalaureat)³⁰, cât și profesional, căci învățarea unei limbi străine nu este doar o

³⁰ După 2009, examenul de bacalaureat în România s-a adaptat cerințelor CECRL. Astfel, elevii susțin un examen de competențe lingvistice menit să demonstreze nivelul lor de cunoștințe. Aceștia au de trecut trei probe: proba de audiție (C.O/E.O), proba scrisă (C.E/E.E) și proba orală (interacțiune orală pe diferite teme). În urma acestor probe, elevii vor primi un certificat cu nivelul de competență obținut și care este valabil timp de doi ani, atât în țară, cât și în afară.

chestiune de moment, ci sunt informații ce trebuie bine amprintate elevilor, stocate pentru a fi folosite și mai târziu.

Două linii directe se pot desprinde din noua situație de predare învățare (figura 2.5.), pentru a concluziona rezultatele studiului:

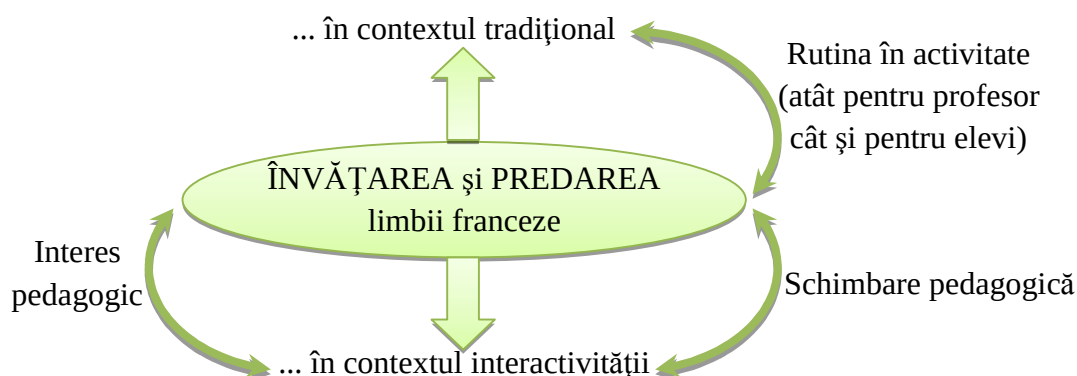


Figura 2.5 Situația de predare-învățare o relație cauză-efect

1. Schimbare pedagogică

Utilizarea tehnologiilor într-o activitate FLE, a pus elevii și profesorul în fața unei dinamici care a creat schimbare. Pentru profesor au rezultat practici noi, alături de cele tradiționale, dar și strategii inovative. Profesorul a instalat competențe colaborative, între elevi instalându-se o ambianță de partaj a sarcinilor de lucru, a ideilor, o inter - relaționare.

2. Interesul pedagogic

Munca realizată cu TIC a fost o ocazie de diversificare a instrumentelor de învățare, cum ar fi utilizarea internetului pentru documentare, a videoului, a CD - romului, a e-mailului, etc. Toate acestea au permis înlăturarea rutinei, a lipsei de interes, oferind un alt climat în desfășurarea activității didactice. A fost sesizat și un nou suflu în privința scrisului, rigori la nivelul punerii în pagină, îmbunătățirea ortografiei. Lucrul în grupe, cu ajutorul instrumentelor tehnologice a permis individualizarea învățării.

Puncte de dezbatere

Folosirea TIC în cadrul orelor de curs ar trebui să fie un imperativ și pentru ceilalți profesori, pentru ameliorarea rezultatelor școlare și pregătirea elevilor pentru DELF.

2.5.2. Studiul de caz nr. 2

Caracterul ludic al TIC din perspectiva profesorală FLE

1. Aspecte metodologice privind colectarea datelor

Pentru că în acest capitol am abordat metodologia de implementare TIC în procesul didactic de predare-învățare-evaluare, prin prezentul studiu am dorit să evidențiem motivele prezenței respectiv ale lipsei TIC în practica pedagogică (caracterul ludic sau excesul de informații care dezorientează elevul).

Ideea acestui studiu a plecat de la formarea profesională, organizată de Institutul francez din România privind implicarea ludicului în activitatea profesorilor. Din primele observații am constatat că, o parte din colegii mei abordau cu greu această latură în activitatea lor didactică. Am realizat astfel un sondaj în rândul a 10 profesori de limba franceză din cadrul a 10 instituții de învățământ diferite din județul Iași.

Notabilă este ideea conform căreia, în defavoarea criteriului cantitativ am optat pentru o abordare calitativă, ce a fost stabilită pe baza unui criteriu principal: statutul de profesor a limbii franceze ca limbă străină.

Sondajul a fost realizat în mediul online prin metoda e-mailului. În contextul unei modalități de lucru pe suport multimedia este menționabil că din cele 10 chestionare analizate, șase au fost trimise pe e-mail, ca răspuns, iar patru într-o formă scrisă manual și predate la cererea profesorilor respectivi, în instituțiile de învățământ din care făceau parte (a fost cerută prezența personală pentru a se valida rolul și relevanța studiului întreprins).

Se va observa o lipsă de explicitări sau de verbalizări în structura chestionarului însă alternanța întrebărilor deschise și închise compensează parțial această lipsă.

Întrebările chestionarului au încercat să evidențieze personalitatea respondentului, în sine, precum și contextual lor de predare (vârsta, sex, loc de educație, statutul orei de limbă franceză în viziunea copiilor din perspective profesorului, etc) pentru a înțelege locul jocului în practica lor de predare și, mai ales, legăturile dintre TIC și activitatea de joc.

2. Analiza datelor

Pentru a facilita faza de analiză a datelor, am dezvoltat o grilă de lectură (cadru analitic) pe care am aplicat-o fiecărui chestionar în parte precum și diverse alte tabele concepute spre a rezuma situațiile cadrelor didactice FLE în jurul variabilelor precum experiența predării sau varietatea de material didactice utilizate.

2.1 Prezentare generală a cadrelor didactice chestionate

Înainte de a analiza fiecare cadru didactic în parte, se va face referire la prezentarea celor 10 cadre didactice FEL solicitate pentru studiu. În ceea ce privește distribuția de gen și vârstă se observă că doar doi dintre respondenți sunt bărbați, parte a cadrelor didactice cu o vastă experiență. În ceea ce privește vârsta respondenților, aceștia se situează între 25 și 52 de ani.

Referitor la mediile de învățământ în care activează, 5 dintre respondenți predau în zona urbană, respectiv localitatea Iași iar ceilalți 5 își exercită activitatea în zona rurală.

Prin referire la nivelul de specializare al cadrelor didactice, șase din respondenți au urmat o formă de învățământ în domeniul predării limbilor străine iar patru dintre aceștia au studiat forme de învățământ superior bazate pe cercetări legate de utilizarea TIC în învățarea limbilor străine.

2.2 Prezentarea individuală a profesorilor

Înainte de a evidenția contrastele dintre datele oferite de profesori se va menționa că pentru familiarizarea cu datele oferite de respondent și pentru a le putea interpreta ulterior s-a stabilit o grilă de lectură a chestionarului organizată în jurul a trei poli. În primă instanță, datele au fost destinate spre compararea (sau raportul dintre) experienței de predare și practica declarată în ceea ce privește jocul respectiv TIC. În instanță secundă, s-a analizat modul de exprimare al profesorului în ceea ce privește utilizarea în predare a ludicului (a jocului) și a TIC (se exprimă afirmând că utilizează jocul sau TIC? Par cele două elemente să fie asociate în mintea sa?). În ultimă instanță se vor descoperi funcțiile pe care respondentul le atribuie jocului.

2.2.1 Răspunsurile cadrelor didactice FLE

Tab.2.6.Practica referitoare la joc și la TIC (cu privire la experiența sa pedagogică)

		Da	Nu	Scurte comentarii
Respondent 1 (B, 43 ani, cadru didactic în zona urbană)	<i>Utilizarea jocului</i>	ü		Jocul este o activitate care oferă plăcere și este evaluat. Folosesc jocul ocazional.
	<i>Utilizarea jocului cu adulți</i>	ü		Jocul este potrivit pentru toate dar trebuie să explice în mod clar procesul fără a infantiliza publicul.
	<i>Utilizarea TIC</i>	ü		Multimedia este un instrument dar utilizarea sa în procesul de predare / învățare depinde de materialul disponibil.
	<i>Profesor foarte experimentat</i>	ü		-
Respondent 2 (F, 32 ani, cadru didactic în zona rurală)	<i>Utilizarea jocului</i>	ü		Jocul este o activitate care oferă plăcere. Practic jocul ocazional.
	<i>Utilizarea jocului cu adulți</i>	ü		Fie că este o clasă de copii sau adulți, jocul permite crearea unei atmosfere propice pentru a-I determina pe elevi să vorbească liber sau să fie mai activi.
	<i>Utilizarea TIC</i>	ü		Acestea oferă o varietate de activități.
	<i>Profesor experimentat</i>		ü	-
Respondent 3 (F, 29 ani, cadru didactic în zona rurală)	<i>Utilizarea jocului</i>	ü		...pentru a începe un curs sau a termina o sesiune mai puțin formală.
	<i>Utilizarea jocului cu adulți</i>	ü		Activități de adaptare pentru adulți
	<i>Utilizarea TIC</i>	ü		Folosesc site-ul www.polarfle.com . Utilizez internetul pentru a pregăti cursurile și îl

				folosesc câteodată și în clasă.
	<i>Profesor foarte experimentat</i>		ü	-
Respondent 4 (F, 26 ani, cadru didactic în zona rurală)	<i>Utilizarea jocului</i>	ü		Îl utilizez frecvent.
	<i>Utilizarea jocului cu adulți</i>	ü		Adulții nu sunt contra jocului însă trebuie să explic obiectivele jocului deoarece aceștia au tendința de a raționaliza.
	<i>Utilizarea TIC</i>		ü	Nu utilizez niciodată Internetul.
	<i>Profesor puțin experimentat</i>	ü		-
Respondent 5 (F, 52 ani, cadru didactic în zona urbană)	<i>Utilizarea jocului</i>	ü		Ocazional cu adulții și frecvent cu copiii.
	<i>Utilizarea jocului cu adulți</i>	ü		-
	<i>Utilizarea TIC</i>	ü		pentru a face cercetări și pentru a pregăti lecțiile.
	<i>Profesor foarte experimentat</i>	ü		-
Respondent 6 (F, 25 ani, cadru didactic în zona rurală)	<i>Utilizarea jocului</i>	ü		Îl folosesc frecvent și îmi este ușor să îl pun în aplicare; ajută în motivare și este, adesea, amuzant.
	<i>Utilizarea jocului cu adulți</i>	ü		Adulții sunt mai entuziaști și nu ezita în a se juca.
	<i>Utilizarea TIC</i>	ü		La ora mea se folosește Internetul; folosesc Internetul și în pregătirea cursurilor.
	<i>Profesor puțin experimentat</i>		ü	
Respondent 7 (B, 41 ani, cadru didactic în zona rurală)	<i>Utilizarea jocului</i>	ü		Ocazional
	<i>Utilizarea jocului cu adulți</i>	ü		Am descoperit că jocul este pentru copii dar potrivit pentru toate vârstele. Depinde de public și de tactica mea.
	<i>Utilizarea TIC</i>	ü		Folosesc uneori însă aceste tehnici reprezintă încă un lux în zona în care predau.
	<i>Profesor experimentat</i>	ü		-
Respondent 8 (F, 25 ani, cadru didactic în zona urbană)	<i>Utilizarea jocului</i>	ü		Îl utilizez frecvent.
	<i>Utilizarea jocului cu adulți</i>	ü		Convine tuturor însă trebuie să clarific obiectivele pentru cei mai reticenți.
	<i>Utilizarea TIC</i>	ü		Utilizez Internetul la ore.
	<i>Profesor puțin experimentat</i>		ü	-
Respondent 9 (F, 27 ani, cadru didactic în zona urbană)	<i>Utilizarea jocului</i>	ü		Îl utilizez frecvent.
	<i>Utilizarea jocului cu adulți</i>	ü		În timp ce adolescenții consideră jocul o “infantilizare”, adulții sunt cei mai puțin reticenți.
	<i>Utilizarea TIC</i>		ü	Am învățat să lucrez cu acestea însă locurile în care am lucrat nu erau echipate.
	<i>Profesor puțin experimentat</i>		ü	-
Respondent 10 (F, 43 ani, cadru didactic	<i>Utilizarea jocului</i>	ü		Îl utilizez ocazional.
	<i>Utilizarea jocului cu adulți</i>	ü		La orice vârstă poți învăța într-un mod distractiv.

în zona urbană)	Utilizarea TIC	ü		Le utilizez uneori la ore.
	Profesor experimentat	ü		-

Tab. 2.7. Legătura stabilită de profesorul FLE între TIC și caracterul ludic

		Da	Nu	Scurte comentarii
Respondent 1 (B, 43 ani, cadru didactic în zona urbană)	<i>TIC este ludică</i>		ü	Internetul nu este utilizat într-un mod distractiv.
	<i>Învățarea limbilor străine ar fi mai distractive cu TIC</i>		ü	-
	<i>Cadrul didactic pare interesat de TIC</i>	ü		Prin Internet, alternativele sunt interesante.
	<i>TIC reprezintă un gadget.</i>		ü	Un instrument.
	<i>Utilizarea multimedia</i>	ü		-
	<i>Utilizarea suporturilor mici</i>		ü	-
Respondent 2 (F, 32 ani, cadru didactic în zona rurală)	<i>TIC este ludică</i>	ü		TIC oferă elevilor activități interactive.
	<i>Învățarea limbilor străine ar fi mai distractivă cu TIC</i>	ü		Învățarea limbilor străine este mult mai atractivă iar orele mai jucăușe.
	<i>Cadrul didactic pare interesat de TIC</i>			Utilizez ocazional Internetul la ore și folosesc doar site-ul Polar FLE.
	<i>TIC reprezintă un gadget.</i>		ü	Un instrument.
	<i>Utilizarea multimedia</i>	ü		Utilizez toate formele multimedia.
	<i>Utilizarea suporturilor mici</i>		ü	-
Respondent 3 (F, 29 ani, cadru didactic în zona rurală)	<i>TIC este ludică</i>	ü		
	<i>Învățarea limbilor străine ar fi mai distractive cu TIC</i>	ü		TIC permite o interacțiune concretă.
	<i>Cadrul didactic pare interesat de TIC</i>	ü		Utilizez site-ul Polar FLE și folosesc Internetul pentru a îmi pregăti orele.
	<i>TIC reprezintă un gadget.</i>		ü	Un instrument.
	<i>Utilizarea multimedia</i>	ü		-
	<i>Utilizarea suporturilor mici</i>		ü	Utilizez toate formele multimedia cu excepția CD-urilor.
Respondent 4 (F, 26 ani, cadru didactic în zona rurală)	<i>TIC este ludică</i>		ü	-
	<i>Învățarea limbilor străine ar fi mai distractive cu TIC</i>		ü	Acestea sunt instrumente suplimentare care îmbogățesc activitatea ludică în sala de clasă.
	<i>Cadrul didactic pare interesat de TIC</i>	ü		Aș dori să utilizez TIC în orele mele.
	<i>TIC reprezintă un gadget.</i>		ü	Un instrument.
	<i>Utilizarea multimedia</i>	ü		Utilizez toate formele însă pe Internet și pe CD-ROM-uri.
	<i>Utilizarea suporturilor mici</i>		ü	-
Respondent 5 (F, 52 ani, cadru didactic în zona urbană)	<i>TIC este ludică</i>		ü	-
	<i>Învățarea limbilor străine ar fi mai distractive cu TIC</i>		ü	Creativitatea profesorului care deschide pedagogia sa față de noi modalități; nu reprezintă instrumentul care crează o nouă dimensiune
	<i>Cadrul didactic pare interesat de TIC</i>	ü		Folosesc TIC uneori la orele mele. Folosesc software-ul "Tell me more".

	<i>TIC reprezintă un gadget.</i>		ü	Un instrument de învățare / de relaxare.
	<i>Utilizarea multimedia</i>	ü		Utilizez toate formele multimedia.
	<i>Utilizarea suporturilor mici</i>		ü	-
Respondent 6 (F, 25 ani, cadru didactic în zona rurală)	<i>TIC este ludică</i>	ü		-
	<i>Învățarea limbilor străine ar fi mai distractive cu TIC</i>	ü		Jocul de grup este distractiv.
	<i>Cadrul didactic pare interesat de TIC</i>	ü		Folosesc practicile fundamentale fără schimbări fundamentale.
	<i>TIC reprezintă un gadget.</i>		ü	Un instrument.
	<i>Utilizarea multimedia</i>	ü		Utilizez toate formele multimedia în afară de CD-ROM-uri.
	<i>Utilizarea suporturilor mici</i>		ü	-
Respondent 7 (B, 41 ani, cadru didactic în zona rurală)	<i>TIC este ludică</i>	ü		
	<i>Învățarea limbilor străine ar fi mai distractive cu TIC</i>	ü		Cartea rămâne cea mai bună modalitate de învățare.
	<i>Cadrul didactic pare interesat de TIC</i>		ü	Utilizez ocazional Internetul la orele mele.
	<i>TIC reprezintă un gadget.</i>		ü	Un instrument și o “minune”.
	<i>Utilizarea multimedia</i>	ü		Televizorul, radio-ul, print-ul și Internetul, ocazional.
	<i>Utilizarea suporturilor mici</i>		ü	-
Respondent 8 (F, 25 ani, cadru didactic în zona urbană)	<i>TIC este ludică</i>	ü		Multimodalitățile conduc la o TIC mai atractivă.
	<i>Învățarea limbilor străine ar fi mai distractive cu TIC</i>	ü		Se încurajează colaborarea între elevi.
	<i>Cadrul didactic pare interesat de TIC</i>	ü		Utilizez ocazional Internetul la ore; cunosc webquest.
	<i>TIC reprezintă un gadget.</i>		ü	Un instrument.
	<i>Utilizarea multimedia</i>	ü		Utilizez toate formele multimedia în afară de CD-ROM-uri.
	<i>Utilizarea suporturilor mici</i>		ü	-
Respondent 9 (F, 27 ani, cadru didactic în zona urbană)	<i>TIC este ludică</i>		ü	Acestea sunt instrumente suplimentare.
	<i>Învățarea limbilor străine ar fi mai distractive cu TIC</i>		ü	Strategiile de socializare și comunicare nu sunt solicitate ca în cazul jocurilor clasice.
	<i>Cadrul didactic pare interesat de TIC</i>		ü	Nu utilizez niciodată Internetul la ore.
	<i>TIC reprezintă un gadget.</i>	ü	ü	Depinde de modul în care este folosită, de nevoile elevilor și de competențele cadrelor didactice.
	<i>Utilizarea multimedia</i>	ü		Folosesc totul însă pe Internet și pe CD- ROM.
	<i>Utilizarea suporturilor mici</i>		ü	-
Respondent 10 (F, 43 ani, cadru didactic în zona urbană)	<i>TIC este ludică</i>	ü	ü	
	<i>Învățarea limbilor străine ar fi mai distractive cu TIC</i>	ü	ü	Jocul este important indiferent de multimedia folosită.
	<i>Cadrul didactic pare interesat de TIC</i>	ü		Practica personală de predare s-a schimbat.
	<i>TIC reprezintă un gadget.</i>		ü	Un instrument care propune documente

				difficil de găsit în altă parte.
	Utilizarea multimedia	ü		Televizor, presa scrisă, radio, video și Internet, ocazional.
	Utilizarea suporturilor mici		ü	-

Tab. 2.8. Funcția atribuită jocului de către cadrul didactic FLE

		Da	Nu	Scurte comentarii
Respondent 1 (B, 43 ani, cadru didactic în zona urbană)	<i>Socializare / Activitate de grup</i>		ü	-
	<i>Relaxare</i>	ü		Simplitatea limbii
	<i>Metoda de învățare</i>	ü		Jocurile sunt metode de învățare.
	<i>Dramatizarea / Facilitatea vorbirii</i>	ü		Permite să vorbească cât mai mulți oameni cu puțință fără a dramatiza vorbirea.
	<i>Altă funcție</i>	ü		Obiect de comunicare
Respondent 2 (F, 32 ani, cadru didactic în zona rurală)	<i>Socializare / Activitate de grup</i>		ü	-
	<i>Relaxare</i>	ü		Propun jocul în a doua jumătate a orei pentru a relaxa elevii.
	<i>Metoda de învățare</i>	ü		Permit prelucrarea limbii într-un mod de lucru mai activ.
	<i>Dramatizarea / Facilitatea vorbirii</i>	ü		Stimulează interacțiuni.
	<i>Altă funcție</i>	ü		Motivarea elevilor.
Respondent 3 (F, 29 ani, cadru didactic în zona rurală)	<i>Socializare / Activitate de grup</i>		ü	-
	<i>Relaxare</i>	ü		-
	<i>Metoda de învățare</i>	ü		Reprezintă o altă dimensiune a limbii ce permite stocarea sau exercitarea structurilor învățate.
	<i>Dramatizarea / Facilitatea vorbirii</i>		ü	-
	<i>Altă funcție</i>		ü	-
Respondent 4 (F, 26 ani, cadru didactic în zona rurală)	<i>Socializare / Activitate de grup</i>	ü		În ziua jocului toate echipele vor fi în clasă.
	<i>Relaxare</i>		ü	-
	<i>Metode de învățare</i>	ü		Jocul permite elevului să răspundă spontan.
	<i>Dramatizarea / Facilitatea vorbirii</i>		ü	-
	<i>Altă funcție</i>		ü	-
Respondent 5 (F, 52 ani, cadru didactic în zona urbană)	<i>Socializare / Activitate de grup</i>		ü	-
	<i>Relaxare</i>		ü	-
	<i>Metode de învățare</i>	ü		Activitate de învățare
	<i>Dramatizarea / Facilitatea vorbirii</i>	ü		Jocul de rol și simularea sunt folosite pentru a ușura exprimarea în formarea adulților
	<i>Altă funcție</i>	ü		Activitate de revizuire.
Respondent 6 (F, 25 ani, cadru didactic în	<i>Socializare / Activitate de grup</i>		ü	-
	<i>Relaxare</i>		ü	-
	<i>Metode de învățare</i>	ü		Jocul permite îmbrățișarea cunoștințelor apropiindu-se de limba și de structura acesteia într-

zona rurală)				o manieră motivantă.
	<i>Dramatizarea / Facilitatea vorbirii</i>		ü	-
	<i>Altă funcție</i>		ü	-
Respondent 7 (B, 41 ani, cadru didactic în zona rurală)	<i>Socializare / Activitate de grup</i>		ü	-
	<i>Relaxare</i>		ü	-
	<i>Metode de învățare</i>		ü	-
	<i>Dramatizarea / Facilitatea vorbirii</i>		ü	-
	<i>Altă funcție</i>		ü	-
Respondent 8 (F, 25 ani, cadru didactic în zona urbană)	<i>Socializare / Activitate de grup</i>	ü		Facilitează integrarea și descoperirea grupului.
	<i>Relaxare</i>		ü	-
	<i>Metode de învățare</i>	ü		Jocul conduce la relația maestru – elev.
	<i>Dramatizarea / Facilitatea vorbirii</i>	ü		Determină realmente participarea elevilor.
	<i>Altă funcție</i>		ü	-
Respondent 9 (F, 27 ani, cadru didactic în zona urbană)	<i>Socializare / Activitate de grup</i>	ü		-
	<i>Relaxare</i>	ü		În cazul în care este nevoie de relaxare
	<i>Metode de învățare</i>	ü		Reinvestește cunoștințele.
	<i>Dramatizarea / Facilitatea vorbirii</i>	ü		Eroarea nu este percepută negativ.
	<i>Altă funcție</i>		ü	-
Respondent 10 (F, 43 ani, cadru didactic în zona urbană)	<i>Socializare / Activitate de grup</i>	ü		Toți elevii participă.
	<i>Relaxare</i>	ü		Prin joc, atmosfera este relaxată.
	<i>Metode de învățare</i>	ü		Permite dezvoltarea vocabularului prin noi cuvinte.
	<i>Dramatizarea / Facilitatea vorbirii</i>	ü		Toți elevii participă.
	<i>Altă funcție</i>	ü		Auto – învățare

3. Interpretarea datelor referitoare la comentariile cadrelor didactice FLE

În analiza comentariilor cadrelor didactice participante, s-a luat în considerare experiența educațională ca un element de comparație și ca o variabilă explicativă pentru unele dintre datele prezente. În acest sens, s-a constatat că din cele zece cadre didactice din eșantionul patru au o experiență considerabilă (Q.5, Q.7, Q.1 și Q.10), patru au o experiență rezonabilă (Q.2, Q.4, Q.8 și Q.9) iar două (Q.3 și Q.6) se încadrează în tiparul cadrelor didactice cu experiența medie.

3.1. Utilizarea/non-utilizarea TIC în activitatea pedagogică

Menționabilă este ideea conform căreia litera Q utilizată în analiză se referă la chestionar.

Tab. 2.9. Rezultate utilizare / non-utilizare TIC

Cadre didactice FLE	Utilizatori TIC	Non – utilizatori TIC	Total
---------------------	-----------------	-----------------------	-------

...cu grad ridicat de experiență	Q.1, Q.5, Q. 7, Q.10	0	100
...cu o experiență rezonabilă	Q.2, Q.8	Q.4, Q.9	100
...cu o experiență medie	Q.3, Q.6	0	100
Total	80%	20%	100%

Din tabelul de mai sus se subînțelege că opt profesori de FLE din 10 (80%) declară că folosesc TIC în practica lor de predare și alți doi (20%) spun că nu le folosesc. Unul din motivele oferite de cele două cadre didactice în susținerea non-utilizării TIC este lipsă de echipament în instituția în care predă.

Concluzionând, experiența pedagogică nu este decisivă în utilizarea TIC dacă ne raportăm la faptul că, fie cu un grad ridicat de experiență sau cu un grad mediu, fiecare cadru didactic utilizează mereu noi tehnologii în practica ori la clasă.

3.2. Varietatea multimedia în funcție de experiența pedagogică

Tab. 2.10. Rezultate utilizatori / non-utilizatori multimedia

Cadre didactice FLE	Utilizatori multimedia	Non – utilizatori multimedia	Total
...cu grad ridicat de experiență	Q.1, Q.5, Q.7, Q.10	0	100
...cu o experiență rezonabilă	Q.2, Q.4, Q.8, Q.9	0	100
...cu o experiență medie	Q.3, Q.6	0	100
Total	100%	0%	100%

Din tabelul de mai sus reiese că în proporție de sută la sută participanții utilizează diverse tehnici multimedia în activitatea lor pedagogică. În același timp, se observă că utilizarea tehnicilor multimedia nu este funcție de experiența pedagogică: cele două elemente nu sunt direct proporționale.

3.3. Asocierea între TIC și ludic în funcție de experiența pedagogică

Tab. 2.11. Rezultate raport TIC - Ludic

Cadre didactice FLE	TIC = ludic	TIC nu echivalează cu ludicul	Total
...cu grad ridicat de experiență	Q.7 (Q.10)	Q.5, Q.1 (Q.10)	100
...cu o experiență rezonabilă	Q.2, Q.8	Q.4, Q.9	100
...cu o experiență medie	Q.3, Q.6	0	100
Total	50 % sau 60%	40% sau 50 %	100%

În tabelul de mai sus se constată că din cei zece profesori intervievați unul dintre aceștia nu a reușit să se pronunțe cu privire la caracterul ludic/la lipsa caracterului ludic în ceea ce privește TIC. Astfel, s-a considerat că acest respondent face parte atât din categoria profesorilor în care TIC este asociată cu noțiunea de ludic cât și în categoria opusă.

3.4. Utilizarea jocului de către cadrele didactice FLE

Tab. 2.12. Rezultate Utilizatori / Non-utilizatori ai jocului

Cadre didactice FLE	Utilizatori ai jocului	Non – utilizatori ai jocului	Total
...cu grad ridicat de experiență	Q.1, Q.5, Q.7, Q.10	0	100

...cu o experiență rezonabilă	Q.2, Q.4, Q.8, Q.9	0	100
...cu o experiență medie	Q.3, Q.6	0	100
Total	100%	0%	100%

Conform tabelului de mai sus, toate cadrele didactice FLE care au participat la studiu au declarat că folosesc jocul în activitatea de predare.

3.5. Jocul cu un adult

Tab. 2.13. Rezultate Utilizatori / Non-utilizatori ai jocului cu public adult

Cadre didactice FLE	Utilizatori ai jocului	Non-utilizatori ai jocului	Total
...cu grad ridicat de experiență	Q.1, Q.5, Q.7, Q.10	0	100
...cu o experiență rezonabilă	Q.2, Q.4, Q.8, Q.9	0	100
...cu o experiență medie	Q.3, Q.6	0	100
Total	100%	0%	100%

Conform tabelului de mai sus, situația este aceeași ca în cazul utilizării jocului pentru non-adulți. Procentul cadrelor didactice care au utilizat jocul cu un public adult este de 100%. Indiferent de vârsta elevilor și de experiența profesorală, jocul pare a face parte din materialele didactice. Coroborarea afirmațiilor declarate de respondenți (prin observarea acestora direct “pe teren”, la clasă) ar putea conduce la conturarea unei diferențe între profesorul care atestă ocazional jocul și unul care îl utilizează în mod frecvent. Ar putea conduce lipsa materialelor la un deficit în utilizarea jocului pentru publicul adult? Ar putea fi această cauză lipsei de creativitate a profesorului sau cauza lipsei de adaptare la nevoile publicului său? Cum afectează elevul participarea sa la jocuri sau, dimpotrivă, lipsa de participare? Observarea practicilor poate oferi răspunsuri la aceste întrebări.

3.6. TIC – instrument sau gadget?

Tab. 2.14. Rezultate interpretare TIC (instrument vs. gadget)

Cadre didactice FLE	TIC sub forma de instrument	TIC sub forma de gadget	Total
...cu grad ridicat de experiență	Q.1, 1.5, Q.7, Q.10	0	100
...cu o experiență rezonabilă	Q.2, Q.4, Q.8 (Q.9)	(Q.9)	100
...cu o experiență medie	Q.3, Q.6	0	100
Total	90% sau 100%	0% sau 10%	100%

Din cele de mai sus se observă că doar un singur profesor (10 % din eșantion) consideră TIC un gadget însă totodată privește TIC și ca pe un instrument. Dacă procentul cadrelor didactice care situează TIC în categoria “gadgeturi” este între 0% și 10% reiese că proporția cadrelor didactice care consideră TIC un instrument este între 90% până la 100%.

Concluzii



Figura 2.6 Schema predării în stil „ludic”

Prin această analiză a resurselor multimedia și a observațiilor pe care cadrele didactice FLE le-au expus pe parcursul studiului s-a observat că deși componenta ludică a fost invocată, nu a fost întotdeauna prezentă în practică. Pe de altă parte, s-a constatat că raportul joc – TIC nu a fost evident într-o manieră sistematică mai ales din cauza contextului constrângerilor predare/învățare. Schema de predare în stil „ludic” implică o modificare a tehnicilor de predare/comunicare, o reflecție mai atentă în alegerea situațiilor de joc, apropiate de viața reală. Se va ține cont de reglarea învățării în funcție de nevoile elevilor.

Puncte de dezbatere

În ciuda limitelor studiului ar fi interesant de urmărit pe viitor reflexia ludicului în tehnologiile multimedia existente și o analiză a consecințelor utilizării acestor tehnologii în raportul elev – cadru didactic FLE.

2.6. Concluzii la capitolul 2

În urma analizei produselor multimedia, dar și a aplicabilității lor în didactica limbilor, formulăm următoarele concluzii:

1. Utilizarea TIC în școală generează o nouă abordare inovativă, al cărei scop este acela de a învăța vorbirea și comunicarea într-o limbă străină în situații de viață cotidiană.
2. Odată cu integrarea TIC, pedagogia proiectului a dobândit o nouă dimensiune, unde scenariul pedagogic este o cale pentru dezvoltarea competenței de comunicare prin limbaj, determinând o interacțiune între cei care învață o limbă străină.

3. Teoria abordării acționale, prin introducerea noțiunii de „sarcină” (tâche), a angajat participanții într-un proces de interacțiune, receptare, înțelegere, mediere, în vederea dobândirii și dezvoltării competențelor de comunicare orală și scrisă.
4. Grație orientărilor CECRL noua dinamică a oralului se înscrie într-o abordare comunicativă conform căreia limba este un mijloc de comunicare și de interacțiune socială. În acest sens, suporturile audio-video sunt cele care aduc documente autentice din situații de viață cotidiană.
5. Utilizarea pedagogică a imaginii oferă două dimensiuni suplimentare: sunetul și posibilele manipulări sau transformări operate de utilizator, generând în timpul utilizării activități de interacțiune.
6. Un mediu multimedia permite competenței de înțelegere scrisă. Autonomia privilegiată de medierea informatică conduce spre încorporarea de resurse lexicale apte să furnizeze utilizatorului materiale pentru învățare și ajutor. Competența gramaticală, dimensiune aflată în centrul abordării acționale, asigură progresul în practicarea unei limbi străine, prin exerciții mai dinamice și motivante.
7. Documentele autentice sunt deturnate de la funcția lor socială și îndreptate către cea pedagogică, favorizând astfel construirea unor competențe interculturale și cognitive, pentru că se oferă expunerea la limbă străină, la funcționarea acesteia.
8. În școala mileniului trei, mass - media reprezintă un suport pedagogic bogat în ora de limbă străină. Jurnalul televizat, faptul divers, interviul, informațiile despre actualitate, publicitatea, etc sunt tot atâtea mijloace unde didactizarea informației îmbogățește și înnoiește conținutul orei de limbă străină. Toate deschid un larg spațiu de activitate interactivă putând fi exploatate pedagogic.
9. Cântecele, pentru didactica limbilor străine, cântecul reprezintă un suport didactic, ideal, un obiect cultural și un document autentic cu un limbaj original. Ca document autentic, cântecul reprezintă un complex de muzică, cuvinte și interpretare care posedă caracteristici unice, diferite de alte documente. Ca limbaj autentic, cântecul este o bogată sursă de originalitate și varietate în care se regăsește ansamblul de registre și accente ale unei limbi vii.
10. Jocurile, un ansamblu de unelte de învățare activă în ora de FLE, vizează în mod esențial centrarea asupra elevului prin asigurarea motivației. Acest suport deschide și porțile interculturalității, pe lângă cele orale și scrise.
11. Evaluarea, prin CECRL, a cunoscut o evoluție, dobândind noi valențe. În noua concepție asupra evaluării se trece de la o evaluare a cunoștințelor lingvistice la o evaluare a performanței în limbă, de la o evaluare “référé” la niveluri țintă, de la o evaluare globalizantă la o evaluare analitică “critériée”.

12. Autoevaluarea, prin Portofoliul european al limbilor, document personal ce atestă calificările, achizițiile dobândite într-o limbă străină, constituie o sursă de motivație fiindcă aceasta determină o anumită autonomie la elev, trăsătură a procesului educativ modern.
13. Primul studiu a vizat, pe de o parte, creșterea motivației elevilor pentru limba franceză, prin implementarea la ora de curs a unei unități de învățare bazate pe noile suporturi multimedia iar pe de altă parte, evidențierea potențialului formativ al TIC în condiții de interactivitate și interacțiune. Rezultatele studiului au vizat o schimbare pedagogică în maniera de predare (adoptarea de strategii noi, inovative), dar și de învățare (elevii devin actori ai învățării, ce interacționează). Interesul pedagogic a condus la o diversificare a instrumentelor de învățare.
14. Al doilea studiu de caz a evidențiat motivele prezenței, respectiv ale lipsei TIC în practica pedagogică (caracterul ludic sau excesul de informații care dezorientează elevul). Rezultatele au dovedit că experiența profesorală nu este cea care influențează utilizarea TIC, în schimb vârsta și adaptarea la noutate au o importanță majoră. Includerea în timpul cursurilor de mijloace mass-media depinde de baza materială de care dispune instituția de învățământ. TIC și jocul nu sunt asociate, ci sunt considerate mijloace complementare, facilitatoare în învățare. Ludicul devine o variantă de salvare din aceasă blazare de care profesorii ar trebui să țină cont pentru a conferi cursului de limba franceză o plus-valoare, pentru că predarea- învățarea limbilor străine presupune din partea profesorilor un rol mai activ, o implicare personală.

3. EFICIENȚA INTERACTIVITĂȚII MULTIDIMENSIONALE CU UTILIZARE TIC ÎN DIDACTICA LIMBII FRANCEZE: EXPERIMENT PEDAGOGIC

Evoluția suporturilor și impactul lor asupra conținuturilor și abordările didactice, cât și punerea lor în operă, constituie elemente abordate ale acestui capitol. Paleta mijloacelor multimedia s-a lărgit, iar recurgerea la unele specifice formării la distanță își găsesc ecoul în didactica limbilor.³¹ Tendința este a unei abordări (inter)acțională. Teoria acțiunii se combină cu dimensiunea socială, unde se acționează și se comunică într-un context de interacțiune socială. În această optică, abordarea pe sarcini de lucru, permite elevului să răspundă obiectivelor propus, ușurând învățarea. Recurgerea la tehnologii contribuie la punerea în aplicare a acestei abordări și oferă elevilor un rol de actori sociali conduși spre interacțiune pentru a rezolva o situație-problemă. Situațiile de învățare propuse după anii 2000 tind să articuleze asupra individului și colectivității prin intermediul sarcinilor efectuate „en ligne” sau la distanță, grație utilizării tehnologiilor. Abordarea plurilingvă și multiculturală este, și ea de asemenea, facilitată prin dezvoltarea tehnologiilor. Cu toate acestea, o concordanță între curente didactice și tehnologii devine evidentă. În vederea evidențierii evoluției suporturilor cât și a practicii, a eficienței lor, au fost aplicate atât metode lingvistice tradiționale, cât și metode împrumutate din diverse științe conexe: metoda distributivă, metoda grafică, metoda statistică, metoda procesării automate a datelor și metoda de sinteză, metoda experimentului pedagogic.

3.1. Interactivitatea și valorificarea tehnologiilor informaționale în didactica limbii franceze

Interactivitatea și interacțiunea sunt noțiuni strâns legate astăzi de disciplina „informatică” în domeniul învățământului asistat de ordinator. Interactivitatea s-a născut din posibilitatea oferită cititorului de a acționa „asupra parcursurilor sale de lectură” care sunt, sau nu, total determinate de către concepători. [114, p.140]

Jacques Naymark [115] dă interactivității următoarea definiție: „interactivitatea este capacitatea de reacție a ordinatorului (și a programelor sale) la acțiunile utilizatorului, este capacitatea sa de retroacțiune sau feedback”. El adaugă la aceasta potențialul în câmpul de învățare, devenit posibil datorită acestei interactivități și a dimensiunii sale intenționale și subliniază faptul că această noțiune de schimb implică o anumită reciprocitate, de aici decurgând dimensiunea „umană” dată mașinii. Ordinatorul nu se rezumă la stocare, creare sau consultare de informații (hipertextualitate), el este capabil să le trateze, dând naștere interactivității. De altfel,

³¹ E vorba de videoconferințe, curier electronic, forumuri de discuție, instrumente de „clavardage”, bloguri, wiki, „baladodiffusion”, sisteme informatice de formare și învățare, platforme de învățare și creație

datorită informaticii, multimedia este interactivă. Acest concept dezvoltat în universul informației [116, p.169] face subiectul numeroaselor discursuri sub diferite nume precum: „concept-cheie”, „cuvânt passe-partout” sau „fetiș” [117, p.20].

Interactivitatea presupune o programare informatică a intervențiilor materiale ale participantului, aceste intervenții antrenând „răspunsuri ale ordinatului”. Activitățile propuse participantului sunt accesul, manipularea și producerea.

Adesea interactivitatea și interacțiunea sunt însă confundate. Interactivitatea (relația om - mașină) este o activitate care necesită cooperarea a mai multor oameni sau sisteme, naturale sau artificiale, care acționează ajustându-și comportamentul. Interactivitatea este adesea asociată tehnologiilor care permit schimburi om - mașină (interfață om - mașină) prin intermediul unui program informatic, altfel spus, perceperea unuia de către celălalt și a aspectelor ce decurg din aceasta.

Ea este prezentă în toate formele de comunicare și de schimb în care conduita și desfășurarea situației sunt legate de procesul de retroacțiune, de colaborare, de cooperare între actorii care produc astfel de conținut, realizând un obiectiv, sau modifică și adoptă comportamentul lor.

Lingviștii utilizează termenul „interactivitate” pentru a defini schimbul între un subiect uman și un obiect tehnic. Se vorbește de interactivitate pentru a califica aceea capacitate a unui dispozitiv tehnic de a reacționa la comenzile și acțiunile utilizatorului său. Astfel, un program pedagogic va fi în general mai interactiv decât telecomanda televizorului. Termenul „interactivitate” desemnează „o activitate de dialog între utilizatorul unui sistem informatic și mașină prin intermediul unui ecran.” [118, p.342]

Didier Paquelin [119] amintește de diferența dintre cele două tipuri de interactivitate: interactivitatea funcțională, specifică părții programului care stabilește și conduce protocolul de comunicare între utilizator și mașină (hardware), adică logica ergonomiei schimburilor de informație. De fapt, confuzia curentă între interacțiune și interactivitate, cum subliniază Claude Springer [120, p.513] ține de faptul că metoda comunicativă pune în evidență „importanța interacțiunii și a autenticității comunicative” care dă elevului, celui care învață, rolul de „actor în comunicare”.

Un mare număr de produse multimedia declanșează aceleași posibilități de interacțiune ca într-o sală de clasă, propunând să transforme utilizatorul în actor deplin. Dar tot Claude Springer [120] atrage atenția că modelul de cursant virtual în interactivitate cu mașina nu este decât o biată reconstrucție a cursantului - comunicator real. Françoise Demaizière [121, p.149] adoptă o abordare contrastivă amintind că cei doi termeni au o rădăcină latină comună „inter”. Unul din

sensuri face referință la o relație reciprocă. Interacțiunea și interactivitatea trimit la aspecte de reciprocitate și de activitate³². Pentru aceste cercetătoare, interacțiunea ar fi utilizată pentru a trata schimburi între formator și cursanți, iar interactivitatea ar fi rezervată în cazul în care, în afară de unul sau mai mulți indivizi, este implicat un dispozitiv informatic (în sensul larg).

Interactivitatea tehnică începe cu hipertextul și interactivitatea intențională care privește partea programului, care stabilește și conduce protocolul de comunicare între utilizatorul și autorul programului. După Didier Paquelin [119, p.9] interactivitatea intențională (sau mentală) reia ideea că individul învață când e plasat într-o situație de relație cu mediul asupra căruia poate acționa și asupra căruia reacționează modificând unele din componentele sale. Françoise Demaizière [121, p.149] consideră că această interactivitate este aceea care va permite stimularea sau reproducerea unui schimb între ființe umane. Această noțiune de interactivitate a stârnit totdeauna numeroase întrebări vizând relația om - mașină sau concluziile care decurg de aici pentru predarea - învățarea limbilor străine.

Interactivitatea, în termen de multimedia, este primordială, acționând direct asupra potențialului unui program de limbi. Puterea de atracție a interactivității rezidă într-o gradare, adaptare a resurselor pedagogice la nevoile elevului și prin luarea în seamă a ceea ce învață. Interactivitatea favorizează individualizarea învățământului (autoformare).

În ceea ce privește natura interactivităților pe care le găsim în produsele din zilele noastre, ea se prezintă foarte variat. Interactivitățile pleacă de la posibilitatea revizionării unui document sau oprirea derulării, până la acțiunii mai complexe care permit transformări asupra elementelor pe care le tratează. [87, p.23]

Balpe [114, p.140] consideră că se va vorbi de interactivitate de fiecare dată când utilizarea unui program informatic va face apel la intervenția constantă a unui utilizator uman. În acest sens termenul „interactiv” se opune automatului.

Interactivitatea erupe cu pasivitatea obișnuită a spectatorului vizavi de media audiovizuală. TIC se adaptează nevoilor de învățare ale elevilor și nevoilor de predare ale profesorilor. Utilizarea TIC în școală crează o nouă abordare inovativă. Mizele educative ale interactivității reprezintă utilizarea acesteia ca tehnologie educativă pentru că favorizează firesc producția de aplicații interactive, povestirea interactivă:

- Interactivitatea își construiește spectatorul în același fel în care o carte își construiește cititorul;
- Integrarea interactivității în suportul pedagogic permite dinamizarea conținutului. Ea permite un întreg evantai de activități sau de situații pedagogice;

³² Așa cum este evidențiată interactivitatea și interacțiunea în Anexa 5.1.

- Interactivitatea oferă alegerea unui parcurs de învățare și o progresie în funcție de nivelul și de abilitățile elevului, într-o ordine liberă, reperând mereu ceea ce rămâne încă de învățat;
- Interactivitatea îl face pe elev să participe activ și să meargă în ritmul lui;
- Interactivitatea determină o muncă cu aspecte ludice, conviviale, uneori surprinzătoare, care rup monotonia liniară și care declanșează plăcerea de a învăța.

Interactivitatea legată de scenariul pedagogic determină participarea activă a elevului în procesul de învățare. Activități variate sunt propuse acestuia făcându-l să intervină în cadrul unui obiectiv pedagogic precis (exerciții, chestionar de evaluare, mesaj, joc, descoperirea unui conținut). La acest nivel intervine întregul potențial al diferitelor media: imagini, sunet, animație. Activitățile propuse elevului pot începe cu lansarea unei imagini video, ajungând la căutarea unui lexic într-o enciclopedie online.

Un aspect particular al interactivității este retroacțiunea. Ordinatorul are posibilitatea de a da ceea ce se numește „retroacțiune” (răspunsuri la o acțiune). Eficacitatea retroacțiunii este caracterizată prin specificarea sa (răspuns specific în funcție de elev, de nivelul său, de capacitatea sa de autonomie), prin frecvența sa și prin durata de așteptare a răspunsului. Se disting două tipuri de retroacțiune: de verificare și de elaborare.

Cum se concepe interactivitatea?

Integrarea interactivității într-un suport pedagogic informatizat cere o bună cunoaștere a potențialului media și a posibilităților informaticii. Trebuie lăsat liber curs imaginației elevului. D. Thierry în "Écrire pour l'interactivité" [122, p.42], face distincția între interactivitatea de uzaj și interactivitatea de conținut. D. Chateau [123, p.57] utilizează termenul de interactivitate tranzitivă când spectatorul reacționează asupra programului devenind o activitate senzorială, afectivă și intelectuală în serviciul interpretării mesajului.

Medierea este calitatea interacțională a interactivității intenționale. Linard [124, p.232] afirma că interactivitatea construită în ora de curs devine o activitate de stimulare către acțiune pentru a construi drumuri către situații de viață reală.³³

Oportunitatea integrării TIC în educație

„Devine din ce în ce mai clar că tehnologia, prin ea însăși, nu modifică direct predarea sau învățarea. Prin infiltrarea elementului determinant, tehnologia este incorporată în demersul pedagogic.” [125, p.48]

³³ «Par nature, l'interactivité est une stimulation qui incite plutôt à faire qu'à réfléchir et leur mode de représentation est un artefact qui incite plus à répéter qu'à inventer. Apprendre à l'école, au contraire, consiste moins à faire qu'à réfléchir sur le faire et moins à naviguer dans le virtuel qu'à se construire des chemins dans le réel.» [124, p.232]

Cercetarea de față se deschide unei reflecții mai aprofundate asupra eficacității tehnologiilor, asupra metodelor utilizate azi în domeniul învățământului limbilor străine. Didactica modernă încearcă să răspundă la cerințele societății, propunând strategii multiple și adaptate formării tinerei generații (Anexa A8.1.). Experiența tradiției, asociată cu capacitatea de inovație sunt noile repere ale școlii. Dacă școala românească vrea să se înscrie în modernitate, ea va trebui să se asigure că există mijloace de a integra această modernitate în practicile școlare.

În cele ce urmează, se va observa în ce măsură materialele multimedia înnoiesc dimensiunea comunicativă a limbii și a culturii țintă. Este un lucru evident că anumite media sunt mult mai bine adaptate unor tipuri de mesaje și că unele caracteristici intrinsece ale unor media influențează considerabil anumite funcții cognitive utile celui care învață, care are o sarcină determinată. Dacă aceste capacități sunt bine exploatate, fiecare tip de mesaj și fiecare media permite un răspuns situațiilor pedagogice în beneficiul elevilor. În plus, prin faptul că fiecare media modelează conținutul în maniera sa, este evident că anumite metode pedagogice cer anumite media care să permită punerea în aplicare a unei metode specifice. De aceea, este important studiul atributelor specifice ale fiecărei media și să se determine care raport media - metodă va da cele mai bune rezultate pedagogice în procesul învățării.

Natura stimulilor, noutatea lor, complexitatea acestora influențează învățarea. Chestiunea alegerii și a integrării armonioase a diferitelor media disponibile este unul din elementele centrale ale designului pedagogic a sistemelor de învățare multimedia. Tehnologiile care participă la procesul de învățare sunt numeroase și se caracterizează prin interactivitate. Aceasta este prezentă în noile practici pedagogice.

Se va face o analiză a conținuturilor conceptelor de media și multimedia, un inventar al acestor instrumente care vin în sprijinul sistemului educativ. Obiectivul acestei părți este de a arăta schimbările benefice observate în practicile de predare datorită folosirii TIC (oportunitățile oferite de ingineria pedagogică multimedia). Paginile ce urmează au scopul de a evidenția, nu doar metodele didactice și aporturile acestor instrumente multimedia, ci mai ales condițiile necesare pentru o integrare optimă a acestora.

Întreaga literatură despre TIC evidențiază principiile de revitalizare și de redinamizare antrenate de aceste instrumente. TIC pot fi considerate unelte ale interdisciplinarității. Numeroase cercetări demonstrează modul în care TIC intervin favorabil în predarea multor discipline transformând procesul educațional. Reformarea profesiei de profesor, contextul de implementare și de aplicare a noilor curriculumuri sunt obiective vizate de autoritățile din educație. Rezistența la schimbare este adesea menționată. În calitate de actori ai schimbării, profesorii trebuie să posede capacități care devin indicatori ai schimbării. Întrebarea nu mai este

dacă este necesară sau nu integrarea noilor tehnologii în educație ci cum trebuie procedat pentru a transforma aceste instrumente eficace spre eficientizarea învățării. Instrumentele interactive de azi, multimedia, au toate funcțiile tehnice necesare pentru a determina dezvoltarea competențelor elevilor. TIC accelerează și amplifică funcțiile mentale (percepție, acțiune, reprezentare) și dinamizează procesele de structurare, coordonare și adaptare.

Pedagogiile active și interactive rimează cu TIC pentru că se bazează pe o concepție de dezvoltare constructivistă, interactivă. TIC sunt instrumente cu dimensiuni multiple, pozitive și negative, teoretice și practice. Ele dau ocazia de a regândi școala: misiunea sa, metodele de transmitere a cunoștințelor. Pentru procesul de învățare, TIC oferă instrumente remarcabile de amplificare cognitive.

Întrebările care se pun sunt: «Cum se învață mai bine cu aceste instrumente?», «Pentru care scopuri?» și «În ce condiții?». Nu se poate răspunde ignorând proprietatea cea mai revoluționară a noilor tehnologii: interactivitatea simbolică. Această capacitate de a reacționa și de a se adapta la context și la utilizator schimbă semnele (textul, imaginea, sunetul) în forme.

Limitele noilor tehnologii nu sunt decât reversul potențialului tehnic de reprezentare și de interactivitate. Prin natura ei, interactivitatea este o stimulare care convoacă mai degrabă verbul “a face” decât “a reflecta” și care determină mai mult repetarea decât invenția.

Interactivitatea suporturilor electronice dotează documentele cu o proprietate absolut nouă [165, p.57]. Folosirii tradiționale i se adaugă o capacitate internă de transformare. Nu doar modalitățile practice de lectură și de scriere sunt modificate ci și relațiile vizând cunoașterea. Eficacitatea lor imediată și puterea de auto - modificare, de corectare la vedere, sunt proprietăți cognitive esențiale pentru procesul învățării.

Astfel, am putea concluziona că nu există modele generale și operaționale ale interactivității, nici al învățării mediatizate, permițând prescrierea unei bune utilizări, nici pentru concepatori, nici pentru utilizatori. Tomé [126, p.11] conchidea, de asemenea, că tehnologiile sunt importante în actul didactic doar dacă se ține seama de nevoile celor care învață.³⁴ În prezent, tehnologiile evoluează pentru a pune la dispoziție o funcționalitate crescândă, în timp ce aplicațiile software devin din ce în ce mai inteligente și captivante pentru cel care le utilizează. Luate împreună, aceste activități vor pune la dispoziție noi oportunități pentru elevi, ca aceștia să-și personalizeze accesul la resursele de învățare digitală în școală și în afara ei, devenind mult mai importantă posibilitatea de a aduce una lângă alta aceste experiențe de învățare.

³⁴ «Il ne suffit pas que la technologie offre des possibilités nouvelles et intéressantes; encore faut-il que ces possibilités soient pertinentes par rapport aux besoins des usagers.» afirma Tomé [126, p.11]

Ca mediator cognitiv, interactivitatea multimedia oferă un avantaj bogat de funcții tehnice capabile să însoțească și să stimuleze în mod eficace numeroase aspecte ale interacțiunii și ale învățării umane. Interactivitatea trebuie să susțină patru scopuri ale învățării multimedia interactive:

- angajarea elevului (captarea și menținerea interesului);
- accesibilitatea la informație;
- clarificarea informațiilor (capacitatea de a furniza explicații alternative, retroacțiuni);
- practica (capacitatea de a furniza ocazii pentru dezvoltarea abilităților).

Transformarea învățării datorită utilizării novatoare a tehnologiilor care aduc o dimensiune plurală în educație și instrucție este o evidență. Tehnologia educativă are numeroase beneficii când ea este integrată în mod deliberat și într-o manieră globală în predare și învățare. Tehnologia favorizează reușita elevilor. Odată integrată în învățământ într-o manieră convingătoare, tehnologia are efecte pozitive semnificative asupra randamentului elevilor.

Tehnologia dezvoltă competențele secolului al XXI-lea. A integra tehnologia în învățământ poate ajuta elevii să dobândească competențe ale secolului al XXI-lea. Aceasta incită elevii la învățare și la crearea de conținut, sporește accesul la educație, la cunoaștere, favorizează integrarea (dincolo de capacități, de stil de învățare, etc), contribuie la prevenirea eșecului. Tehnologia facilitează pedagogia diferențiată (furnizează o instrucție personalizată), favorizând studiul și cercetarea în domenii fundamentale (Anexa A7.1.).

Într-o perspectivă socio - constructivistă, elevul este în centrul învățării, angajat într-un demers dinamic de construcție a cunoștințelor datorită interacțiunii cu ceilalți. TIC constituie un instrument important care îi permite să găsească și să trateze informațiile, să confrunte sursele proprii de informații cu cele ale altora. Tehnologiile permit profesorului să respecte ritmul de învățare al fiecăruia din elevii săi. El poate sugera fiecăruia activități bine ținute după nivelul pe care l-a atins [163] (Anexa 6.1.). Pentru Savoie - Zajc, introducerea TIC în mediul școlar, „nu este un scop în sine, ci se înscrie mai mult într-un ansamblu de susținători ai învățării care facilitează trecerea dinspre o pedagogie centrată pe elev”(trad.n.)[127, p.231]. Integrarea TIC impune metode noi de lucru, strategii cognitive și metacognitive.

Specificitatea media pentru formare nu ține de juxtapunerea mediilor pe același suport, ci de legăturile țesute între aceste diferite medii. Această țesătură, pe care o definim în termeni de integrare și de interacțiuni, dacă o vrem cu adevărat în serviciul elevului și al parcursului său de învățare, cere din partea utilizatorilor o reflecție care pleacă de la lingvistică la semiologie, trecând prin didactică.

Media și multimedia utilizabile în didactica limbii franceze

De o jumătate de secol, media sunt într-o progresie constantă. Influența lor are un grad ridicat asupra învățării limbilor străine. Apariția scrisului, a tipăriturii, apoi a media electronice marchează etape istorice. Tehnologiile fac moda, formează încet mentalitatea, felurile de a gândi, de a trăi, de a lucra, de a reflecta. Media privilegiază concretul și pun în mișcare imaginea, sunetul în detrimentul gândirii abstracte. Privilegiază imediatul, efemerul. Prin abordarea lor globalizantă, media privilegiază capacitățile de sinteză în detrimentul modurilor analitice de reflecție valorizate de tipărituri. Omul contemporan și utilizatorul mediei este grăbit și operează într-un timp scurt. Media sunt instrumente ale rapidității, sunt peste tot și apropie distanțe, dar mai ales oameni, culturi, limbi, favorizează dorința de a învăța alte limbi.

Media, ca deschidere asupra limbilor și culturilor, poate contribui la formarea și educarea pentru Europa, este o invitație la comunicare. Dacă a comunica înseamnă a pune ceva în comun, atunci demersul intercultural își găsește justificare: «Mettre en commun ce que l'on est et ce que l'on sait, ses ressemblances, ses différences et ses antagonismes, pour briser les barrières de l'étrange, se reconnaître et mieux se connaître dans et à travers l'autre, s'enrichir, s'apprécier mutuellement, ouvrir ensemble les portes de la fraternité.»³⁵ [128, p.149]

La origini, multimedia este un adjectiv care aparține vocabularului publicității (ideea de pluralitate). Ea înseamnă o pluralitate de media utilizată pentru realizarea unui produs de comunicare, de divertisment, de învățare, mai bogat decât media de tip tradițional (cartea). Ceea ce definește multimedia, în sens larg, este coexistența pe același suport a tehnologiilor (scris, imagine, sunet). Accesul la informații, reunite într-o aplicație multimedia, determină proceduri de interacțiune între „lecteur” și „produit”. Accentul este pus pe acțiunea utilizatorului, pe alegerea pe care o face. Se remarcă trei caracteristici esențiale: structura arborescentă, multicanalitatea și multireferențiabilitatea. Arborescența facilitează asociațiile între informații vehiculate de media. Multicanalitatea desemnează interacțiunile între imagini animate (sau non animate), sunete și texte. Multireferențiabilitatea este punerea în legătură a unui spațiu cu sursele sale (rețele referențiale și tematice). Varietatea itinerariilor și a acțiunilor posibile în cadrul unei aplicații multimedia, precum și facilitatea, rapiditatea accesului la informații, constituie un real avantaj, dar nu pot fi ignorate aspectele negative: probleme de navigare, supraîncărcare cognitivă, superficialitate în învățare.

Ora de limbă franceză - spațiu interactiv, context al învățării și interacțiunii

³⁵ În lucrarea sa, „Problématique de l'éducation et de la communication interculturelle en milieu scolaire européen” Galisson vorbește despre îmbogățirea culturală ce se dobândește prin deschiderea către alte culturi. [128, p.149]

Interacțiunea face trimitere la comunicarea între oameni. Ea permite uneia sau mai multor persoane să reacționeze și să se adapteze, în funcție de reacțiile interlocutorului (interlocutorilor). În lingvistică, „interacțiune” desemnează un schimb interuman în care doi sau mai mulți participanți se influențează reciproc, prin raportul lor față de grup, prin dialog, prin aprobare sau contradicție.

Interacțiunile pot fi clasate în două categorii:

- 1) interacțiuni verbale (conversația, dialogul, dezbateră, interviul)
- 2) interacțiuni non - verbale (atitudinea, gestică, privirea, mimică)

Aceste interacțiuni fac obiectul unei analize conversaționale. Fiind inerent oricărei situații de comunicare, fenomenul interacțiunii în discurs este amplu luat în considerare de CECR care îl ilustrează într-o perspectivă comunicativă, într-o perspectivă a abordării acționale a limbii, căci „în general, se acordă o mare importanță interacțiunii, în folosirea și învățarea limbii, dat fiind rolul central pe care ea îl joacă în comunicare”(trad.n.) [26, p. 213]. Pentru CECR, interacțiunea este o veritabilă competență care cuprinde înțelegere și producție. În cadrul unei interacțiuni, cel puțin doi actori participă la un schimb oral sau scris și alternează momentele de producție și de recepție care pot chiar să se amestece în schimburile orale. Doi interlocutori sunt în măsură nu numai să vorbească, ci să se asculte. Auditorul este, în general, pe cale să anticipeze urmarea mesajului și să pregătească un răspuns, pentru că „a învăța să interacționezi presupune mai mult decât să înveți să primești și să produci enunțuri”(trad.n.)[26, p. 213].

Astfel, interacțiunea în învățarea unei limbi este în același timp un scop (a ști să interacționezi înseamnă a ști să comunici) și un mijloc (pentru a învăța să comunici, să interacționezi). În general, lingviștii nu vorbesc de interacțiune decât atunci când doi subiecți, care vorbesc, sunt implicați într-un schimb, într-o comunicare socială și psiholingvistică. Renié [129, p.237] rezumă avantajele interacțiunii pentru învățarea unei limbi:

- interacțiunea permite completarea învățării limbii cu o învățare socio - culturală;
- interacțiunea permite punerea în mișcare a cunoștințelor cursantului și eventuala repunere în discuție a concepțiilor sale³⁶ [130, p.184];
- interacțiunea în învățare este o pregătire necesară interacțiunii în societate, înseamnă „a-l pregăti pe cel care învață să se comporte într-un mod firesc și eficace în conversații”(trad.n.) [129, p.240];

³⁶ «Lorsqu'il produit un énoncé non attendu, qui lui fait prendre conscience de son erreur et facilite l'acquisition de la forme correcte” [130, p.184]

- descrierea principiilor în jurul cărora se organizează interacțiunea și punerea ei în aplicare într-un curs de limbă.

Cercetările în didactica limbilor străine pun accentul pe faptul că sarcinile de lucru, care antrenează doar o interacțiune între cursant și ordinator, nu sunt suficiente pentru a crea învățarea [131, p.37]³⁷. Nu ordinatorul ci sarcinile de lucru și activitățile pe care cursanții le îndeplinesc fac diferența între bricolaj și învățare [132, p.110].

În perspectiva interacționistă, cunoștințele sunt create în mod interactiv, în schimburile cu ceilalți. În optica interacționistă, procesul de învățare trece prin selecția și interpretarea de elemente de informație pertinente, pentru îndeplinirea sarcinii comunicative. Astfel, învățarea rezultă din două surse:

- interacțiunea elevilor cu materialul de învățat, însoțit de sprijinul unui cursant al cărei competență este ușor avansată [133, p.34];
- negocierea interactivă cu ceilalți elevi în efortul comun pentru a rezolva dificultățile lor de comunicare.

De exemplu, proiectul multimedia - French Interactive are la bază două principii pedagogice:

- principiul colaborării care însoțește învățarea semighidată a elevului și care încurajează reflecția lui asupra procesului de învățare [134, p.5];
- crearea de sarcini interactive solicitând, de exemplu, căutarea în comun a soluțiilor la probleme date, aceasta pentru a facilita negocierea și transferul înțelegerii în producția limbajului [135, p.209; 136, p.535].

Lucrările lui Hoven și Lantolf [137, p.9; 138, p. 12] asupra dimensiunii sociale a învățării sugerează includerea în conceptualizare a unui cadru tehnologic dincolo de centrarea asupra elevului a unei paradigme socio – culturale (dimensiunile sociale și personale ale cursantului) în timp ce capacitatea sa de învățare se dezvoltă în interacțiunea în grup. Eficacitatea utilizării practicilor multimedia în cadrul orei de limbă străină trebuie să fie măsurată prin raportare la unul din aceste obiective, precum și prin aplicarea practică imediată.

Interacțiunile între mai multe variabile:

1) Profesor - resurse numerice - dispozitiv

O situație de abundență a resurselor necesită noi competențe și un rol nou pentru profesori. Aceștia trebuie să fie formați în așa fel încât să fie capabili să asculte, să consilieze și să ghideze.

³⁷ Chapelle [131] a realizat o schemă foarte sumară și, de asemenea neutră, atât cât e posibil, a ceea ce face fiecare profesor în actul educațional de predare a unei limbi 2. Profesorul selecționează, organizează și prezintă conținutul elevilor după criterii proprii. Aceste criterii nu sunt arbitrare, dar sunt rar explicitate (Anexele A4.1., A4.2.).

Barbot [139] subliniază evoluția rolului de „passeur”, jucat de cel ce intervine în actul didactic, dincolo de frontierele ce determină accesul la resurse „ne putem întreba dacă rolul de „passeur” al profesorului de limbi nu va opera mai puțin pe frontierele lingvistice și culturale, cum era cazul până acum” (trad.n.) [139, p.394].

2) Elev - resurse - dispozitiv

Un lucru fundamental este astăzi: ca elevii să învețe și să dobândească, astfel, o anumită autonomie. Ei trebuie ajutați să repună în mișcare unele din reprezentările lor despre învățare (acumulare). Alberio [140] notează că aceste dispozitive cer o atitudine activă, un grad de implicare ridicat și alte competențe.

3) Profesor – elev - resurse

Autonomia elevilor este foarte strâns legată de atitudinea profesorului. Mai mulți factori pot contribui la reușita unei experiențe, incluzând noile tehnologii și vizând autonomia elevilor, maniera în care o clasă este organizată, deschiderea de spirit de care dă dovadă profesorul (capacitatea lui de a renunța la ideea că este singurul punct de referință, adoptarea unor noi forme de organizare a activităților de clasă). Autonomia și rolul activ al elevilor merg mână în mână cu bunele inițiative organizaționale ale profesorului, ajutorul mutual și colaborarea între membrii comunității școlare nu reprezintă doar scopurile spre care se țintește, ci și consecințele utilizării noilor tehnologii; acestea reprezintă, de asemenea, și niște condiții necesare pentru o utilizare eficace.

4) Instituție – învățământ - elev

Acest raport reprezintă o chestiune de reguli și de încredere. O relație de încredere între profesori și cursanți depinde și de cadrul instituțional și de marjă de libertate lăsată profesorului pentru a instaura o bună relație. Noile tehnologii pot schimba modul de funcționare pedagogic al unei instituții școlare dar sub imperiul flexibilității.

Canadienii recomandă o abordare reflexivă a învățământului, considerând elevul un agent responsabil al construcției proprii învățări. Profesorul pune în mișcare strategii pedagogice pentru a-l ajuta în dobândirea autonomiei sale intelectuale. O noțiune centrală în interacțiunea didactică este controlul didactic iar miza contractului didactic este dobândirea de cunoștințe de către elev. Așa cum indică Pothier [40, p.140], didactica limbilor are ca obiect relația între acțiunile de predare și cele de învățare și transformarea primelor în cele secundare. În plus, orice învățare a profesorului și a elevului reprezintă o interacțiune între două persoane, angajate într-un proces de descoperire comună.

Noțiunea de interacțiune are surse în trei câmpuri: științele limbajului, sociologia și psihologia. „Ea are o relație strânsă cu noțiunile de cuvânt, comunicare și schimb”, explică

Kerbrat-Orecchioni [39, p.43]. O definiție a interacțiunii propune Goffman: „printr-o interacțiune se înțelege totalitatea interacțiunii care se produce într-o ocazie oarecare când membrii unui ansamblu dat se găsesc în prezență continuă unii față de alții”(trad.n.) [38, p.23]. Interacțiunile pot fi „face à face” sau „médiatisés”. Se pot descrie relațiile care se țin într-o interacțiune „nu e suficient ca doi locutori (sau mai mulți) să vorbească alternativ; mai trebuie ca ei să vorbească, adică să fie angajați într-un schimb și să producă semne ale acestui angajament reciproc”(trad.n.) [39, p.47]. Principala caracteristică a relației interpersonale este faptul că ea este evolutivă, dinamică.

Interacțiunile în ora de limbă străină au reguli proprii de funcționare. Funcționând sub formă dialogată, interacțiunea pedagogică are loc într-un cadru spațio - temporal precis și are un obiectiv cognitiv cunoscut de către participanți. În clasă, participanții sunt confrunțați cu diferite tipuri de relații. În primul rând, profesorul și elevii sunt într-o relație asimetrică sau de complementaritate, în schimb, elevii sunt între ei, într-o relativă simetrie. Anumiți cercetători au vorbit chiar despre un „contrat d'apprentissage”.

Interacțiunea este influențată de trei elemente:

- relația între participanți
- numărul participanților
- caracteristicile participanților

Clasa devine loc de interacțiune, spațiu interacțional unde se încrucișează rolul profesorului și motivațiile elevilor, așa cum reiese și din anexa A 9.1.

3.2. Tratarea textului asistată de TIC - dinamică novatoare de lectură și scriere

Realizarea procesului de tratare a unui text depinde de „cultura informatică” a individului care optează pentru o astfel de operațiune didactică și de capacitatea acestuia de a asocia diverse suporturi informatice (video, televiziune). Tratarea textului este o activitate interesantă, dinamică, care poate fi modelată în funcție de obiectivele solicitatorilor. Abordarea acestui proces în cadrul sălii de curs este legată de înțelegerea și de producția scrisă. Specificitatea priceperilor dobândite este determinată de tipul de scriere, fie că vorbim despre articole de presă sau despre texte narative. Datorită utilizărilor sale multiple, descoperirea de noi tehnici tipografice (punerea în pagină, titrarea, organizarea conexiunilor între text și imagine), procesului de tratare a unui text ar trebui i se acorde o importanță sporită. Diversitatea activităților propuse în cadrul acestei activități pot asigura progresul în învățarea unei limbi străine prin interacțiune și autonomie.

Avantajele pedagogice ale acestui suport pot fi rezumate în aserțiunea „este practic”. Elevii sunt stimulați de aspectul ludic al acestei activități inovatoare întrucât tratarea textului permite, prin captivarea atenției utilizatorului și o reflecție asupra textului redactat. Se scrie mai liber, fără teama de a greși, se poate copia, tăia, „lipi”, recrea, având la dispoziție propria ciornă care poate fi păstrată pentru analizarea greșelilor.

Procesul de tratare a textului poate fi considerat un obiect tehnic, un mijloc tehnologic, un suport grafic, un suport pentru scriere și un „outil” de comunicare întrucât implică un anumit mod de a concepe, de a scrie și de a rescrie un document și de a îl așeza în pagină. Acest proces este, așa cum îl definește Jacques Anis, „une écriture reinventée” [141, p.21]. A-l considera un suport de comunicare (corespondența școlară, jurnalul clasei) înseamnă a înțelege impactul pe care îl are în proiectele de motivație, de socializare și de legitimare a scrisului.

Didacticienii sunt preocupați de tratarea textului, de obiectivele specifice ale predării unei limbi străine, ale învățării scrisului, precum și de conexiunea care se stabilește. Reflecția asupra conexiunii care se stabilește între suportul de producere a textului (tratarea textului) și obiectivele didactice se poate face pornind de la ideea că procesul de tratare a textului reprezintă un suport; astfel, apare conceptul de comparație între specificitățile unui astfel de text și un text scris de mână.

Prin folosirea acestui suport de producere a textului se stabilește o legătură între didactica disciplinei și suportul informatic. În cadrul unui clasament al exercițiilor, care pot fi realizate prin intermediul procesului de tratare a textului, se disting:

- exerciții de sesizare a textului care presupun completarea textului, înlocuirea cuvintelor, inserarea semnelor de punctuație, a articolelor, a pronumelor relative și conjuncțiilor, adăugarea unui introduceri sau a unei concluzii;
- exerciții de ștergere, care implică corectarea greșelilor de morfologie, de sintaxa și stil, transformarea textului, adică trecerea de la diateza activă la cea pasivă, de la un discurs direct la unul indirect sau reducerea unui text;
- exerciții de căutare și de înlocuire care constau în decodaj, deplasare, punere în ordine a paragrafelor și a argumentelor sau căutare în dicționare.

Utilizarea corectorului ortografic este operabil, dar cu limite. El nu recunoaște decât cuvintele care există într-o bază de date și care aparțin lexicului programului. El nu poate găsi soluții pentru a rezolva probleme de omofonie și de sens inerent al textului; poate însă restabili accentele și punctuația într-un text și poate realiza așezarea în pagină a unui text. Receptarea, cu ajutorul unui videoproiector sau al televiziunii, permite o activitate colectivă. Se poate adnota, sublinia sau colora textul afișat. Suportul de recapitulare permite afișarea unui studiu comparativ.

Toate activitățile care vizează să dea un sens scrierii vor avea un dublu profit prin întrebuițarea procesului de tratare a textului. El autorizează toate variațiile posibile, cu o economie de efort și de timp. Toate activitățile de recapitulare sunt mai ușoare, mai rapide și mai plăcute atunci când sunt însoțite de utilizarea acestui suport de producere a textului, care mobilizează cunoștințe și deprinderi pentru a elabora conținuturi; se asigură organizarea generală a textului după genuri, se asigură coerența între faze și grupe de faze, se asociază unitățile lexicale și gramaticale în cadrul frazelor.

În continuare, se va aduce în atenție o serie de „sfaturi pedagogice” utile pentru înțelegerea modului în care trebuie organizată activitatea elevilor în contextul utilizării procesului de tratare a textului. Utilizarea acestui suport depinde de ceea ce se vrea a face cu elevii pentru exprimarea scrisă. Textele informative favorizează munca asupra structurii textului, în vreme ce textele narative se pretează la exersarea unor chestiuni de gramatică a frazei și a textului.

În 1998, în lucrarea „Texte et ordinateur. L’écriture reinventée”, Jacques Anis [142, p.24] prezenta o clasificare a funcțiilor activității de tratare a textului:

- Funcțiile redacționale, care presupun inserție, tăiere, copiere, lipire, deplasare, cercetare, înlocuire și glosar;
- Funcțiile metascripturale, care implică deplasarea într-un document, selecționarea, anularea, repetarea și afișarea în „mode - plan” înaintea imprimării, precum și înregistrarea;
- Funcțiile de așezare în pagină și de structurare a documentului, care fac referire la alegerea caracterelor, attributele grafice, tabelele și indexarea;
- Suporturile meta - textuale, care sunt reprezentate de adnotări, statistici, recapitulare, verificare, precum și de cercetare ortografică și gramaticală.

Jacques Anis [141, p.25] consideră că tratarea textului facilitează scrierea (în măsura în care acest suport sporește dorința elevului de a produce un text scris), simplifică operațiile de rescriere, dramatizează scrierea (dând elevului posibilitatea de a recurge la reformulări), înlătură obligația de a scrie liniar și permite memorarea producțiilor elevilor.

Printre aporturile procesului de tratare a textului putem aminti faptul că acesta este un model al procesului de scriere - planificare, concepție, organizare, așezare în pagină a textului, al gramaticii textului și al gramaticii frazei (ortografie, sintaxă). Focalizarea activității elevului se face mai mult asupra conținutului. Dincolo de avantaje, pot fi semnalate câteva inconveniente și limite ale activităților realizate prin intermediul procesului de tratare a textului: reducerea spațiului vizual de lectură precum și dispariția percepției fizice a scrierii. Unii reproșează pierderea ansamblului textului. Este un facilitator de scriere fiindcă dă acces rapid la un text pus

în pagină și imprimat. Tratarea textului este un declanșator de scriere, ce dă elevului dorința de a produce.

Utilizarea procesului de tratare a textului favorizează colaborarea între elevi, declanșează motivația necesară achiziționării de noi cunoștințe și determină realizarea unor proiecte comunicaționale legate de situații reale de viață și de scriere. Tratarea textului îi învață pe elevi cum să studieze. Se naște, astfel, în mod progresiv, o pedagogie a reușitei. Profesorul și elevul descoperă și analizează împreună versiuni succesive ale activității. Este o pedagogie, „par-dessus l'épaule”, unde elevul acceptă să relucreze textul.

Tratamentul de text este un suport conceput pentru a face comunicarea scrisă mai eficace, mai motivantă. A învăța cum să înveți necesită o bună cunoaștere a ansamblului de informații. De aceea, trebuie dezvoltate tehnicile de lectură structurată și spiritul de sinteză. Activitatea de tratare a textului este una dintre cele ce trebuie urmate, în vederea dezvoltării de noi „savoir-faire”.

3.3. Internetul - suport de activitate pentru cele patru componente: C.O., C.E., E.O., E.E.

Inovație, cercetare, educație, formare sunt axele fundamentale ale unei integrări în dimensiunea europeană: „obiectivul pe care și l-a fixat U.E. este de a dezvolta educația și formarea pe tot parcursul vieții [...], un larg acces la educație și actualizarea permanentă a cunoștințelor”(trad.n.) [143, p.21].

Se poate evalua felul în care aceste obiective sunt atinse prin folosirea internetului - folosirea TICE; cunoștințele (le savoir) trebuie structurate ca o rețea și centrate asupra elevului. Se impune o complexitate a procesului de învățare și de situații de învățare. Procesul activ de învățare este fondat pe metacunoaștere. Situația de învățare creată de TICE are nevoie de o bază solidă, de noi suporturi și noi metode.

Ordinatorul este țesătura socială virtuală creată pentru „méditation”, pentru ameliorarea aptitudinilor cognitive; este instrumentul care asigură accesul la informație, care produce documente; este asociat intelectual; este o tehnologie - context care valorizează interacțiunea socială în învățarea unei limbi străine.

Introducerea progresivă în pedagogie a TIC oferă învățământului dimensiuni și perspective noi [165, p.15], obligă la regândirea demersului didactic, la o pedagogie a cooperării, a interacțiunii. A introduce noile tehnologii într-un sistem educativ înseamnă inovare, o nouă structurare a programelor, a practicilor, reevaluarea obiectivelor, redimensionarea evaluării. Cercetătorii și formatorii în didactică sunt chemați să reconsidere întregul proces de învățământ. „Când profesorii și elevii sunt „bransați” la planetă, strategiile de predare și învățare se schimbă.

Planeta devine o resursă indispensabilă curriculumului. Percepția lor despre lume și locul lor în lume se schimbă și conținuturile cursurilor devin actuale, pertinente, integrate unei perspective multidisciplinare și planetare” (trad.n.) [144, p.54].

Profesorii și elevii sunt „cucerțiți” de prezența noilor tehnologii și a internetului în spațiul de formare și educare. Forța internetului rezidă mai ales în faptul că el devine un adevărat spațiu de exprimare, de creație, de partaj și de cooperare dar și de autonomie, oferind interacțiuni sociale inedite.

Internetul este o tehnologie, o media, un suport și o rețea (multimedia) care integrează sisteme de semne; este un spațiu (cyberspace) deschis tuturor cunoștințelor și practicilor; este o formă arborescentă de organizare (clasificare), de elaborare (creație), de reflecție, de căutare a unei inteligențe colective. Funcționalitățile internetului definit ca „multimédia en réseau où on est connecté” sunt: comunicarea la distanță, publicarea multimedia și programarea.

Răspunsul la întrebarea „Ce este internetul?” poate fi rezumat în câteva cuvinte: tehnologie, media, suport, rețea multimedia, spațiu.

Comunicarea la distanță este una din principalele funcții ale internetului. Această funcție de comunicare se concretizează prin diferite instrumente: curier electronic, forum de discuție, chat, liste de difuzare. Acestea permit comunicarea în timp real sau „différé”. Comunicarea este marea axă de utilizare a internetului. Prin curierul electronic se pot pune întrebări autorilor unor site-uri, se trimit producții scrise (despre anumite subiecte), se pot recepta corectări. Forumurile, listele de difuzare, chat-ul sunt locuri în care se fac schimburi, contacte. În didactică, ca instrument de comunicare, internetul „se adresează” și elevilor și profesorilor. Profesorul are șansa de a-și crea o rețea de contacte care-i dau posibilitatea de a schimba idei, documente, de a împărtăși experimente, de a pune întrebări, de a primi răspunsuri (liste de difuzare pedagogice). Pentru elevi, contactele cu alții permit desfășurarea unor activități care se situează între o simplă comunicare și o veritabilă colaborare pe teme de ordin cultural, social. Corespondența cunoaște un reviriment odată cu noile tehnologii (proiecte de corespondență). Curierul electronic joacă un rol tot mai important.

Internetul facilitează colaborarea prin conferințe video: se poate vorbi de o muncă colaborativă (redactarea unui ghid turistic, dezbateri, etc). Publicarea de resurse multimedia este o altă funcție importantă a internetului; vectorul principal al acestei funcții este Web-ul – un sistem de informație hipertext. Legăturile hipertext permit trecerea de la un document la altul. Biblioteca enciclopedică unde internetul susține consultarea de materiale, este un vast centru de documentație. Pentru elev cercetarea documentară înseamnă dobândirea autonomiei în activitatea personală.

În cadrul unui învățământ prezențial, aplicațiile internetului sunt puse în aplicare de către profesori, fie că este vorba de comunicare, de exploatare de resurse existente sau de crearea unor resurse proprii. În cadrul învățământului la distanță, internetul și-a verificat pe deplin utilitatea.

Internetul prezintă interes pentru învățământul la distanță, dată fiind existența proprietăților acestui instrument și a principiilor pedagogice asociate. Este încă dificil de stabilit cu precizie valoarea internetului în învățământ, valoarea comunicării electronice, însă sunt benefice modificările practicilor în clasă, modificări care conduc spre o mai mare autonomie a elevului.

O nouă pedagogie se impune, iar utilizarea noilor tehnologii trebuie să dezvolte competențe de acces la informație, iar ele devin instrument al unei transformări sociale. Dincolo de o modificare a practicilor de clasă, integrarea internetului implică și un raport nou față de cunoștințe. „Le savoir” nu mai este disponibil doar în cărți, ci și pe site-urile „inteligente”.

Profesorul devine mediator și organizator de învățare nu doar transmițător unic de cunoștințe. Rolul profesorului trebuie să fie acela de a facilita autonomia elevului și de a avea în vedere nevoile acestuia. Centrarea pe elev cere o suplețe a ansamblului dispozitivului pedagogic, trecând și printr-o suplețe de evaluare, de autoevaluare. Prezența internetului pe plan pedagogic este o realitate care vizează optimizarea predării - învățării prin atitudini pedagogice adecvate înnoirii: în primul rând, prin voința formatorilor de a face să „dispară pereții clasei” pentru a intra într-o lume exterioară școlii, pentru ca informațiile să pătrundă în spațiul închis al acesteia. [145]

Dacă noile atitudini pedagogice permit integrarea noilor tehnologii în clasă, valorificarea unei activități colaborative este un element cheie al dispozitivului de integrare. Dacă deschiderea clasei spre exterior facilitează experiențe și învățare, ea multiplică și ocaziile de comunicare și de colaborare. Vorbind de o învățare colaborativă, se pot distinge trei categorii de situații în care elevii pot interacționa în cadrul sarcinilor de învățare: colaborare, competiție și învățare individuală. În mod cert, primele două situații sunt preferabile.

Dacă configurările colaborative sunt cele propice integrării tehnologiilor, nu trebuie ignorată evaluarea lor. După Vigotsky [133, p.34] „colaborarea între copii favorizează dezvoltarea lor pentru că se constată că ale lor comportamente sunt mai avansate în grup decât individual și există o dezvoltare cognitivă în anumite situații de interacțiune” (trad.n.). Interacțiunea între participanții unei sarcini de învățare este benefică fiindcă ea suscită conflicte cognitive care pun în lumină erori de gândire.

Integrarea internetului într-un învățământ de limbă implică opțiuni pedagogice și didactice: dobândirea unei competențe de comunicare, a unei competențe culturale, luarea în considerare a aspectelor pragmatice ale limbii, favorizarea comunicării și a motivării.

Internetul prezintă un anumit număr de avantaje pentru concretizarea imperativelor. Brammerts [146, p.70] vorbește de „speranța pe care elevul o poate avea, datorită ordinatului, de a avea acces în orice moment la informații autentice actuale și că el poate să comunice cu profesorul, cu alți elevi și cu vorbitorii nativi ai limbii țintă” (trad.n.).

Unul din argumentele în favoarea integrării internetului este accesul facil la documente autentice. Unii ar vrea să ne facă să credem că nu mai există „salvare” în afara internetului, acesta permițând satisfacerea tuturor exigențelor de formare și de educare. Totuși, internetul nu este, de fapt, decât un suport care oferă anumite posibilități și care prezintă anumite limite. Alegerea bună se bazează pe integrarea și complementaritatea suporturilor.

În didactica limbilor, internetul își găsește justificarea în nevoia de comunicare. Aporturile internetului pentru predarea - învățarea limbilor înseamnă: un mijloc de comunicare, o sursă de informație. Caracteristicile marcante ale internetului pentru aplicarea pedagogică în domeniul limbilor sunt multimedia, interactivitatea, referențialitatea și comunicarea.

Prin multimedia, documentele scrise sunt bazele cyberspace-ului pe care se bazează toate legăturile. Tratarea altor surse decât scrisul nu este la fel de simplă, dar devine din ce în ce mai ușoară și curentă datorită formatelor comprimate. Această sinergie între scris, imagine fixă, sunet și video face din internet un instrument privilegiat pentru învățarea limbilor.

Vorbind de interactivitate, intră în discuție posibilitatea de a include în „sintaxa” paginilor de internet obiecte care interacționează la acțiunea utilizatorului (se afișează un comentariu). Interactivitatea se găsește în site-uri care propun activități făcute din mai multe pagini, oferind itinerarii variate. Această proprietate este posibil să fie exploatată pentru a aplica tehnologii specifice pentru învățarea limbilor străine. Problema care se impune reflecției este până la ce punct este posibilă reconstituirea (plecând de la un „tissu” social virtual) condițiilor ideale de învățare. Se impune și o atitudine vigilentă vizavi de tendința de a idealiza posibilitățile de comunicare și de interactivitate nelimitată.

Referențialitatea prin conexiunea la internet oferă posibilitatea de a consulta alte pagini pe ecran plecând de la o legătură cu documentul de bază. Se pot propune și negocia activități făcându-se referire la alte site-uri. Acest tip de activitate, bazată pe căutarea dirijată, oferă o dimensiune culturală interesantă.

Internetul poate fi văzut că o media de comunicare polimorfă, delocalizată, care poate fi exploatată în timp „différé” (nu într-un timp real). Datorită resurselor sale bogate și variate, datorită caracterului său transcultural, internetul a determinat un număr important de inovații în domeniul didacticii limbilor străine.

În mediul educativ, internetul este utilizat în diverse moduri. El este un instrument pentru a accede la cunoaștere și servește la căutarea de informații. Fiindcă rețeaua este o nouă resursă la dispoziția practicilor pedagogice, internetul servește la adunarea, împărtășirea și clasarea experiențelor și practicilor educative puse la dispoziție prin diferite instanțe. Un aspect important este stabilirea și menținerea relațiilor între profesori, profesori și elevi, între elevi, prin curierul electronic.

Un alt mod de a folosi internetul este acela de „outil” de învățare (învățare ghidată de sarcini și proiecte). Folosirea internetului în ora de limbă străină constituie un avantaj doar în măsura în care el contribuie la dezvoltarea competenței de comunicare a elevilor. Vinciane Vanderheyde [147, p.25] propune zece reguli de aur pentru o utilizare eficientă a acestuia la ora de FLE:

1. Antrenarea celor patru competențe;
2. Integrarea activităților într-un ansamblu de activități de învățare, activități care vizează dezvoltarea cunoștințelor și competențelor lingvistice, sociolingvistice, pragmatice;
3. Creșterea gradului de implicare al elevilor (motivație, surpriză, jocuri, sarcini de lucru);
4. Sporirea gradului de comunicare între elevi (crearea unei situații de comunicare de interes real, interacțiune, activitate pe grupe);
5. Adaptarea sarcinii de lucru la nivelul elevilor (sarcina este cea care naște dificultatea, mai mult decât documentul);
6. Exploatarea dimensiunii vizuale a internetului (aspectul interactiv);
7. Programarea sarcinilor suplimentare pentru elevii mai dinamici (diferențiere);
8. Salvarea site-urilor preferate pe CD-ROM;
9. Verificarea calității informației;
10. Aproximarea cu plăcere de predarea cu ajutorul internetului.

Utilizarea internetului în didactică trebuie să fie motivată de pedagogie și nu de tehnologie³⁸. Este important că internetul să fie integrat în reale proiecte pedagogice. Prezența oralului pe internet este extrem de benefică pentru elevi. „Expunerea” la limbă-țintă este una din condițiile importante pentru a progresa într-o limbă străină. Există o mare disponibilitate de documente sonore pe internet: emisiuni TV, radio, conferințe. TV5 oferă o excelentă exploatare pedagogică datorită resurselor autentice. Plecând de la secvențe video, se lucrează „la compréhension globale”, apoi în detalii prin QCM. Aspecte culturale ale francofoniei sunt aici bine prezentate. Pentru a facilita înțelegerea, se poate consulta transcrierea. Există și alte site-uri

³⁸ Fapt susținut și de Lăpădat R. în lucrarea sa, „Rolul internetului în predarea-învățarea limbii franceze” [10, p.85-88].

care propun activități de înțelegere orală în jurul documentelor care nu sunt „authentiques”: „Chloé”, „Polar FLE”, etc. Interesantă este și simularea de situații de comunicare prin activități bazate pe demersul de înțelegere orală („Visiteur à Paris”).

Și în situația înțelegerii scrise elevii au acces la diverse documente scrise (pe ecranul paginii de internet): documente autentice din presa scrisă, literatură, eseuri, cântece, reportaje.

În exprimarea scrisă, internetul dă elevilor ocazii pentru a scrie, prin corespondența electronică, prin liste de difuzare, etc. Datorită schimburilor cu alții ei pot fi corecți, sfătuiți, ghidați.

Pentru exprimarea orală există documente sonore care vizează formarea într-un sistem fonetic corect (ascultând, repetând după modele) dar și punerea la punct în cazul unor repere de gramatică (exerciții care integrează verificarea automată, explicații).

În privința lexicului, numeroase site-uri propun activități ludice cu funcții interactive (jeu de rôle, scrabble, mots croisés, mots cachés, mots melangés, associations aux images, etc). De un real interes sunt site-urile tematice (cuisine, école, vacances), când cuvintele și expresiile sunt propuse în contexte culturale.

În concluzie, constatarea care se impune este că resursele oferite de internet pentru predarea - învățarea limbii franceze sunt de o utilitate pedagogică evidentă. Internetul este un „medium” în care o varietate de metode, abordări pedagogice pot fi puse în practică. Eficacitatea internetului rezidă în felul în care este utilizat.

Ceea ce este remarcabil la internet este faptul că poate fi utilizat în orice colț din lume. Proprietățile tehnice ale internetului trebuie avute în vedere când profesorul evaluează resursele disponibile. Nu putem însă lăsa la o parte limitele internetului: interactivitatea pe care o oferă acesta este departe de interactivitatea într-un context real. Schimburile reale sunt cu adevărat valorizante. Dincolo de limitele tehnice, importantă este exploatarea specificităților rețelei internet și profitul avantajelor pe care le prezintă.

Utilizarea internetului modifică obișnuințele și comportamentele sociale. Pedagogia nu poate să rămână departe de aceste schimbări³⁹. Acolo unde apare o nouă funcționalitate, profesorii încearcă să și-o aproprie. Clasă nu mai poate fi „deconectată”. Există „voci” care ar vrea să convingă că nu mai există „salut” în afara internetului, lăsând să se înțeleagă că acesta ar permite satisfacerea tuturor exigențelor de formare și de educație.

³⁹ Educația pe Internet va deveni nu peste mult timp preferată, pentru că răspunde actualei generații de copii, dar și nevoilor de instruire a adulților. Un lucru este cert: mediul online nu va suplini profesorul și nici nu va elimina definitiv instruirea clasică. Tendința evidentă în educație este îmbinarea instruirii clasice cu educația online și adaptarea conținutului educațional la ritmul și cerințele viitoarelor generații.

Curierul electronic - aportul corespondenței electronice la învățarea unei limbi străine

Curierul electronic este serviciul cel mai utilizat pe internet. El facilitează trimiterea asincronică de mesaje către unul sau mai mulți corespondenți, care dețin o adresă electronică, dar și transferul unei multitudini de fișiere (text, imagine, sunet, video).

În didactică, curierul electronic constituie o formă modernă și rapidă de schimburi de informații. Această comunicare asincronică pune accentul nu doar pe conținut, ci și pe formă. Consultarea dicționarului și a gramaticii se face în timpul producerii sau descifrării mesajelor.

Întrebările pe care și le pune formatorul de limbă străină sunt legate de aportul corespondenței electronice la învățarea unei limbi străine, maniera în care poate fi susținut acest demers interactiv, comportamentele interacționale, relațiile interpersonale, strategiile de comunicare puse în mișcare pentru depășirea obstacolelor lingvistice, motivația corespondenților.

Comunicarea este marea axă de utilizare a internetului. Prin curierul electronic se pot pune întrebări autorilor unor site-uri, se trimit producții scrise (despre anumite subiecte) se pot recepta corectări. Forumurile, listele de difuzare, chat-ul sunt locuri în care se fac schimburi, contacte. În didactică, ca instrument de comunicare, internetul „se adresează” și elevilor și profesorilor. Profesorul are șansa de a-și crea o rețea de contacte care-i dau posibilitatea de a schimba idei, documente, de a împărtăși experimente, de a pune întrebări, de a primi răspunsuri (liste de difuzare pedagogice). Pentru elevi, contactele cu alții permit desfășurarea unor activități care se situează între o simplă comunicare și o veritabilă colaborare pe teme de ordin cultural, social. Corespondența cunoaște un reviriment odată cu noile tehnologii (proiecte de corespondență). În cursul unei corespondențe electronice, dimensiunile lingvistice, sociale, afective, cognitive interacționează favorizând învățarea unei limbi străine. Curierul electronic dobândește un rol tot mai important.

Forumul de discuții, chat-ul și blogul - dispozitive mediatice de învățare interactivă

Dimensiunea tehnologică a procesului de predare - învățare a limbilor străine propune un dispozitiv mediativ, un loc privilegiat pentru învățare în interacțiune - forumul de discuții pe internet.

Un forum este după Marcoccia «un réseau humain car, très rapidement, lorsqu'un thème de discussion est lancé se crée un réseau de personnes trouvant un intérêt dans le forum.» [148, p.12] Principiul unui forum este simplu: mai întâi este lansată o temă de discuție apoi firul conversației continuă, participanții aducând o contribuție, concretizată într-o reflecție, într-o

interogație și într-un răspuns la întrebări. Se naște astfel, un spațiu interactiv, de interacțiune, comunicare și dezvoltare lingvistică și socioculturală.

Principalele caracteristici ale comunicării prin forum sunt prezentate de Mangenot [149, p.206]: dimensiunea scrisă, asincronică și publică. Marccocia [148, p.12] amintește faptul că spațiul forumului este dotat cu memorie ceea ce permite arhivarea schimburilor și consultarea acestora.

Utilizarea unui forum de discuții în didactica limbilor străine favorizează punerea în practică a cunoștințelor dobândite în clasă: vocabular, structuri gramaticale, aspecte socioculturale. Elevii au sentimentul că sunt capabili să pună în mișcare o anumită dimensiune lingvistică, într-un ritm mai rapid atunci când compun mesaje sau când decodează informații primite. Dicționarele și gramatica „asigură” discuțiile. Forumul permite interacțiuni cu mai mulți participanți asupra diverselor subiecte.

Asincronismul și multiplicitatea audienței permite dobândirea de noi forme lingvistice în interacțiune și în imersiune electronică. Mangenot [149] consideră că folosirea pedagogică a unui forum de discuții privilegiază procese reflexive. În plus, caracterul lui public oferă șanse de schimburi între elevi (chiar și celor mai „muets”). Discursul vehiculat prin forum se caracterizează adesea prin specificități proprii comunicării orale (simplificări, discontinuitate sintactică, fraze neterminate) dar se apropie de comunicarea scrisă prin densitatea lexicală a mesajelor.

Chat-ul (clavardage) permite schimburile sincrone pe baza textului, a sunetului, a imaginii. Schimburile pot să se facă în grupe sau între două persoane. El permite comunicarea în timp real.

Referindu-se la folosirea chat-ului în didactica FLE, Kern [150, p.21] indică faptul că schimburile prin acest „outil” oferă avantaje importante pentru achiziții într-o limbă străină prin stimularea exprimării libere a ideilor, printr-o motivație sporită în învățare, prin enunțarea diferențelor de opinie și multiplicarea perspectivelor asupra subiectelor discutate. Reducerea diferențelor de statut ale participanților nu trebuie nici ea ignorată. Această comunicare, mediatizată de ordinator, este interactivă și spontană, permanența ei scrisă permițând analiza interacțiunilor pentru a dezvolta strategii de comunicare, pentru a reflecta asupra unor „malentendus culturels”.

Inconvenientul major este faptul că chat-ul nu favorizează întărirea normelor, nici rigoare gramaticală sau stilistică. Uneori, rapiditatea schimburilor îngreunează înțelegerea conținutului mesajelor. Se constată, totuși, o îmbogățire a repertoriului lingvistic al elevilor. Ca urmare a ședințelor de „clavardage”, datorită unui important grad de interactivitate.

Evaluarea participării la chat trebuie să ia în considerare faptul că elevii „pensent à chaud”. Există schimburi, colaborare, proiecte prezente pe „toile” (ecran) și acestea pot fi considerate activități care dezvoltă autenticitatea și interacțiunea.

Blogul este un spațiu numeric predefinit dar parametrabil, suplu, ușor, gratuit, nomad și simplu în utilizare. El se caracterizează prin punerea la dispoziția utilizatorilor a funcționalităților multimodale: text, imagine, sunet, video. Mai este numit „carnet web”, „joub” sau „carneticiel”. Numele blogului vine de la cuvântul „weblog” inventat în 1997 de Jorn Barger. El este un site compus din comentarii, impresii, reacții asociate cu informații, un mijloc foarte răspândit pentru a se exprima pe „toile” (l’écrit public, réflexion sur soi, se raconter).

Putem distinge câteva caracteristici ale blogului: caracter non-instituțional liber, utilizator de suporturi dinamice, facilitator de interconexiuni, aspect multimedia (podcasts - audiobloguri și video - bloguri). O clasificare a tipurilor de bloguri are în vedere tematica (actualitate, învățământ, societate), suportul video (text/imagine, text/audio, text/video), sau obiectivul (povestire, informație, creație, etc).

Aplicațiile pedagogice ale blogului n-au întârziat să apară: blog - site pedagogic, blog - cercetare, blog - spațiu de comunicare, blog ca proiect pedagogic, blog - spațiu de învățământ. A. P. Cambell [151] propunea o triplă diviziune a blogurilor în predarea - învățarea limbilor:

- tutor blog – în care profesorul organizează conținuturile cursului;
- learner blog – redactat de un singur elev sau grup;
- class blog – elaborat în colaborarea clasă – profesor.

Tot mai mulți profesori încearcă să valorizeze acest mijloc de comunicare integrându-l în activitățile didactice, exploatând potențialul lui pedagogic: ușor de utilizat, suplețe și agilitate pentru crearea de conținuturi (texte, comentarii, imagini, discuții), spațiu de comunicare liber, motivant, interactiv, colaborativ. Blogul poate fi integrat diferitelor contexte pedagogice pentru a realiza sarcini sau proiecte individuale sau colective, permite dezvoltarea practicilor colaborative și de construcție în interiorul spațiilor educative tot mai vaste. El înscrie munca profesorilor și a elevilor într-o logică posibilă de concepție, de dezvoltare și colaborare în și în afara clasei.

Un blog al profesorului poate fi utilizat pentru a propune resurse pedagogice „en ligne”; situl personal adună texte, imagini, video. Obiectivul acestuia este de a elabora și a transmite informații, de a împărtăși idei privind realizarea unor activități în clasă, tehnologii folosite, comentarii asupra unui articol de didactică, etc. Blogul poate oferi un suport pentru o activitate de cercetare, pentru un proiect (blog - carnet de bord care urmărește derularea proiectului). Ca suport de curs, blogul oferă profesorului posibilitatea de a propune activități destinate să fie

realizate de elevi printr-o muncă autonomă, complementară lucrului din clasă. Astfel, profesorul îl poate utiliza ca suport de curs în care publică rezumatul unei ore de curs sau propune un plan cu ideile principale ale unei lecții.

Acest suport poate să fie utilizat ca spațiu de învățare unde elevii realizează sarcini de lucru individual stimulând competențe diverse. Profesorul va putea încuraja scrierea asupra unor teme: consemnarea unor momente de viață, prezentarea regiunii, a țării, a timpului liber, comentarea actualității. Acest tip de instrument devine un suport motivant pentru dezvoltarea în mod particular a competenței de exprimare scrisă.

Funcționalitățile oferite de bloguri favorizează interacțiunea și comunicarea. Blogul clasei, spre exemplu, poate să se prezinte sub forma unui panou de afișare și a unui caiet de clasă (informații complementare, site-uri de explorare, producții comune, „istoria” clasei, activități desfășurate), sub forma unui jurnal cu difuzare de articole de presă, sub aspectul unui dicționar (profesorul propune în fiecare săptămână o expresie idiomatică – elevii încearcă să o definească, să o contextualizeze). Acesta poate fi și un proiect colaborativ, asociind mai mulți profesori în jurul unei anumite tematici (ex.: L’environnement) pentru crearea unui newsletter al clasei, reunind articole scrise de elevi și fotografiile lor sau un jurnal de călătorie școlară.

Cu rezultate bune poate fi un blog de schimburi, de comunicare între elevi dintr-un oraș (din România) cu alți elevi care studiază aceeași limbă străină dintr-un alt spațiu european: elevii se prezintă, descriu orașul lor, țara în care trăiesc. Se realizează astfel un proiect bilingv la distanță cu imagini, texte, etc. Elevii sunt stimulați de faptul că lucrează cu alții; ei crează mesaje, răspund la altele.

M. Tomé [152, p.176] de la Universitatea Leon din Spania arată într-un interviu ceea ce aduce în plus un blog în planul pedagogic în raport cu un simplu site web sau un forum: oferă cele două posibilități (web și forum) în interiorul aceluiași spațiu, permite dezvoltarea comunicării, dezbateră, îndeamnă la reflecție, la un alt fel de scriere, la producții scrise într-o limbă străină.

Acest instrument oferă posibilitatea de aplicare pedagogică pentru predarea - învățarea unei limbi, este un instrument de modernizare a practicilor pedagogice și a serviciilor documentare⁴⁰. Profesorii de limbi care utilizează blogurile în cadrul predării sunt tot mai numeroși și recunosc interesul pedagogic pe care această folosire o reprezintă. Interactivitatea,

⁴⁰ Importanța documentării a continuat să crească în sânul instituțiilor școlare și să se afirme ca un element esențial în activitatea educativă și pedagogică. Pedagogia documentară construită cu ajutorul Centrelor de Documentare și Informare în instituțiile școlare, a dezvoltat tehnicile de informare și comunicare educativă. În acest scop contribuția TICE este hotărâtoare, așa cum a subliniat autoarea în lucrarea „Le rôle du documentaliste dans la politique documentaire de l'école” [7, p.127-133].

dinamismul și interesul depășesc instrumentele pedagogice clasice. Resursele, instrumentele și producțiile elevilor sunt percepute ca reale, deschise și încărcate cu posibilități de dialog și de schimburi.

Obiectivele urmărite prin utilizarea blogurilor în predarea - învățarea unei limbi străine vizează:

- familiarizarea cu diferitele posibilități de creare a blogurilor;
- dezvoltarea creativității elevilor;
- prezența unui spirit de deschidere care favorizează interacțiunea și comunicarea;
- stimularea exprimării scrise;
- stimularea exprimării orale (via video);
- determinarea elevilor de a acționa cu instrumente lingvistice în adevărate situații de comunicare.

Rolul unui profesor „blogueur” devine de organizator, coordonator, însoțitor și supervisor.

3.4. Dispozitive multimedia în predarea - învățarea limbii franceze

În cele ce urmează, vor fi prezentate practicile pedagogice cu suporturi multimedia precum și metodologia elaborată în jurul acestora, luând în considerare trăsăturile caracteristice ale altor practici utilizate în didactica FLE. Se va încerca evaluarea și compararea caracteristicilor produselor multimedia cu cele ale metodelor, în intenția de a vedea ce aduc nou aceste produse, în ce fel acestea diferă de altele și care sunt capacitățile și limitele noilor suporturi tehnologice.

Analiza metodelor de predare a limbilor străine conduce la ideea că didactica oscilează între ruptură, continuitate și întoarcere. Galisson [128, p.149] subliniază faptul că „toate abordările decurg unele din altele pentru că ele se imită și se opun”(trad.n.).

Dacă luăm în seamă raporturile între noile tehnologii și învățarea unei limbi, putem observa că folosirea TIC evoluează paralel cu progresele tehnice. Aceste tehnologii nu mai sunt doar suporturi sau mijloace auxiliare, ci elemente de bază ale învățării deoarece a comunica într-o limbă străină înseamnă a fi pe drumul oferit de media (cinema, radio, televiziune, internet). Oricare metodologie nouă renaște din cenușa metodologiilor precedente și determină apariția altora.

Produsele multimedia ar putea fi considerate un „ensemble pédagogique” care corespunde, în același timp, unui manual, unui curs, unui material didactic. Se va încerca determinarea tipurilor de practici pedagogice puse în aplicare într-un context de învățare cu aceste tehnologii.

Obiectivul fundamental al tuturor metodelor este acela de a învăța vorbirea și comunicarea într-o limbă străină în situații de viață cotidiană. În ceea ce privește utilizarea produselor

multimedia în predarea - învățarea unei limbi străine, ea are ca obiectiv esențial „individualiser l'action didactique”[153, p.120], adică asigurarea unei învățări în autonomie, performanțe intelectuale, eficacitate. Cât despre cele patru competențe vizate, aceste produse privilegiază înțelegerea orală și scrisă, dar și exprimarea scrisă și orală.

Din punct de vedere al teoriilor învățării, se constată o anumită repartizare în produsele multimedia (siturile de învățare și „logiciels fermés” nu permit o adevărată interactivitate). Într-un context de învățare cu multimedia, formatorul și elevul sunt „les parties contractantes” ale unei negocieri. Parcursul propus în produsele multimedia impun câteva faze succesive: prezentarea (vizionare, ascultare, lectură), înțelegerea (QCM, exigențe de reperaj detaliat), memorizare (jocuri, exerciții de asociere, de repetare), producția (simulări, jocuri de rol, etc).

Proiectele pedagogice puse în aplicare prin suporturi multimedia și metodologia elaborată în jurul acestora duc la un demers eclectic (aparținând diverselor metodologii care are în vedere un obiectiv de autoformare dirijată, autonome (ceea ce reduce rolul profesorului). Șantierul didacticii limbilor rămâne deschis. El încearcă să răspundă la diversitatea nevoilor. Didactica nu poate să se opună progreselor informaticii și astfel produsele multimedia pătrund tot mai mult în didactica limbilor.

3.4.1. Tabla albă interactivă – dispozitiv ludic în predarea limbilor străine

În panoplia suporturilor numerice puse la dispoziția profesorilor tabla albă interactivă se înscrie ca o metodologie relativ recentă. Un bilanț al împlinirilor, dar și al limitelor a fost făcut la întâlnirea francofonă de la Barcelona 2009 și la cea de la Grenoble 2010. Acest suport a fost gândit ca un dispozitiv menit să permită o activitate interactivă cu sarcini de lucru facilitate. Această tablă albă vine să înlocuiască tabla neagră și creta și servește la conceperea de enunțuri. Aceasta este un suport pentru proiectare, pentru o activitate video sau doar simplă „paperboard”.

Noua tablă care se vrea cu adevărat interactivă este un sistem compus din trei elemente: un tablou numeric, un video - proiector și un ordinator (computer). Acestea pot permite profesorului să piloteze computerul, să utilizeze funcțiile multiple ale programului, să manipuleze ansamblul resurselor numerice exploatabile pe un computer, într-un context de utilizare colectivă și interactivă. Folosirea acestui suport trebuie să răspundă unor cerințe pedagogice care să asigure optimizarea activității în ora de limbă străină. Trebuie bine stăpânită tehnologia acestui dispozitiv, trebuie investit timp pentru pregătirea materialului care să poată asigura interes, noutate și interactivitate.

Există repercusiuni pozitive a T. B. I. (tableau blanc interactif) asupra ritmului de desfășurare a unei activități în clasă: mai multe luări de cuvânt, mai multe întrebări deschise,

reluări, verificări. Pe această tablă interactivă se poate scrie, desena, se pot deplasa obiecte, imagini. Și cel mai important lucru este că poate fi imprimat conținutul activității. A avea o memorie a întregului material pus în mișcare în clasă și a-l putea folosi la nevoie, este un câștig evident.

Trebuie favorizată o predare - învățare care beneficiază de noi și numeroase mijloace oferite de noile tehnologii fără a pierde din vedere faptul că interactivitatea, acțiunea, trebuie să-și găsească loc în clasă. Aici există interacțiuni: uneori simple, precum ascultarea sau proiectarea unui document, alteori complexe, pe o pagină de activități dinamice sau pe un site web.

Există „voci” care consideră că folosirea acestei table vine în opoziție chiar cu o pedagogie a interacțiunii datorită faptului că dispozitivul este manipulat de o singură persoană, profesorul. Desigur, progresul într-o activitate nu ține doar de tehnologie ci și de metodologie. Dar, în momentul în care tabla albă devine tot mai prezentă în activitatea în clasă, reflecția asupra modului de a o integra, de a o face interactivă poate aduce înnoiri în demersul didactic, dincolo de costurile ei încă greu accesibile.

Se vor accentua, în continuare, câteva opinii ale utilizatorilor despre folosirea T. B. I:

- este cu mult mai practică o T. B. I decât manipularea unui lector CD, a unui proiector, a unui televizor;
- este un efect al modei;
- T. B. I permite corectări mai interactive;
- elevii nu vin în clasă să tacă în fața unui ecran de proiectare;
- un ecran cu prezentări dinamice poate menține motivația elevilor o săptămână, în schimb, o dinamică de oră acțională în care domină interacțiunea și conștientizarea învățării va menține motivația un an întreg;
- dacă timpul de vorbire al profesorului crește, al elevului scade.

3.4.2. Competențele analitice și sintetice cultivate prin dispozitivul Power Point

Știința pedagogică nu se construiește prin rupturi concepționale, ci prin integrarea unor teorii noi la cele anterioare. Este utilă pedagogizarea site-urilor de internet care au un conținut cultural.

Power Point este un program care permite crearea unei prezentări formate dintr-un număr nelimitat de dispozitive de talia unei pagini – ecran; poate conține zone de text, ilustrații (desene, scheme), fișiere - sunet (comentarii înregistrate, muzică) sau video. De asemenea, permite crearea rapidă și de calitate a unor prezentări, care integrează resurse diverse, textuale, picturale sau multimedia. Elevii pot crea prezentări în urma unei activități de cercetare pentru a putea

comunica rezultatul muncii lor. Este vorba de a pune în valoare munca de cercetare a elevilor, dar și inițierea în prezentarea orală, vorbirea în public.

Utilizarea Power Point în cadrul procesului de predare - învățare constituie un ajutor, facilitează înțelegerea unor noțiuni - cheie a prezentării care trec prin canalul auditiv și vizual. Acest program favorizează și luarea de notițe și memorizarea conținuturilor. Power Point permite recursul la un ajutor pedagogic de valoare în momentul expunerii și facilitează prezentarea de informații diverse, segmentarea dar și decupajul conținuturilor.

Power Point împiedică auditorii să utilizeze un proces de reflecție critică. Unii pedagogi acuză dispariția argumentației în prezentările realizate astfel. Un document Power Point este sărac în termeni de conținuturi și de informație în raport cu o pagină web sau o carte, dar el facilitează sarcina prezentatorului cu condiția să existe o coordonare complexă între fluxul vorbirii și defilarea diapozitivelor. Nu putem aici ignora faptul că această metodă de prezentare privilegiază adesea forma în detrimentul fondului, putând vorbi chiar de un efect decorativ.

Nu pot fi ignorate avantajele integrării acestuia în lecție. Aici se pot integra ideile principale sau o muncă de sinteză insistând asupra unor caracteristici importante ale Power Point:

- plasticitatea, căci diaporama are forță de convingere și eficacitate;
- capacitatea de integrare a diferitelor media pentru prezentarea unui conținut;
- permiterea atitudinilor pro și contra în argumentare.

Power Point are un impact pozitiv asupra învățării prin implicarea interesului, a motivației, prin ameliorarea rezultatelor. De fapt, imaginea favorizează reflecția sintetică, în timp ce vorbirea favorizează gândirea analitică și liniară. Problemele legate de Power Point provin mai degrabă dintr-o slabă utilizare a acestui instrument. Profesorii care-l integrează în practicile lor pedagogice vor să dea impresia că și-au înnoit abordările, dar în realitate doar suportul este schimbat.

Într-o prezentare realizată cu Power Point, informația este multimodală - discurs oral și scris pe ecran - iar acest lucru necesită o mobilizare cognitivă importantă pentru a trata simultan informații provenind din surse diverse.

Pentru o prezentare efecace, care să ducă la o mai bună învățare trebuie să existe o legătură între calitatea unei prezentări Power Point și eficacitatea pedagogică. Se pot evita capcane, se pot avansa câteva sfaturi practice pentru a ameliora calitatea prezentării:

- evitarea suprautilizării animației care constituie un impediment în înțelegere;
- folosirea culorilor în contrast;

- moderația în utilizarea imaginilor, a schemelor, a efectelor sonore sau video.

Ca o concluzie, acest instrument trebuie să adopte o coerență între suporturile vizuale, conținut și obiectivele urmărite punând accent pe cel mai important element - motivația elevului.

3.4.3. Suportul video/audio - dispozitiv de contextualizare a competențelor de exprimare orală

„Video-ul constituie un mijloc puternic de contextualizare a discursului, de aport a unor indicii extralingvistice, permite elevilor să-și construiască un repertoriu de vignete culturale asociate unor situații de enunțare. Pe scurt, este o oportunitate de a situa limba și de a o expune”(trad.n.) [137, p.12].

Imaginea a devenit un obiect de studiu pentru cei ce învață o limbă străină. Documentele video îl confruntă pe cel ce învață cu situații care îi permit nu numai să-și îmbunătățească înțelegerea și exprimarea orală, ci și să-și dezvolte noi competențe. Utilizarea video-ului la ora de franceză ajută actul pedagogic având de a face cu un curs mai atractiv pentru elevi, cel mai adesea obișnuiți cu metodele clasice.⁴¹ De asemenea, acest suport ajută la crearea unei imagini mai clare asupra universului francofon. Pentru folosirea documentului video într-un curs de limbă străină esențial este faptul că profesorul nu devine specialist în studiul media, ci demersul său are în vedere natura lingvistică vocală și gestică a oralității limbajului, cât și dimensiunea interacțională în învățarea unei limbi străine așa cum subliniază și T.Lancien. [154, p.50]

Documentele autentice, înregistrările video îl confruntă pe cel ce învață cu situații care îi permit nu numai să-și îmbunătățească înțelegerea și exprimarea orală, ci și să-și dezvolte noi competențe. Suportul video este un mijloc de a suscita elevului reacții. El își va focaliza atenția către un suport încă puțin folosit, însă mult mai atractiv. Analiza situațiilor (decoruri, aspect fizic), a gesticii și a intonațiilor dar și o activitate mai „tehnică” în producția unui document video constituie tot atâtea activități inovatoare.

Orice suport video poate fi utilizat, pentru că nu atât gradul de dificultate lingvistică a documentului contează ci complexitatea sarcinii ce i se cere elevului în timpul vizionării secvenței. Utilizarea sa, ca orice alt suport audio - vizual, presupune o varietate de exerciții, ca să se evite tehnicile de predare ce au devenit rutină. Putem să luăm în considerare o varietate de exerciții ce convin unui număr mare de secvențe video, însă mai există multe altele ce ar putea fi explorate după cum menționează în cartea sa C. Compte [155, p.43-53].

Conform didacticii limbilor străine, adaptarea elevului la realitatea limbajului, dar și la cea culturală, trece prin studiul limbii țintă, trecând prin dimensiunile sale socioculturale și

⁴¹ Afirmatie susținută și de Lăpădat R. în lucrarea sa [5, p.174-179].

pragmatice. Comunicarea este, de fapt, un fenomen complex și valoarea operativă a oricărui enunț trece prin înțelegerea tuturor componentelor discursului: diferitele canale de comunicare, diferite coduri lingvistice și paralingvistice, cât și toate elementele semnificative dintr-o situație de comunicare. Ceea ce ar trebui să primeze în actul didactic este expunerea mesajului autentic oral celui ce va acumula aceste informații.

Documentul autentic video permite învățarea actului de vorbire, în tripla sa natură: act locutiv (enunțul în întregul său), act perlocutiv (efectul enunțului asupra altuia), act ilocutiv (enunțul cu intenția sa comunicativă). Acest document oferă elevului posibilitatea de a recurge la toate semnele interacțiunii verbale: semne verbale, nonverbale (fenomene prozodice) și vizuale (mimogestuale, posturi, priviri). Astfel, elevul poate efectua analiza sintagmatică a întregului enunț și să-și însușească sensul la nivel contextual, lexical, gramatical și fonologic, toate acestea într-o situație de învățare.

Comunicarea lingvistică este de fapt concepută ca un tot. Este un raport superior din punct de vedere al achiziției și, pe de altă parte, oferă o pluralitate de demersuri operaționale profesorului în munca sa în clasă. Adesea este oportun să utilizăm video-ul în timpul orelor ce vor să se sprijine pe un obiectiv (gramatical, un act de vorbire) sau să-l folosim pentru a realiza un proiect cu elevii din care ei vor reinvesti ceea ce a fost înțeles, analizat, interpretat. În cazul lecțiilor de limbi străine, video-ul este un suport pentru înțelegere, analiză, suportul unei dezbateri în clasă, pe tema unui film, de exemplu.

O împărțire a documentul autentic video o realizează și Guy Gauthier [156, p.32]. Aceasta conține patru piste pedagogice: pista verbală, contextuală extralingvistică, co-textuală paralingvistică și cea tehnică. Explorarea oricăreia dintre aceste piste permite un acces diferit la conținutul documentului și conduce la dezvoltarea unei competențe diferite. Documentele video privilegiate sunt:

- reportajele despre viața cotidiană, culturală, socială;
- cântecele;
- publicitatea;
- secvențele din filme sau filmul integral;
- pasajele dintr-un jurnal televizat înregistrat;
- extrasele dintr-o emisiune televizată;
- interviuri ale personalităților publice;
- buletinele meteo, clipurile video;
- desenele animate.

Competențele ce trebuie dobândite de elevi în această categorie sunt menționate în lucrările celor care, precum Louis Porcher [157, p.105] și J. Perriault [158, p.253]⁴² au contribuit la realizarea unei clasificări ce trebuie întotdeauna avută în vedere de către profesor:

- *Exersarea spiritului critic*: să știe să recunoască diferitele tipuri de mesaje, suporturi, surse, publicul țintă; să distingă funcțiile imaginii (descriere, narațiune, explicație), să selecteze, să ierarhizeze informațiile. Există activități pentru atenția vizuală și auditivă unde se pune accentul pe importanța alegerii documentului. Accentul vă fi pus pe realitatea dintre cele două culturi și pe aspectele culturale proprii limbii ce urmează a fi studiată.
- *Descifrarea mesajelor și documentelor*: identificarea tipului de document și a sursei sale, descrierea a ceea ce a fost văzut și auzit, înțelegerea lexicului utilizat cât și găsirea înlănțuirii de idei constituie o altă competență ce trebuie dezvoltată elevilor. Documentul video autentic că situație de comunicare oferă condiții optime pentru învățarea francezei ca limbă străină (limba vie dar și limba civilizației franceze). Video-ul deține avantajul utilizării pentru toate categoriile de public și în diverse contexte (în grup, autodirijat, autonom).

Dan Nasta [159, p.93]⁴³ consideră că documentele video se adaptează foarte bine unei activități în care primează exprimarea liberă. Toate documentele autentice complexe trebuie să fie supuse unei analize pedagogice pentru a le adapta nevoilor de explorare într-un curs de limbă.

- *Producția de enunțuri adecvate (scrise și orale)*: exprimarea sentimentelor inspirate de ceea ce au văzut și auzit în documentul video prin rezumarea faptelor; interpretarea și justificarea acestora în scris și oral reprezintă o competență ce va fi dezvoltată într-o clasă de limbi străine. Tot aici pot fi realizate atât activități de argumentare scrisă sau orală, cât și sintetizări ale gândurilor, pe foaie sau verbal.
- *Dezvoltarea imaginației*: elevii își pot imagina cauzele unei situații date, urmarea unei acțiuni prezentate. De asemenea, informațiile văzute într-un document video pot fi transferate în situații inventate.

Obiectivele unei asemenea explorări pedagogice sunt:

- elevul trebuie să observe, să aprecieze, să critice, să aducă un raționament despre ceea ce vede;

⁴² În ciuda diversității, Jacques Perriault schițează ipoteza că ar exista o « grande convergence dans les formes d'usage, de grands comportements », ceea ce ar permite supoziția existenței unui model similar de funcționare la diferiți utilizatori din același context.[158]

⁴³ Autorul se angajează unei examinări cronologice și critice a programelor școlare a limbilor străine pentru primul și al doilea ciclu al studiilor secundare din România, acordând o atenție deosebită domeniului FLE. Pe fondul unor reforme succesive ale curriculumului, împărțășind aceleași ambiții, dar acumulând adesea din slăbiciunile lor, concepatorii de programe încearcă de să reînnoiască,, les conduites de lecture en classe de FLE". [159, p.93]

- elevul trebuie să învețe a decoda imaginile, sunetele, situațiile culturale, recurgând la documentele autentice sau semi-autentice filmate;
- elevul trebuie să-și dezvolte imaginația, să ghicească, să anticipeze, să formuleze ipoteze;
- elevul trebuie să fie capabil să formuleze, să rezume, să sintetizeze, să producă.

Televiziunea în serviciul didacticii FLE

A învăța și a preda cu TV5 dă limbii țintă un adevărat statut de limbă vie și actuală, în mișcare. Cu ajutorul televiziunii, profesorul face apel la competențele cognitive ale elevului: să observe, să repereze, să recunoască, să asocieze, să claseze, să ghicească, să anticipeze, să formuleze ipoteze. Documentul servește drept suport pentru a analiza, a rezuma, a reformula, a imita, a critica, a judeca, a redacta. Emisiunile jurnalului televizat și emisiunile de tip jocuri sunt exploatabile în oră. Profesorul oferă spre vizionare scurte secvențe: extrase din filme, secvențe de jurnal televizat, schimburi, întrebări - răspunsuri ale unui interviu, extrase de documentare sau de reportaje, buletine meteo. Cu cât un document este mai lung, cu atât mai dificilă va fi valorizarea bogăției informațiilor transmise. Documentele televizate permit profesorului să facă să intre în clasă autenticitatea, actualitatea luată pe viu, o mare diversitate de genuri și o varietate tematică considerabilă.

TV5 Monde este un canal de televiziune de limba franceză prezent în lumea întreagă. El este în permanență aproape de domeniul educației. Creat în 1995, este destinat celor care predau limba franceză ca limbă străină, dar, mai ales, celor care o învață. Profesorii sunt un public fidel al acestui canal deoarece ei sunt în căutarea de noi mijloace pentru a anima activitatea în clasă, pentru a revigora învățarea limbii franceze, pentru a se referi în permanență la o cultură, pentru a avea o privire „en français” asupra lumii. Astfel, TV5 Monde a devenit un suport pedagogic fiindcă propune un vast dispozitiv de unelte pedagogice prin programele difuzate, prin conținutul sitului „tv5.org”.

Emisiunile variate, din punct de vedere al tematicii, permit o permanentă apropiere între țările francofone. Bogăția acestui canal este legată de dispozitivul său multimedia de învățare a francezei, de serviciile specifice pe care le propune profesorilor datorită fișelor pedagogice accesibile pe internet, datorită forumului care oferă un schimb de experiență între profesori, datorită transmiterii rapide a informațiilor, datorită concursurilor și jocurilor.

Plaja tematicii emisiunilor este generoasă: actualitate (jurnale televizate de informație), magazine («Autant savoir», «D’un monde à l’autre», «Envoyé spécial»), cinema, viață cotidiană (despre consum „À bon entendeur”, gastronomie). Cele mai îndrăgite sunt emisiunile culturale („Bouillon de culture”), cele de descoperire a altor locuri din lume, emisiuni de divertisment și jocuri („Questions pour un champion”, „Vivement dimanche”), muzică, modă, meteo, etc.

Obiectivele vizate de TV5 Monde sunt generoase:

- cunoașterea uneltelor puse la dispoziția profesorilor de FLE;
- integrarea documentelor TV în predarea – învățarea francezei;
- declanșarea unei pedagogii eficiente de educație prin media;
- explorarea posibilităților de complementaritate între “face à face pédagogique” și autoînvățare;
- extinderea rețelei de formatori și de profesori prin utilizarea TV5 Monde;
- experimentarea în comun a exemplelor de parcurs în clasă (clipuri, documentare, ficțiune, știri, jocuri, etc)
- exploatarea pedagogică cu diferite tipuri de documente TV;
- cunoașterea emisiunilor TV5 Monde și a emisiunilor acestui canal internațional.

A învăța o limbă străină înseamnă să o vorbești cât mai mult posibil, să fii în contact cu ea în autenticitatea ei. „A învăța” înseamnă să dobândești strategii pentru a aborda ceea ce n-a fost încă cunoscut. Limba franceză este o limbă „vie ” vorbită de ființe umane care comunică, se iubesc, se dispută, se joacă, scriu, fac filme, comerț, etc.

Conceput în 2007, pentru cei care doresc să învețe sau să-și perfecționeze cunoștințele de limbă franceză, „Apprendre TV” este o nouă rubrică pedagogică multimedia, instructivă și ludică. Această emisiune oferă activități interactive, bazate pe documente autentice, actuale (dar perisabile), efemere, complementare (cântece, articole de presă, imagini, documente audiovizuale) alese așa încât să atragă elevul. Materialul lingvistic nu este decât indirect dependent de nivelul lingvistic al celor care învață. Exerciții autocorective permit fiecăruia să-și lărgască competențele în înțelegerea orală, dobândirea sau recapitularea cunoștințelor lexicale și gramaticale. Exercițiile sunt prezente sub formă de colecții tematice: actualitate, artă, descoperiri, cultură francofonă, gastronomie, meserii tradiționale, călătorii, cinema.

Programul „Enseigner TV” se adresează profesorilor și formatorilor de FLE. El oferă un larg evantai de piste de activități și de teme pentru a găsi idei pentru clasă, pentru a acompania prepararea cursurilor și pentru a favoriza imersiunea lingvistică într-o manieră concretă, vie și modernă. Pe „Enseigner TV” profesorul poate descărca zeci de fișe pedagogice pentru a folosi în clasă emisiunile acestui canal dar și conținutul rubricilor (actualitate, cântece, cinema, cultura lumii).

Programele „Apprendre et enseigner avec TV5” au ca scop facilitarea introducerii în clasă a documentelor televizuale pentru a susține și încuraja învățarea francezei. Ele sunt ocazia unor

schimburi de experiență între profesori în ceea ce privește folosirea audiovizualului în clasă. Aceste emisiuni răspund clar la întrebări fundamentale:

- Cum să alegi documente TV pentru clasă?
- Cum să integrezi documente TV în proiectul de învățare?
- Cum să organizezi descoperirea documentelor TV de către elevi?
- Cum să depășești și să stăpânești dificultățile lingvistice?

Demersul TV5 se bazează pe următoarele principii:

- elevii frecventează limba autentică încă de la începutul învățării;
- informația lingvistică nu este decât o mică parte a mesajului. Concentrarea se face mai întâi asupra tuturor informațiilor non - lingvistice: informații vizuale, sonore;
- se utilizează documente foarte scurte;
- documentele TV servesc drept declanșator de activități, suporturi de exprimare orală și scrisă;
- aproape oricare document poate fi utilizat pentru învățare. Ceea ce definește nivelul sunt sarcinile, activitățile care sunt propuse pentru a lucra cu acest document;
- activitățile propuse sunt alese pentru a pune în valoare ceea ce elevii sunt capabili să facă și pentru a înlătura teama de a nu înțelege;
- profesorul intră în clasă zâmbind și prevede o altă activitate în cazul în care tehnică nu funcționează.

Pentru a înțelege și utiliza cu eficacitate un document TV trebuie recunoscut și acceptat un postulat: informațiile lingvistice (voce, dialog, documente scrise) nu sunt decât o mică parte a mesajului. Contextul achiziției unei limbi conduce adesea la alegerea documentelor în funcție de aportul lor lingvistic (noi cunoștințe, forme gramaticale). Sunt respinse altele din cauza dificultăților lingvistice presupuse (cuvinte necunoscute, debit verbal rapid). Această concentrare asupra limbii ocultează o caracteristică esențială a comunicării: cea mai mare parte a mesajelor sunt transmise prin nonverbal. În media, mesajul vizual sau sonor și mesajul lingvistic sunt indisolubile. Imaginile, banda „sunet” (zgomote, muzică, voci), situația, aspectul fizic al locutorilor transmit indicații esențiale pentru construcția sensului. Trebuie subliniat un lucru: a lucra cu un document nu înseamnă să privești împreună o emisiune TV, ci o vizionare conștientă prin organizarea unei descoperiri.

Documentul servește drept suport pentru a analiza, rezuma, reformula, invita, critica, judeca, redacta texte sau a produce schimburi orale. Profesorul face apel la competențele cognitive ale elevilor: a observa, a repera, a recunoaște, a asocia, a clasa, a ghici, a anticipa, a formula ipoteze. Analiza documentului TV înseamnă și o reflecție asupra media. Utilizarea

documentelor TV participă la educația prin media, este integrată în proiectul de învățare. Sarcinile, activitățile propuse sunt cele care determină nivelul lingvistic necesar pentru a lucra cu documentul TV. Nu trebuie exploatat totul, analizat totul până la epuizare. Cu un pic de îndemânare se pot utiliza aceleași documente la mai multe niveluri. E mai bine să fie lucrate cinci documente de același tip, cu un obiectiv precis de fiecare dată decât să lucrezi cu cinci obiective pe același document. Elevul dobândește progresiv încredere. El se obișnuiește să frecventeze documente în limba autentică, nu-i mai e teamă să întâlnească necunoscutul.

TV5 Monde poate fi considerat o nouă provocare pedagogică. Originalitatea constă în faptul că se propune:

- un învățământ integrând francofonia la timpul prezent;
- posibilitatea de a schimba imaginea limbii predate, limba de actualitate prezentă în media;
- o nouă provocare personală pentru profesor, aceea de a se situa într-o strategie de contact autentic permanent cu limba pe care o predă și de a continua propria perfecționare pe parcursul întregii cariere.

Utilizarea de documente TV recente îl plasează pe profesor în fața unei provocări: a fi practic în simultaneitate cu elevii săi în situația de descoperire a unui document necunoscut și să accepte că nu înțelege nici el totul. Important este să învețe să folosească împreună „un savoir commun” pentru a reuși într-un proiect de descoperire a limbii țintă. Noul raport profesor – elevi se construiește pe baza dobândirii tehnicilor de lucru când fiecare participă la învățare.⁴⁴ Apare un contract de complicitate.

Dispozitivului interactiv multimedia „7 jours sur la planète” este o emisiune lunară de 26 de minute, realizată de redacția TV5, difuzată sâmbăta dimineața. Aceasta revine asupra evenimentelor majore ale actualității mondiale. Având subtitrare este accesibilă unui vast public francofon de toate nivelurile. În același timp, este un dosar pedagogic; reia trei secvențe din jurnal și propune pentru fiecare din ele exerciții în direct, fișe de activitate pentru clasă, un rezumat, o transcriere. Este, de asemenea și o cutie cu unelte care oferă resurse pentru a-i ajuta pe profesori să didactizeze informația. Exercițiile de nivel A2/B1/B2 au o logică de progresie; permit descoperirea documentelor pe etape și o evoluție de la înțelegerea globală spre o înțelegere mai detaliată (temă, idei principale, dezvoltarea vocabularului, elemente de gramatică).

Competențele interculturale predate prin discursul cinematografic

⁴⁴ În lucrarea „Predarea și învățarea cu TV5 Monde” [9, p.21-26], Lăpădat R. precizează că lucrul cu elevii în aceste situații se sprijină pe o activitate de colaborare și complicitate.

Dimensiunea interculturală în didactica limbilor străine se realizează și prin mijlocirea discursului cinematografic. Reflecție a societății care le produce, filmele sunt o mărturie a faptelor dintr-o societate, a mentalităților epocii și a evoluției limbii, pun în scenă diverse situații și oferă „échantillons” de exprimare orală. De aceea, didactica limbilor străine ar putea să recurgă mai mult la aceste documente de sprijin, nu doar atunci când trebuie umplut un vid în oră sau ca „la cerise sur le gâteau”. Filmele oferă o altă modalitate de a prezenta informația, de a îmbogăți vocabularul și de a consolida dobândirea conceptelor gramaticale, determinându-l pe elev să iasă din contextul pedagogic tradițional.

Acestea reprezintă sinteza numeroaselor concepte de „apprentissages”, bazate pe aplicații audio - vizuale care sunt folosite în cadrul orei de curs, precum: clipuri, filme publicitare, informative, muzicale, reportaje, documentare și lungmetraje. Ceea ce se caută prin exploatarea didactică a filmului este autenticitatea limbii și a situației, debitul verbal, intonația și formulele idiomatice. Pentru a forma „l’oreille” și privirea înaintea vizionării filmului se impune o pregătire anterioară prin analizarea afișului filmului, a titlului și anticiparea subiectului. În fața unei asemenea activități există obstacole, ca: dificultățile de înțelegere lingvistică și culturală, lipsa de timp pentru a insera eficient acest suport care reprezintă un produs cultural în procesul de învățare a unei limbi străine. Stabilirea unor obiective adecvate acestui demers vizează, mai ales, îmbunătățirea înțelegerii și exprimării orale, precum și selectarea unor fragmente din film care să sprijine un conținut lingvistic și comunicațional dar și intercultural.

Filmul este un excelent mijloc care să-i facă pe elevi să comunice, să repereze cuvinte cunoscute și să decodeze expresii și fraze. Ei vor fi întrebați despre ceea ce au înțeles, li se va cere să facă aprecieri, să remarce locuri, obiecte, gesturi, îmbrăcăminte și aspect fizic al personajelor. În cadrul unei activități colective se va realiza o împărțire a sarcinilor, un schimb de opinii, dialoguri, argumentări, enunțarea de ipoteze asupra desfășurării acțiunii, asupra sfârșitului și dezvoltarea unor relații afective și emoționale în timpul învățării.

Întrucât filmul permite elevilor să învețe să citească imagini, li se poate cere să observe cadrulul, să compare culorile, să noteze acțiunile și expresiile, să facă legătura între imagine, muzică, text și interpretare, să analizeze rolul personajelor principale, gesturile lor, relațiile dintre ele, locul acțiunii, tema filmului și morală care se deprinde și să observe decoruri, muzica filmului și diversele accesorii.

Exploatarea filmului în ora de limbă străină îi determină pe elevi să descopere o limbă și o cultură plecând de la un produs cultural, un document autentic și o reprezentare a lumii izvorâte dintr-o limbă - cultură.

Pentru profesor, folosirea filmului în cadrul orei de curs impune o mai bună reflecție asupra aspectului cultural al predării limbilor străine.

Vifax - metoda multimodală de învățare a unei limbi străine

Prezența noilor tehnologii (TICE) permite astăzi o mare varietate de mijloace de învățare, „en ligne” și „hors ligne”. Didacticienii sunt tot mai atenți la comportamentul celor care învață în aceste „environnements”. Vifax, sistem multimedia, apare în peisajul didactic al limbilor străine ca un sistem de ghidaj și colaborare pentru facilitarea înțelegerii unui document video autentic într-o limbă străină. Acesta poate fi utilizat în clasă dar și în afara ei (autoformare) îmbinat cu alte materiale pedagogice⁴⁵.

Sistemul Vifax, conceput de Michel Perrin în 1989, este destinat celor care vor să-și construiască o competență de înțelegere într-o limbă străină. Pentru a vorbi o limbă, aceasta trebuie înțeleasă; pentru a o înțelege, cel care o învață trebuie să se „expună” la globalitatea și autenticitatea ei; pentru a nu fi copleșit de această globalitate, cel care învață are nevoie de puncte de ghidaj eficiente. Exercițiile Vifax pot realiza acest ghidaj.

Sistemele tradiționale ale învățământului oferă bazele necesare învățării unei noi limbi, dar nu pot furniza nici ocazia acestei expunerii nici ghidajul individualizat oferit de VIFAX. A ghida utilizatorul unui asemenea sistem înseamnă a-i asigura informații importante de natură lingvistică (fonetice, lexicale, sintactice, discursive) sau contextuale. Ghidajul poate orienta elevul spre utilizarea unor strategii care să-i permită accesul spre sens. Este un ghidaj strategic, un ajutor în identificarea obstacolelor, în cazul înțelegerii unui document autentic.

Medierea didactică, profesorul, instrucțiunile metodologice vizând înțelegerea, cerințele, ordinea exercițiilor, locul activității de corectare se dovedesc a fi necesare. Ghidajul metodologic este un element esențial pentru a dirija elevul spre o autonomie a învățării și pentru a-l face să aprecieze ajutorul canalului vizual în înțelegerea documentului autentic. Are loc o ascultare activă, o mobilizare a cunoștințelor pasive și a capacității de anticipare (să facă față la abundența de informații conținute în mesajul lingvistic).

Cu metoda Vifax, activitățile se rezumă la exerciții de înțelegere lingvistică globală și detaliată fără a ține seama de specificitatea documentului. Amintim aici punctele forte ale exercițiilor Vifax: interesul pentru prezența limbii reale, cotidiene, atracția exercitată de imaginea televizată, exploatarea „à chaud” a informațiilor, interesul cultural al temelor de actualitate propuse, varietatea aspectelor de civilizație, individualizarea ritmurilor de învățare.

⁴⁵ Sistem informatic abordat și în lucrarea Anei Guțu [160, p.91-100]

Vifax face posibilă comunicarea via internet, permite accesul la informația pluridisciplinară. Vifax înseamnă învățare colaborativă. În timpul unei activități se constată o anumită interacțiune între participanți, între elev - elev, elevi - profesori (rând pe rând, elevii sunt receptori și emițători de informații). Activitățile colaborative determină atitudini pozitive față de sistemul utilizat. Se face apel la strategii variate: cognitive, socio - afective, meta-cognitive.

Metoda multimedia Vifax este centrată pe spațiul francofon și se vrea un sprijin în predarea - învățarea limbii franceze plecând, de exemplu, de la buletine de informații din rețeaua de televiziune TV5. Vifax cuprinde o secvență de jurnal televizat, exerciții destinate înțelegerii și transcrierea integrală a secvenței. În utilizarea Vifax există o etapă pregătitoare, o primă vizionare (alte vizionări sunt posibile) și corectarea. Coroborat cu alte suporturi, Vifax se înscrie în panopia mijloacelor didactice de învățare a unei limbi străine în context colaborativ, autonom.

Predarea - învățarea limbii franceze cu TV5 Monde

Tv5.org, site-ul ce acompaniază canalul de televiziune al francofoniei, cuprinde o secțiune specială pentru cei ce predau sau învață limba franceză. De o complexitate considerabilă, secțiunea propune exerciții interactive, pe marginea unor fragmente de știri/reportaje televizate/emisiuni despre istoria cuvintelor și a expresiilor- „*Merci, Professeur!*”, dar și fișe de lucru pentru niveluri distincte de cunoaștere a limbii franceze. Pe lângă acestea, în fiecare săptămână este pregătit un dosar special cu exerciții pe care orice abonat (care nu trebuie să plătească pentru a se încadra în această categorie) îl primește pe mail.

În 2013 RFI România și TV5Monde au dezvoltat acțiuni comune și în domeniul limbii franceze, pentru o mai bună comunicare a instrumentelor pedagogice, bazate pe materiale sonore și audiovizuale, puse la dispoziția tuturor celor care predau și învață limba franceză în România.

În ceea ce privește atât învățarea, cât și predarea prin adjuvantul TV5 Monde s-au susținut de-a lungul timpului cursuri de formare continuă cu scopul de a instrui profesorii universitari de limba franceză. În genere, programele de formare au vizat însușirea abordării pedagogice „predarea și învățarea cu TV5 Monde”, rezolvarea online a exercițiilor oferite de site-ul www.tv5monde.com precum și demonstrații referitoare la ideea că aceeași emisiune, același reportaj oferă o etalare pedagogică la diverse nivele ale CECRL.

Tot datorită parteneriatului dintre **RFI** și **TV5MONDE**, a avut loc în 2011 și lansarea primei aplicații iPhone de studiere a limbii franceze prin intermediul informațiilor. Aplicația «*Învățarea limbii franceze prin intermediul informațiilor*» a ajutat în informare, în învățare și în perfecționarea în ceea ce privește limba franceză grație informațiilor publicate în mass - media.



Fig. 3.1 – Prima pagina a aplicației iPhone de studiere a limbii franceze

O serie de seriale audio bilingve au fost utilizate atât pe platforma online cât și în școli («*L’Affaire du coffret*» și «*Mission Paris*» - două seriale polițiste de peste 80 de episoade cu transcrierea pasajelor și a chestionarelor în franceză, disponibile în opt limbi, inclusiv rusă) spre o performanță mai bună în înțelegerea și vorbirea limbii franceze.

Altă secțiune constă în „**Perfecționare/Informare și Antrenare**” și cuprinde trei rubrici de actualitate audio și video în franceză, actualizate de mai multe ori pe parcursul unei săptămâni: «*Le Journal en français facile*» și «*Le Fait du jour*» ale RFI, precum și secvențe video ale «*7 jours sur la planète*» ale TV5MONDE oferite cu transcriere și exerciții de înțelegere orală.

Oferta radiofonică în didactica limbilor, resursele R.F.I.

În cadrul orei de limbă străină, a utiliza radioul ca suport de activitate didactică înseamnă a lucra asupra limbii țintă, o limbă vorbită, autentică, nuanțată în funcție de situațiile de comunicare. Este o ocazie de a propune elevilor o altă privire asupra unui suport media care face parte din viața lor personală. Oferta radiofonică este bogată și variată, canalele sunt multiple (cablu, satelit, telefon mobil).

Activitatea didactică facilitată de radio se înscrie într-o perspectivă de educație cu media și ea favorizează analiza mesajelor, motivația pentru exprimarea orală și scrisă, pentru dezvoltarea imaginației. Radioul nu oferă imagini, de aceea trebuie stimulat imaginarul, cu ajutorul cuvintelor (ca într-un roman). La radio, mesajul nu trece decât prin sunete, dar această specificitate îi dă forță. Radioul este capabil să lase auditoriului un spațiu de libertate în care, prin imaginație, disponibilitate afectivă sau intelectuală, acesta își va crea imagini virtuale și va cântări greutatea cuvintelor și a sunetelor.

O ascultare activă a emisiunilor radiofonice se învață. Aceasta presupune un anumit spirit critic, o interogație asupra construcției unei emisiuni, asupra publicului căruia este destinată. Radioul poate constitui un forum în care ascultătorii sunt chemați în jurul animatorilor și astfel, radioul devine un element de rețea socială modernă. Cu dezvoltarea internetului, peisajul

radiofonic s-a diversificat mult. Webradio au făcut să apară noi formate, diferite de cele tradiționale (reportaj, interviu, cronică). Acum se vorbește despre „peisaj”, de „carte poștală” sau de „ficțiuni sonore”. Aceste formate, adesea ludice și creative, nu mai au ca obiectiv doar să aducă informații, ci să deschidă porțile imaginației.

Profesorii pot face ca radioul să intre în ora de limbă străină. Nu e nevoie de a avea mult material sau cunoștințe de tehnologie actuală dar se cere motivație și imaginație. Plecând de la emisiuni radiofonice, profesorii dezvoltă piste pedagogice pentru a ameliora înțelegerea orală, pentru a dezvolta exprimarea orală și scrisă.

Utilizările pedagogice ale resurselor site-ului Radio France Internațional vizează câteva competențe:

- Dobândirea unei metodologii pentru a pedagogiza suporturile autentice ale site-ului R.F.I.;
- Capacitatea de a elabora o suită de activități cu cerințe și obiective adaptate nivelului și nevoilor publicului vizat;
- Posibilitatea de a utiliza același document la nivele diferite;
- Legarea documentului radiofonic de alte suporturi de predare - învățare: presa, imaginea, manualul, etc.

3.5. Teste interactive TIC pentru cultivarea competențelor de comprehensiune și de exprimare orală⁴⁶

A utiliza TIC în scopuri pedagogice nu înseamnă în niciun caz, așa cum unele cadre didactice s-au temut într-o perioadă, că instrumentele informatice înlocuiesc profesorul, că ora de curs se rezumă la o înlănțuire de pagini - ecran derulate în fața elevilor, că profesorul dispare în fața „mașinăriei”.

Noile tehnologii deschid un vast univers care poate fi avantajos atât timp cât elevii sunt conduși în „ținutul” internetului după criterii umaniste. În această lume dominată de universul numeric, școala trebuie să se adapteze cerințelor societății.

Învățarea limbilor străine cere din partea profesorilor și a elevilor o apropiere a conținuturilor și o implicare personală care poate să faciliteze intrarea în ora de curs a limbii și a culturii. În cadrul predării limbii franceze, ca limbă străină, utilizarea numeroaselor suporturi pentru pregătirea elevilor în înțelegerea și producția scrisă și orală, devin imperative necesare și obligatorii. Astfel, deschidem calea pentru ca elevii să dezvolte competențe lingvistice și

⁴⁶ În revista FIGES [11] au fost propuse profesorilor din județul Gorj aceste teste ce se bazează pe folosirea instrumentelor tehnologice, accesibile și fără a necesita cunoștințe informatice deosebite.

sociolingvistice inerente cu mijloacele de comunicare reprezentative, interpersonale și interpretative.

Acesta este scopul pentru care în paginile următoare vor fi prezentate o serie de activități având ca suport utilizarea mijloacelor multimedia. Sperăm ca după o reflectare asupra acestor practici, suporturile TIC vor ocupa un loc din ce în ce mai important în derularea cursului de limba franceză.

Exercice no. 1	Durée: 1h
Sujet: La chronique de mode	Niveau: B1
Compétences: C.E., C.O.	Public-cible: intermédiaire, avancés
Outil envisagé: traitement de texte (Word)	
Objectifs visés: - pratiquer le vocabulaire de la mode (vêtements, bijoux, accessoires, chaussures, matières, couleurs, nuances); - repérer l'accord de l'adjectif qualificatif désignant la couleur; - exprimer son opinion sur la mode; - décrire les habits d'une personne; - savoir utiliser la phrase interrogative et exclamative; - réaliser la chronique d'un défilé de mode.	
Déroulement On commence la leçon avec la présentation de plusieurs affiches de mode. Les élèves essaient de saisir les éléments du lexique de la mode. On propose des exercices avec les adjectifs de couleur (la place, l'accord). Un autre exercice propose aux apprenants de compléter les points avec les mots nécessaires pour décrire les vêtements des personnes. On passe au travail du traitement de texte par un exercice qui propose aux élèves de réaliser la chronique d'un défilé de mode. A l'aide de l'outil numérique Padlet les élèves exercent les connaissances lexicales, grammaticales, culturelles. Ce travail peut être réalisé individuellement ou en petits groupes.	
Exercice no. 2	Durée: 15min
Sujet: Veux-tu payer en euro ?	Niveau: B1
Compétences: C.E., C.O.	Public-cible: intermédiaire, avancés
Outil envisagé: le chat www.vocaroo.com	
Objectifs visés: - développer les compétences orales; - aboutir à un débat sur le thème de l'adoption de la monnaie euro; - connaître les informations essentielles sur l'Union Européenne et son fonctionnement.	
Déroulement C'est une activité où les élèves les plus timides peuvent participer, en exerçant leurs compétences orales. On lance le thème du débat argumentatif sur les bénéfices et les conséquences de l'introduction de la monnaie euro.	
Exercice no. 3	Durée: 15min
Sujet: Mes vacances	Niveau: A1 - A2
Compétences: C.E, E.E	Public-cible: débutant, élémentaire

Outil envisagé: le courrier électronique	
Objectifs visés: - savoir présenter des informations personnelles; - connaître les traits spécifiques d'un courrier électronique sur la messagerie personnelle; - rédiger un courrier électronique sur ses vacances.	
Déroulement La leçon commence avec la présentation de plusieurs types de messagerie, parmi lesquels le courrier électronique. On extrait les traits définitoires de cette messagerie et on leur précise qu'il s'agit d'une correspondance personnelle. On passe au sujet envisagé en exploitant le lexique impliqué par le thème des vacances. Enfin, ils peuvent passer à la rédaction d'un courrier électronique où les élèves présenteront des moments de leurs vacances.	
Exercice no. 4	Durée: 15min
Sujet: Que vais-je devenir?	Niveau: B1 - B2
Compétences: C.E., E.E.	Public-cible: intermédiaire, avancés
Outil envisagé: le forum	
Objectifs visés: - Savoir parler de son avenir professionnel; - Utiliser un lexique spécifique au monde du travail; - Argumenter le choix d'une profession.	
Déroulement Ce type de support, on peut l'utiliser comme leçon de renforcement. L'activité d'expression écrite se réalise par un échange d'opinion sur le forum de discussions où les élèves présentent des arguments pour et contre leur avenir professionnel.	
Exercice no. 5	Durée: 15min
Sujet: Je me présente....	Niveau: A1 – A2
Compétences: C.E., E.E.	Public-cible: débutant
Outil envisagé: le blog	
Objectifs visés: - savoir créer un blog personnel; - connaître les éléments contenus par la présentation personnelle; - savoir faire sa description.	
Déroulement On peut introduire cette activité pour renforcer les acquis des élèves. Ils pourront réaliser une présentation personnelle sur un blog, selon des modèles déjà exercés en classe.	
Exercice no. 6	Durée: 1h
Sujet: Les Champs-Élysées, la plus belle forêt du monde?	Niveau: B1
Compétences: C.O., E.O., C.E., E.E.	Public-cible: intermédiaire, avancés
Outil envisagé: la télévision, Padlet	
Objectifs visés: - mutualiser le lexique de la ville; - formuler des hypothèses quant au thème du reportage; - comprendre les informations du reportage; - enrichir le lexique relatif aux transformations urbaines;	

- monter et présenter un projet de réaménagement urbain.

Déroulement

On peut commencer l'activité avec la présentation de la première image du reportage pour introduire le lexique nécessaire au déroulement. Un premier visionnement donne la possibilité aux élèves de résoudre des exercices questions-réponses, vrai-faux avec la justification de la réponse. Après le deuxième visionnement, on propose un exercice de choix des mots qui apparaissent dans le reportage.

Pour l'activité de réinvestissement des acquis, on propose un projet à l'aide de Padlet. Les élèves réaliseront un projet pour le réaménagement de leur ville dans l'air du temps: écologique et pas trop cher.

Exercice no. 7

Durée: 30 min

Sujet: Chez le médecin: décrire des symptômes

Niveau: A2

Compétences: C.O., E.O., C.E., E.E.

Public-cible: intermédiaire

Outil envisagé: le TBI

Objectifs visés:

- apprendre les rudiments d'un dialogue chez le médecin;
- acquérir de nouveaux mots de vocabulaire relatifs au champ lexical des symptômes:
 - verbes: tousser, éternuer, se moucher, vomir
 - expressions: avoir mal à..., avoir la nausée etc;
- simuler un dialogue chez le médecin en parlant de son état général et de ses symptômes.

Déroulement

On présente une vidéo qui fait office de fiche pédagogique. Cette activité permet de travailler le vocabulaire des symptômes à l'oral et à l'écrit, ainsi que les éléments nécessaires pour dialoguer avec un médecin. Conçue autour d'une progression type découverte entraînement / test, elle mettra les apprenants dans une dynamique active d'apprentissage, avec des activités ludiques par équipes et des moments de travail individuel sur papier.

Exercice no. 8

Durée: 1h

Sujet: «Je vais bien, ne t'en fais pas»

Niveau: B1 - B2

Compétences: C.O., E.O., E.E.

Public-cible: intermédiaire, avancés

Outil envisagé: le cinéma

Objectifs visés:

- découvrir un film français;
- s'enrichir le vocabulaire du français commun;
- découvrir les relations du milieu familial français;
- aboutir à un débat sur le thème de la famille;
- rédiger un essai argumentatif.

Déroulement

Avant de regarder le film, on propose l'analyse de l'affiche du film de Philippe Lioret par une série de questions. Ensuite on passe à l'analyse des personnages principaux (description physique). La bande annonce du film disponible sur le lien Internet:

http://www.dailymotion.com/video/x9b1tpje_vais_bien_ne_ten_fais_pas_bande.shortfilms, offre la possibilité de résoudre d'autres exercices, comme le thème du film.

L'étude du film et des personnages continue après le visionnement du film. On peut

introduire le lexique des mots argotiques (s'engueuler, c'est pas du coton, minable, se barrer) qu'ils associent à leur correspondant en français standard.

En ce moment, l'activité peut être diversifiée par la proposition de plusieurs questions qui lancent le débat :

- Est-ce qu'il y a des cas où le mensonge est autorisé selon vous? Quand et pourquoi?
- Y-a-t-il des choses qu'il faut cacher aux enfants?
- Il vaut mieux quitter la maison de ses parents quand on ne s'entend pas avec eux? Oui ou non? Dites pourquoi.

En groupes, les élèves donnent en quelques phrases l'opinion sur le film. (Qu'est-ce que vous avez aimé / détesté? Pourquoi?)

Comme travail complémentaire on propose un projet «La famille, une institution en évolution» sous la forme d'une vidéo, à l'aide de l'outil de création Knovio.

Exercice no. 9

Durée: 1h

Sujet: Amour réel dans un monde virtuel

Niveau: B1 - B2

Compétences: C.O., E.O., E.E.

Public-cible: intermédiaire, avancés

Outil envisagé: le CD-ROM, le Padlet

Objectifs visés:

- découvrir une chanson française;
- aboutir à un débat sur le thème de l'amour;
- exprimer et défendre des points de vue;
- mener un débat sur les «couples virtuels»;
- rédiger une petite histoire sur l'échec ou la réussite d'un «amour virtuel»;
- apprendre du vocabulaire du domaine informatique.

Déroulement

On commence l'exploitation de la chanson Pomme C de Cologero par une discussion en grand groupe sur les relations (Vous faites facilement des copains? Où? Comment? Et côté coeur, ça se passé comment? Où est-ce que vous avez rencontré votre amoureux/amoureuse?)

En petits groupes, les élèves proposent des réflexions sur les avantages ou des inconvénients des rencontres virtuelles. On fait écouter une première fois la chanson sans le clip. En petits groupes offrent quelques traits de la chanson (le sujet principal ; la composition d'un clip). Après le deuxième visionnement du clip avec le son on les invite à exprimer leurs points de vue sur le clip, avec l'exploitation du lexique informatique (le clavier; sauver; allumer; quitter; formater; télécharger). Les travaux avec le texte sont divers: compléter les blancs d'un extrait de la chanson, créer des phrases pour utiliser les mots donnés dans un contexte informatique (technique), ensuite dans un contexte à la vie quotidienne.

Pour l'expression écrite on les impliquent dans plusieurs activités créatives ou débat argumentatif:

- Imaginer une histoire dans laquelle ils présenteront la réussite ou l'échec d'un amour virtuel;
- Réaliser un dépliant contenant le texte argumentative illustré;
- Donner leur opinion dans un texte argumentatif sur l'«Amour réel dans un monde virtuel»;
- Présentation du projet dans le cadre de la semaine de la Francophonie, à l'aide de Padlet.

Exercice no. 10

Durée: 1h

Sujet: Les régions de la France

Niveau: A2 - B1

Compétences: C.O, C.E, E.O, E.E

Public-cible: élémentaire, intermédiaire

Outil envisagé: le Power Point, le Knovio	
Objectifs visés: - faire des recherches sur les différentes régions de la France; - approfondir les connaissances sur plusieurs régions françaises; - découvrir les traits spécifiques régionaux; - chercher des ressemblances à la Roumanie; - être capable de réaliser un projet avec Knovio.	
Déroulement Dès le début on présente aux élèves en Power Point des diapositives avec la carte de la France, les régions et leurs capitales. On continue avec la présentation d'une région (la Provence) qu'on décrit: courte histoire, localisation géographique, climat, traits régionaux spécifiques, plats célèbres, ressemblances avec les régions roumaines. Les élèves procéderont de la même en groupes de quatre à l'aide de l'outil Knovio.	
Exercice no. 11	Durée: 1h
Sujet: Description d'un tableau impressionniste	Niveau: B1
Compétences: E.O., E.E.	Public-cible: intermédiaire
Outil envisagé: le site internet	
Objectifs visés: - utiliser le vocabulaire fonctionnel des couleurs, formes; - chercher des informations culturelles sur les peintres impressionnistes français; - savoir réaliser la description d'une oeuvre; - connaître la structure du tableau.	
Déroulement Le prof et la classe réalise une visite virtuelle d'un musée (occasion pour réviser le vocabulaire) et s'arrête devant un tableau, qu'ils décrivent, en précisant: volume, perspective, couleur, motif, les notions spatiales (à droite, à gauche, en haut, en bas). Dans la salle d'info les élèves ouvre le site: http://www.chez.com/lespeinturesimpressionnistes/. Le professeur présente brièvement le site et la notion d'impressionnisme. Le professeur demande ensuite aux élèves de choisir un peintre et un de ses tableaux qu'ils impriment. Chaque élève (ou des groupes de deux) décrit le tableau choisi avec le vocabulaire étudié et accompagne le texte avec l'imprimé du tableau.	
Exercice no. 12	Durée: 1h
Sujet: Bananes caramélisées	Niveau: A2 - B1
Compétences: C.O., E.O., E.E.	Public-cible: élémentaire, intermédiaire
Outil envisagé: la vidéo, Powtoon	
Objectifs visés: - comprendre oralement un message enregistré; - connaître les dénominations des ingrédients de la recette; - comprendre le message global de la vidéo; - savoir utiliser correctement l'article partitif, dans toutes les situations; - connaître les traits définitoires d'une pub; - créer une publicité.	

Déroulement

On présente aux apprenants des images avec de différents plats et on leur demande de deviner le sujet de la leçon. On fait un premier visionnement de la recette sans son. Cette activité est déclencheuse pour trouver le nom de la recette et pour énumérer les ingrédients. On passe au visionnement avec son qui permettra aux élèves d'écrire les noms des ustensiles utilisés et de compléter les mots qui manquent pour réaliser la recette (on peut impliquer les problèmes de grammaire comme l'article partitif ou l'impératif).

Pour la compréhension orale, on offre des exercices de type vrai/faux ou à plusieurs variantes.

Au final, la classe partagée en groupes travaillent pour la création de la pub d'un restaurant avec Powtoon. Il faut tenir compte des éléments comme l'encadrement, le slogan, le message.

Exercice no. 13

Durée: 20 min

Sujet: Le café sur le Zinc

Niveau: A2 - B1

Compétences: C.O., E.O.

Public-cible: élémentaire, intermédiaire

Outil envisagé: le Vifax (<http://tinyurl.com/l875go9>)

Objectifs visés:

- comprendre le message global de l'enregistrement;
- réinvestir les informations.

Déroulement

La compréhension du reportage se fait à l'aide des exercices graduels:

1. Imaginez. Le café sur le Zinc. En lisant ce titre et avant le visionnement, imaginez de quoi il s'agit. Cochez la bonne réponse:

☐	☐
☐	☐
☐	☐
☐	☐

- La cafétéria au bord d'un fleuve
- Le café pris à la terrasse
- Le café pris au comptoir
- Le café pris rapidement

Regardez la vidéo: laquelle de ces quatre options est valable; soulignez-la.

2. Jeu de mémoire. Répondez sans revoir la vidéo. Donnez le nom des cinq boissons et des trois aliments qui apparaissent à l'image. Si nécessaire, vérifiez ensuite vos réponses en regardant à nouveau la vidéo.
3. Choisissez votre café. Placez chaque café dans sa catégorie: café traditionnel ou nouveau café (Les deux Magots - La croissanterie - Le buisson d'argent - Le Starbuck café).
4. Prêtez l'oreille. Ecoutez le témoignage de Samuel autant de fois que nécessaire et donnez les chiffres qui correspondent aux données suivantes. Attention, pour une des données, le chiffre n'est pas précisé, mettez un point d'interrogation.
 - Nombre de cafés qui ont fermé les deux dernières années
 - Baisse des ventes depuis deux ans
 - Heure de l'apéro
 - Date de l'interdiction de fumer dans les cafés
 - Pourcentage de cafés fermés cette année par rapport aux années précédentes
5. Retrouvez les causes. Voici 6 causes supposées de la baisse de la clientèle dans les cafés traditionnels. Lesquelles se trouvent dans ce reportage ?

☐	☐
--------------------------	--------------------------

la qualité des produits

la propreté
le manque de temps
le bruit
l'interdiction de fumer
la crise économique

6. Travail sur la langue. Trouvez le sens des deux expressions suivantes: soulignez la bonne réponse.

Ce café à la cote
Il est cher
Il est populaire
Il est bruyant

Le café du coin
Le café qui fait l'angle
Le café peu fréquenté
Le petit café de mon quartier

Exercice no. 14

Durée: 20 min

Sujet: La biodiversité en danger

Niveau: B1

Compétences: C.O., E.O., E.E.

Public-cible: intermédiaire

Outil envisagé: le document radiodiffusé de RFI; Yaki to me; Padlet

Objectifs visés:

- comprendre l'information contenue dans le document radiodiffusé, dont le sujet est d'intérêt public et personnel;
- résumer oralement l'enregistrement écouté et exprimer le thème (la disparition des certaines espèces);
- rédiger des courts messages pour des brochures écolos;
- exprimer son point de vue sur un sujet de l'actualité, proposer des solutions;
- transposer du discours direct au discours indirect.

Déroulement

Dans la salle de classe on fait écouter aux élèves le CD avec le document radio enregistré ou en ligne sur le site de RFI. Les apprenants analysent le document pour extraire le thème: la disparition de certaines espèces. Utilisant la transposition du discours direct en discours indirect, les élèves résument oralement l'enregistrement écouté.

A l'aide des formes de la proposition conditionnelle, ils proposent des solutions pour ce sujet d'actualité. A la fin, par petits groupes on leur demande de créer soit un slogan écologique avec l'outil Yaki to me, soit des brochures/affiches écolos avec Padlet.

3.6. Alte unelte „en ligne”, exploatabile în scop didactic

În timpul cercetării, am întâlnit și utilizat o serie de resurse informatice exploatabile în timpul orei de limbi străine. Aceste unelte pot fi ușor adaptate și pentru cursurile de limba franceză, având opțiunea de limbă. Ele crează dinamism, creativitate și o mai bună motivare elevilor. Pentru profesori, „les outils” recomandate nu necesită un nivel ridicat de cunoștințe informatice, ci pot fi cu ușurință abordate în vederea predării cât și a evaluării. În cazul în care toți elevii beneficiază de resurse informatice acasă, aceste unelte pot constitui și o bază pentru activități acasă sau proiecte școlare. Iată o listă a uneltelor propuse :

- **Hot Potatoes** (les Patates Chaudes) este o înșiruire de programe ce includ cinci aplicații, permițând crearea de exerciții în direct pe Web.
- **Tandem-ul**, cea mai bună cale de învățare a unei limbi străine este comunicarea cu un vorbitor nativ, care dorește să-și însușească limba dumneavoastră.
- **Metoda clasei inversate** (Flipped Classroom/La classe inversée (ou renversée) este o abordare pedagogică ce inversează natura activităților de învățare în clasă și acasă, aducând o modificare a rolurilor tradiționale de învățare : <http://www.classeinversee.com/>
- **La carte heuristique** este o schemă ce încearcă să arate funcționarea gândirii și permite reprezentarea vizuală a traseului asociativ al gândirii:
<http://eduscol.education.fr/lettres/pratiques/tic/action-utilis>
- **La baladodiffusion** este un mod de difuzare pe internet de fișiere audio și video cu ajutorul programelor specifice pentru a fi transferate pe un „baladeur numérique”:
<http://www.cndp.fr/guidebaladodiffusionlangues/>
- **Google Hangouts** animează conversațiile cu fotografii, emoticonuri și chiar cu apeluri video gratuite. <https://plus.google.com/hangouts>
- **Voki** este un instrument gratuit care permite crearea unui avatar animat și care poate fi făcut să vorbească. O tehnologie foarte stimulantă pentru producția orală, care animă prezentările în direct, transformă site-ul școlii în diferite limbi străine sau animă schimburile între corespondenți: <http://www.voki.com/>
- **Blabberize** este o aplicație foarte ușoară, ce îți permite să vorbești în timpul prezentării unei imagini. Profesorii pot folosi această resursă pentru proiecte, să redea o poveste, să explice un proces, să creeze o biografie, etc.: <http://blabberize.com/>
- **Narrable** ajută elevii să-și folosească vocea pentru a-și împărtăși ce au învățat în clasă sau experiența lor de viață <http://learn.narrable.com/>
- **Movenote** este o aplicație care vă permite să creați prezentări video pentru a însoți diapozitivele: <https://www.movenote.com/>
- **Vocaroo**, primul serviciu de înregistrare a vocii: <http://vocaroo.com/>
- **Voicethread** este un mediu colaborativ de prezentări multimedia care conțin imagini, documente și video și care le permite utilizatorilor să navigheze printre slide-uri și să posteze comentarii în feluri diferite: folosind vocea, text, fișiere audio sau video
<https://voicethread.com/>

- **Glogster EDU**, o platforma web 2.0, care permite utilizatorilor să realizeze postere on-line numite „Glog-uri” cu fotografii, clipuri video, texte, audio, filme de pe internet sau personale, link-uri: <http://edu.glogster.com/?ref=com>
- **ThingLink** este un serviciu online care permite *etichetarea* fotografiilor pe care le publicam pe bloguri, site-uri, ori rețele sociale, cu explicații, ori link-uri: <https://www.thinglink.com/>
- **Padlet** un „mur” unde elevii pot expune cercetările lor în cadrul proiectelor școlare
<https://padlet.com/>
- **Tagxedo** permite realizarea unei liste de cuvinte și de a le prezenta într-un mod original
<http://www.tagxedo.com/>
- **Lingro** crează online medii de învățare ce permit achiziționarea rapidă a vocabularului necesar:
<http://lingro.com/>
- **Picovico** este un serviciu „en ligne” gratuit pentru a crea video cu ajutorul fotografiilor
<http://www.picovico.com/>
- **PhotoPeach**, nu numai că vei crea slide-uri cu foto și muzică, ci se pot adăuga comentarii, se poate seta viteza de redare și efectele sau să faci un chestionar: <http://photopeach.com/>
- **Slidestory.com** ajută la realizarea unei pelicule de 32 de secunde, folosind fotografiile sau o înregistrare video: <http://www.slidestory.com/>
- **Mixbook**, o metodă de a aborda creativitatea, colaborarea și comunicarea
<http://www.mixbook.com/>
- **PicLits**, un instrument pentru scriere creativă http://piclits.com/compose_dragdrop.aspx
- **Netvibes**, un instrument perfect de supraveghere documentară și de catalogare a resurselor.
<http://www.netvibes.com/fr>

3.7. Experiment pedagogic de verificare a finalităților obținute în rezultatul predării-învățării-evaluării la lecțiile de limbă franceză cu utilizarea TIC

Cum tehnologiile au devenit omniprezente, atunci să fim pragmatici :decât să le interzicem, mai degrabă, utilizăm potențialul lor și să-i stimulăm să învețe. În acest sens am considerat necesară introducerea experimentului pedagogic, ca element al strategiei generale a cercetării și se structurează în trei etape de bază interconexe:



Fig. 3.2. Etapele experimentului

Experimentele de constatare, de formare și de validare au fost orientate spre diagnosticarea, evaluarea și formarea competențelor de comunicare orală a elevilor. Probele experimentale au fost realizate pe un eșantion de 30 de subiecți, constituiți din elevi ai Liceului cu Program Sportiv din Tg-Jiu, România.

Lotul experimental implicat în activitatea din perioada 1 martie 2014 -5 mai 2014 a cuprins două grupuri de subiecți :grupa experimentală de 15 elevi ai clasei a XI-a B și o grupă martor de 15 elevi ai clasei a XI-a D.

În prima **etapă de constatare**, aplicată grupului de elevi antrenați în experiment, prin intermediul evaluării predictive, s-a constatat nivelul de achiziții al competențelor orale, nivel A2.

Chestionarul evaluării predictive a inclus următorii itemi:



Fig.3.3 Faza inițială/ de diagnosticare

În baza chestionării am stabilit că elevii consideră că folosirea tehnologiilor la ora de curs i-ar face să fie mult mai motivați în alegerea limbii franceze ca limbă de studiu 2. Preferând folosirea unor resurse informatice ca video, curier electroni, internet, CD-rom sau film, ar reuși să înțeleagă mai bine documentele propuse. Metodele interactive contribuie la formarea competențelor de înțelegere și exprimare orală, pentru că s-ar confrunta cu situații concrete de limbă, având posibilitatea de a auzi vorbitori nativi de franceză. Motivul principal pentru care care își doresc achiziția sau îmbunătățirea competențelor orale, este legat de continuarea studiilor

sau de interacțiunile pe care le au în cadrul competițiilor sportive și, chiar o viitoare angajare în străinătate.

Itemii testului de diagnosticare au permis constatarea prezenței sau absenței anumitor capacități sau atitudini motivaționale, dar și nivelul dobândit până în momentul de debut al perioadei experimentale. Obiectivul principal s-a orientat în a putea stabili prezența sau incompleta stăpânire a C.O., ca de aici, să putem determina instrumentarul metodic orientat spre formarea acestor competențe. Pentru evaluarea inițială a cunoștințelor și performanțelor, am propus elevilor un test de verificare a competențelor de comunicarea orală, prin care s-au evaluat următoarele fapte:



Fig. 3.4. Itemii corespunzători C.O.

Analizând itemii rezultați în urma aplicării testului inițial, am concluzionat că elevii pot doar, în general, să înțeleagă noțiunile esențiale ale unui document audiat/ vizionat, dar întâlnesc dificultăți în momentele conversaționale, pentru că nu-și pot stabili aspecte argumentative definitorii ale opiniilor exprimate.

Datele respective, despre rezultatele evaluării inițiale ale grupului experimental, le-am consemnat în următoarele diagrame (3.5, 3.6)

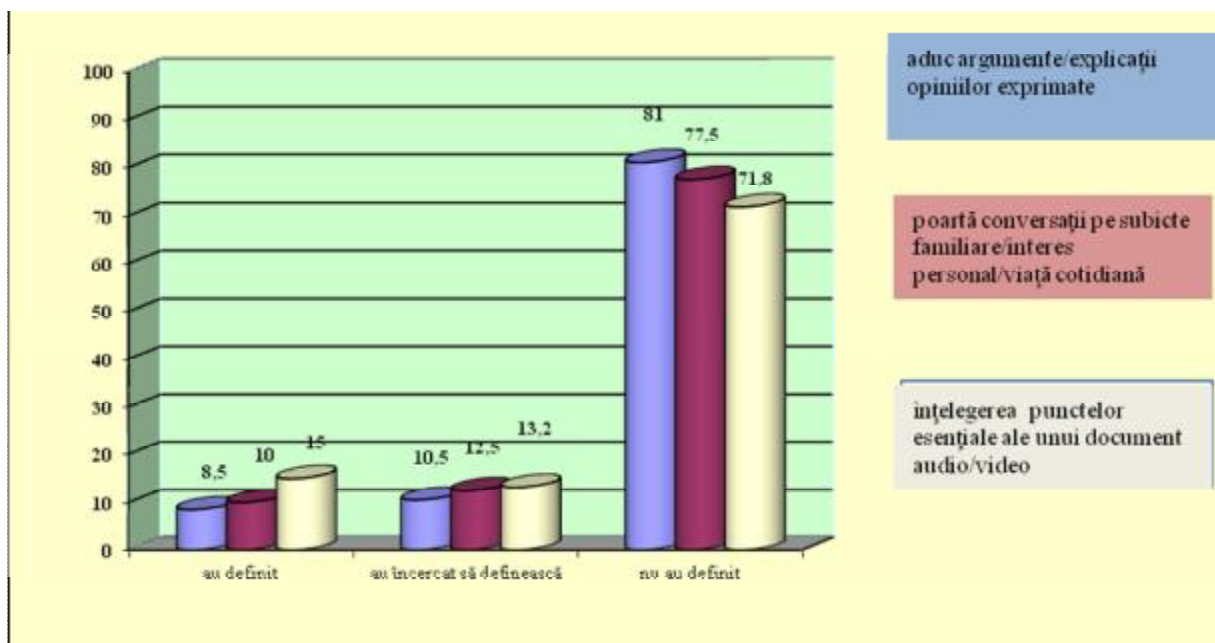


Fig. 3.5. Rezultatele evaluării inițiale a grupului experimental

Referindu-ne la capacitățile elevilor de folosire a competențelor de comunicare orală, avem următoarele rezultate:

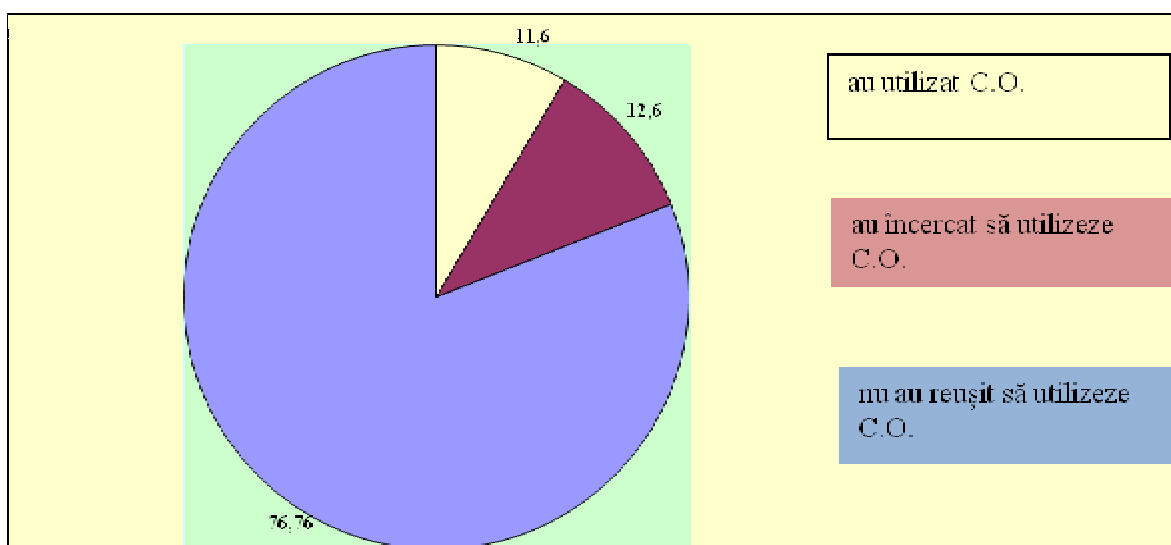


Fig. 3.6. Rezultatele evaluării inițiale a grupului experimental cu referire la **C.O.**

Analizând figura 3.5. putem concluziona că grupul experimental a dat dovadă de înțelegerea informațiilor esențiale ale unui document audiat în proporție de 15%, dar a întâmpinat dificultăți și în situațiile de interacțiune conversațională (77,5%), cât și în argumentarea opiniilor exprimate (81%).

Rezultate similare celor din figura 3.5 am avut și în cazul evaluării inițiale a grupului martor:

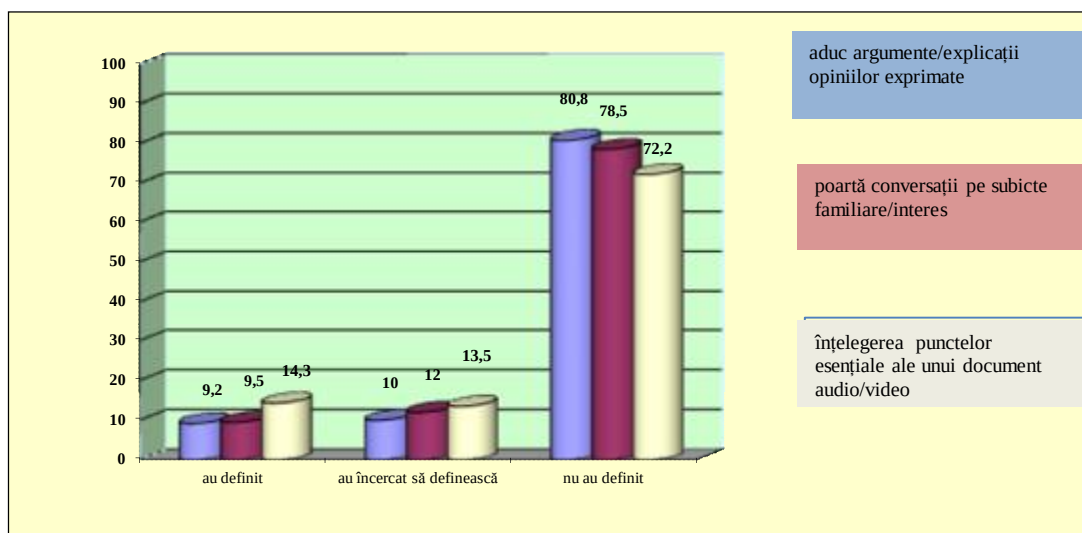


Fig. 3.7. Rezultatele evaluării inițiale a grupului martor

Referindu-ne la cunoștințele orale ale grupului martor avem rezultatele următoare:

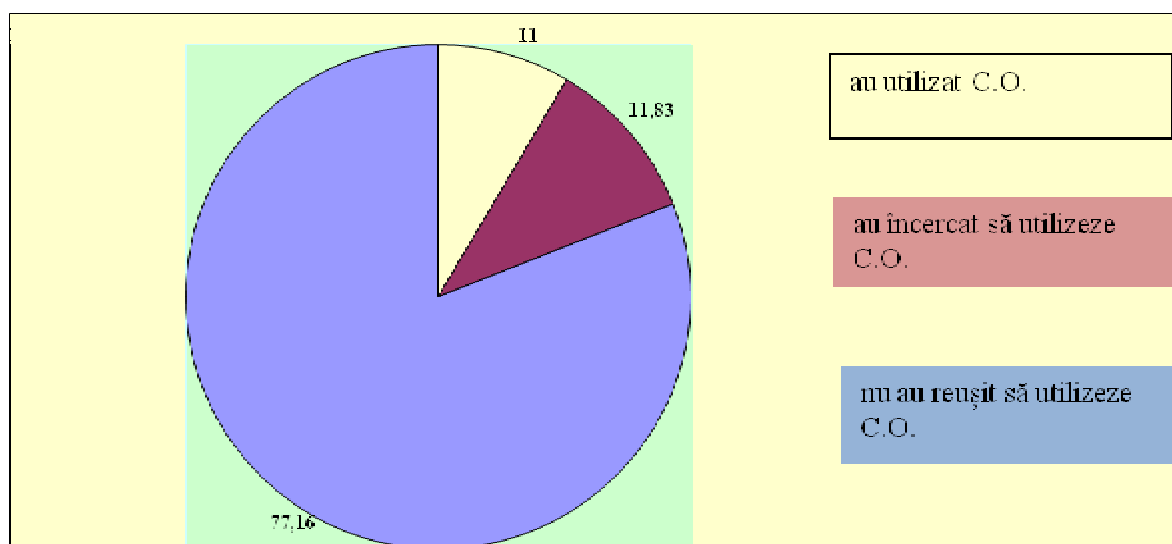


Fig. 3.8. Rezultatele evaluării inițiale a grupului martor cu referire la **C.O.**

Din grupul martor (figura 3.8.), 11% au fost capabili să utilizeze setul de competențe orale, 11,83% au încercat să folosească informațiile dobândite, în timp ce 77,16% nu pot să dovedească o bună utilizare a competențelor de comunicare orală.

Examinând rezultatele din figurile 3.6. și 3.8., observăm că la această etapă de cercetare, în grupurile experimentale, diferențele nu sunt semnificative, adică ambele grupuri au aproximativ același nivel de achiziții orale.

Pentru a persevera în îmbunătățirea acestei competențe langajiere, ne vom orienta spre formarea unui sistem de predare-învățare-evaluare, mediat de NTIC, resurse consemnate și analizate în acest capitol al tezei.

Etapa de formare. Având în vedere observațiile înregistrate în timpul redactării tezei (schimbările ce intervin în practicile de predare-învățare-evaluare generate de interactivitate; modalități noi de exploatare a documentelor, grație tehnologiilor; condițiile de interacțiune născute din interactivitate; importanța TIC ca factor motivațional), dar și rezultatele obținute în faza de constatare, am hotărât ca în perioada 1 martie 2014-5 mai 2014 să punem în aplicare o unitate de curs, creată și sprijinită pe folosirea mijloacelor și suporturilor informatice. Astfel, timp de două luni, având două ore de curs săptămânale, am implementat un nou sistem școlar.

Pentru că mulți elevi ne-au adus la cunoștință imposibilitatea de a avea acces la un calculator acasă, dar beneficiind de o dotare excelentă în cadrul liceului, am hotărât să depășim acest impas prin asumarea unei răspunderi și mai mari: realizarea întregului demers educațional în sala de clasă.

Acest concept pleacă de la o idee simplă: prețiosul timp din clasă ar fi mai bine utilizat, dacă ne folosim de el prin interacțiune și să lucrăm împreună, decât să dăm această sarcină unei singure persoane.

Funcționarea conceptului propus va fi următoarea:

- elevii vor primi documente autentice (audio/video) pe care le vor studia în sala de clasă
- se va profita de întreg timpul de curs pentru atingerea cerințelor necesare dezvoltării competențelor comunicative orale, identificate în etapa de constatare
- activitățile desfășurate vor viza atât lucrul individual (pentru a reflecta asupra problemelor întâlnite), cât și în echipă (în rezolvarea sarcinilor propuse în cadrul proiectelor); cu contribuția individuală se va rezolva o sarcină comună
- pentru că practica este cel mai bun profesor, vom implica elevii în activități de cooperare, în cadrul proiectelor, simulărilor, a jocurilor de rol. Temele de acasă vor fi înlocuite de proiecte în clasă
- dar cum să evaluăm individual, când activitățile desfășurate vor fi comune? Elevii vor beneficia, pe rând, de rolul de conducător de grup în care va împărți sarcini coechipierilor pentru ducerea la bun sfârșit a proiectului. Tot acesta va nota cota de participare a fiecăruia în cadrul proiectului
- astfel, notarea realizată de profesor va fi orientată spre: evaluarea participării în clasă; evaluarea critică a colegilor de echipă, evaluarea individuală progresivă în funcție de capacitățile dobândite

Pentru aplicarea acestui concept educațional, am creat o unitate de învățare „La planete techno” și evidențiată în această teză în anexa A10.1. După tipologia metodelor franceze, a fost

împărțită pe trei secțiuni: comunicare/lexic, gramatică, cultură și civilizație. Astfel, pentru segmentul de comunicare, am abordat o tematică pe placul inerilor de astăzi, tehnologiile. Am focusat asupra dispozitivelor de comunicare utilizând documentul video „Jamais sans portable” sau a rețelelor de socializare cu „Twitter, le bouche à oreille sur internet”. Secțiunea de gramatică s-a bazat pe aspectul ludic al cântecului pentru revizuirea sau fixarea unor noțiuni teoretice. Cea de-a treia parte, a avut în vedere introducerea dimensiunii interculturale, prin abordarea unui text al scriitorului francez de literatură ficțională, Jules Verne. Am considerat că elevii trebuie să cunoască literatura marilor clasici francezi, dar într-un mod inedit: cu ajutorul unor aplicații speciale, am transformat textele scrise în audiții. Elevii vor putea intra în contact cu valorile culturii franceze.

Finalitățile propuse de acest capitol interactiv de curs :

- să însușească noțiuni/concepte de bază ale unui document audiat/vizionat
- să poarte conversații pe subiecte familiare/interes personal/viață cotidiană
- să argumenteze părerile exprimate, privind un subiect de interes personal
- să se implice în activități colaborative pentru rezolvarea unei sarcini comune
- să utilizeze diferite resurse media, aplicații informaționale în activitatea desfășurată

Deci, în etapa de formare, am stabilit prin crearea și aplicarea unității „La planète techno”, o nouă clasă de FLE, cu un nou concept metodologic în vederea ameliorării și progresului C.O.

Experimentul pedagogic cu caracter formativ, desfășurat în perioada martie-mai a anului 2014, a avut ca scop validarea investigației noastre metodologice. O importanță deosebită au avut-o și principiile pedagogice integrate:

- pedagogia activă: implicarea elevilor în propria învățare, prin antrenarea autonomiei, creativității
- pedagogia proiectelor: constă în bazarea învățării pe proiecte și activități, decât implicarea în structuri teoretice. Această abordare dinamică permite elevilor explorarea problematicilor ivite în realizarea sarcinii propuse. Putem observa o implicare a competențelor de comunicare, cooperare, reflecție, creativitate, autonomie în luarea deciziilor, motivație în învățare, o mai bună reținere a informațiilor, etc.
- pedagogia de „stăpânire”: permite evitarea acumulării lacunelor pe parcursul școlar, înainte de a trece la capitolul următor. Acest principiu utilizează progresul individual, iar nivelul de stăpânire poate fi stabilit de fiecare profesor.
- progresul individual: fiecare elev avansează în ritmul său, în funcție de capacitățile sale, și, astfel, nimeni nu se simte pierdut sau plictisit

- activitatea „reciprocă”: concept descoperit în faza de aplicarea secvenței pedagogice create, s-a bazat pe interacțiuni permanente ce s-au stabilit între elevi și profesor, dar și între elevi, în cadrul proiectelor din clasă. Elevul va depăși blocajul generat de lipsa unei informații și va putea să se adreseze profesorului cu întrebări, în vederea completării informațiilor lipsă. Se va obține în acest mod, un feed-back permanent asupra activității de predare. Activitatea este „reciprocă” pentru că fiecare învață din rezultatele celuilalt, din informațiile recepționate, asigurându-se o reglare permanentă a procesului de predare.

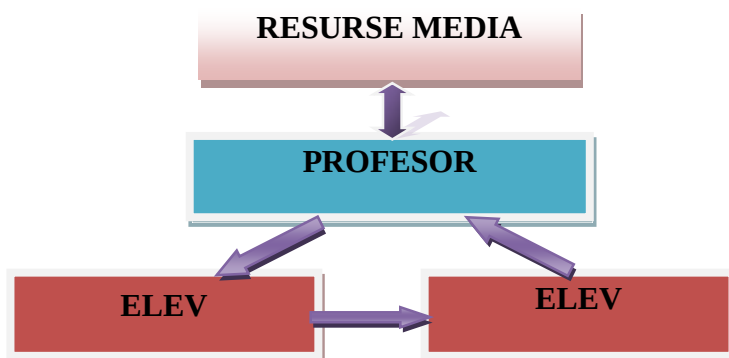


Fig. 3.9 Modelul activității „reciproce”

Conform figurii reprezentate, documentul propus de profesor elevilor implică o activitate de „reciprocitate” între profesor – elev, elev – elev, profesor – resursă media, pentru că acesta din urmă își restructurează conținutul în funcție de rezultatele primite.

În timpul perioadei experimentale am constatat o serie de *modificări*:

- în structura cognitiv-atitudinală și motivațională a elevilor
- în modul de desfășurare a activității profesoriale

În privința elevilor, descoperim valențe noi ale activității interactive:

- comunicări autentice și imediate generate de accesul rapid la informații
- devin mai implicați și motivați în învățare și sunt atrași de aspectul ludic al activităților
- activitățile colaborative dezvoltă spiritul autonom, dar și inovator

Pentru profesorul de FLE, interactivitatea impune imperative noi:

- el devine o resursă pentru cel care învață, oferind conținuturi noi, variate, cu un mod de prezentare atractiv
- adoptă noi practici de lucru, strategii novatoare
- rolul său în activitate este de mediator al procesului didactic ce vizează adaptarea conținuturilor în funcție de elevi

Interactivitatea dă naștere unui ansamblu de competențe: de comunicare, lingajiere, digitale. Toate converg spre un scop comun, învățarea în interactivitate.

În cadrul experimentului formativ am constituit competența de comunicare orală parcurgând următoarele etape:



Fig. 3.10. Designul experimentului formativ

- **faza formativ-aplicativă** în care competența a fost formată în cadrul orelor de curs, punându-se accent pe componentele C.O. unde s-au folosit metode interactive ca proiectul, simularea didactică, jocul de rol, conversația, etc.
- **faza aplicativ-formativă** realizată în cadrul proiectelor – temă care exploatează informațiile esențiale ale fiecărei secțiuni lucrate și evidențiate în anexa A12.1

În acest mod, proiectele au vizat:

- folosirea lexicului dobândit din sfera comunicățională pentru a crea un mesaj audio în care îi explică bunicii cum să trimită un SMS
- crearea unui „mur” cu informațiile cerute despre Twitter
- un monolog pe tema „Si on devait mourir demain”
- prezentări animate tematice „Si j’avais 18 ans”, „Si j’étais Brad Pitt”, „Si j’étais un médecin”
- animații ale perspectivei ficționale cu tema „L’an 3000 dans votre acception”

Menționăm că, în acest scop, am încercat să depășim dificultățile de comunicare, de interacțiune orală ce apar în cadrul activităților clasice de predare, unde elevul se teme să vorbească. Formarea și îmbunătățirea competențelor de înțelegere și exprimare orală, ca și capacități necesare în utilizarea de valoare a unei limbi străine sunt insuficient exploatate în manualele tradiționale.

În această etapă a **experimentului formativ**, am aplicat elevilor un test final care a vizat nivelul de dezvoltare/îmbunătățire a C.O. din grupul experimental și grupul martor. Era necesară analiza dintre stilul de predare interactiv, aplicat grupului experimental, și cel după metode clasice, fără resurse informatice folosit la grupul martor. Analizând fișele de lucru, constatăm că elevii participanți la experiment (grupul experimental) și-a format și dezvoltat abilitățile de

percepere a ideilor esențiale ale documentului folosit, au reușit să-și argumenteze într-o mai mare măsură părerile expuse, putând conversații pe teme din sfera cotidiană (figura 3.10). Dar vom observa că grupul martor a întâlnit aceleași dificultăți detectate și în faza de diagnosticare. Dacă cei din grupul experimental și-au îmbunătățit C.O. în proporție de 85,53 %, cei din grupul martor au demonstrat că stăpânesc C.O. doar într-o măsură de 24,16 %. Aceste date le-am consemnat în această diagramă pentru comparare:

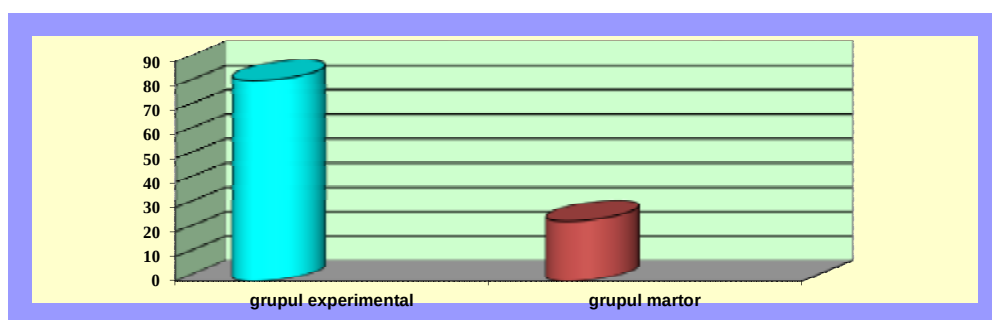


Fig. 3.11. Identificarea competențelor orale – grupul experimental și grupul martor

Urmărind desfășurarea la începutul, mijlocul și sfârșitul perioadei experimentale, am observat următoarele rezultate. La începutul perioadei experimentale o medie de 11,6% din grupul experimental și 11% din grupul martor stăpâneau competențele specifice comunicării orale, așa cum reiese din figurile 3.6 și 3.8. La mijlocul perioadei, situația s-a îmbunătățit pentru grupul experimental, astfel că am înregistrat o creștere simțitoare, ajungând la un procent de 60,76. Testul de la sfârșitul perioadei experimentale a arătat o evoluție zdrobitoare față de perioada de început cu un procentaj de 85,53%.

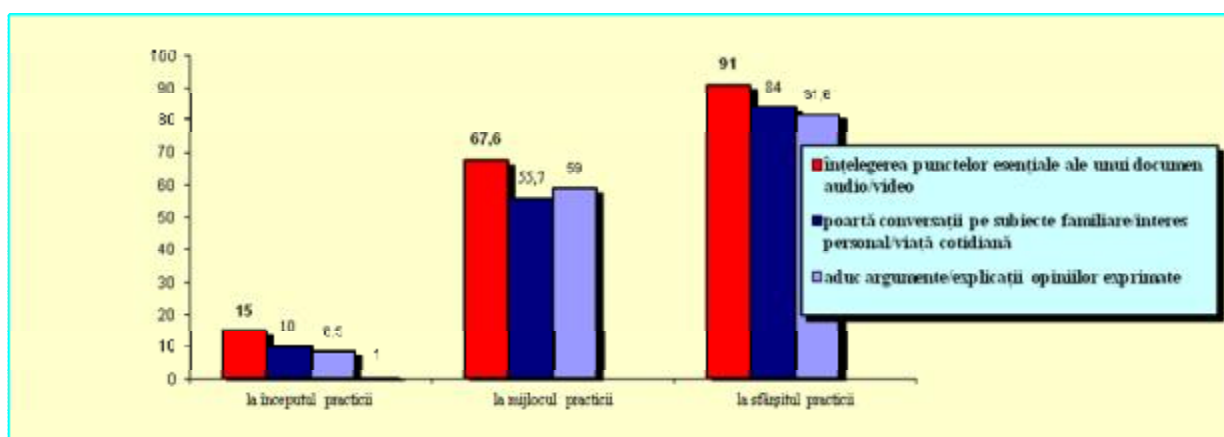


Fig. 3.12. Dinamismul procentual înregistrat în faza aplicativ-formativă la grupul experimental



Fig. 3.13. Dinamica recunoașterii componentelor C.O. de grupul experimental

În aceeași perioadă, grupul martor s-a păstrat la un nivel scăzut de utilizare a componentelor C.O. la începutul și mijlocul perioadei experimentale și a înregistrat o ușoară ameliorare la sfârșitul perioadei experimentale:

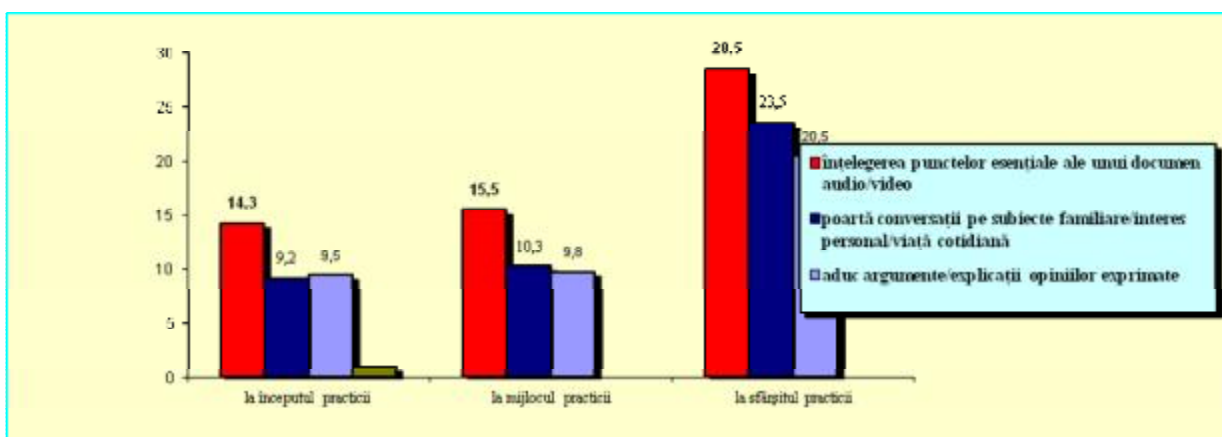


Fig. 3.14. Dinamismul procentual înregistrat în faza aplicativ-formativă la grupul martor

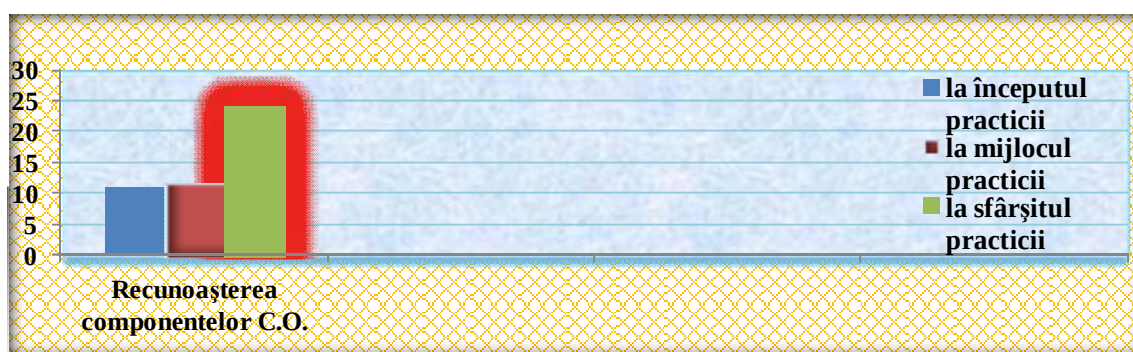


Fig. 3.15. Dinamica recunoașterii componentelor C.O. de grupul martor

Evaluarea rezultatelor experimentului formativ s-a realizat în baza datelor strânse din observațiile de la începutul, mijlocul și sfârșitul experimentului, dar și din răspunsurile autoevaluării aplicate la sfârșit, pentru validarea rezultatelor obținute în timpul perioadei

experimentale. *Chestionarul de autoevaluare* a inclus zece itemi cu alegerea variantelor de răspuns:

DELOC	ÎN OARECARE MĂSURĂ	DESIGUR
-------	--------------------	---------

1. Alegerea limbii franceze pentru studiu este determinată de stilul de predare folosit;
2. Noile tehnologii mă ajută să înțeleg mai bine textele orale;
3. Sunt mai motivat în învățarea limbii franceze;
4. Competențele orale acumulate v-ar ajuta să vă descurcați într-un mediu profesional;
5. Lecțiile desfășurate integral în clasă asigură o atmosferă de comunicare;
6. Reușiți să percepeți mai ușor informațiile din textele propuse;
7. Conversațiile purtate cu colegii constituie o dificultate
8. Realizați cu ușurință argumentarea unei opinii;
9. Colaborarea în cadrul proiectelor v-a pus în valoare participarea individuală;
10. Doriți să desfășurați asemenea lecții și la alte materii.

Fig. 3.16. Itemii autoevaluării

Chestionarul de autoevaluare a permis valorificarea rezultatelor cercetării. În baza acestuia am putut verifica problematica depistată la începutul experimentului, unde am stabilit un număr de cinci indici de urmărit: nivel motivațional, folosirea NTIC, interacțiune în clasă, autonomie în rezolvarea sarcinilor, manipularea C.O. Din interpretarea datelor pretest și post test, am conchis că se înregistrează o vizibilă ascendență:

Tab.3.1. Prezentarea comparativă a factorilor ce influențează învățarea limbii franceze

	Nivel motivațional	Folosirea NTIC	Interacțiune în clasă	Autonomie în rezolvarea sarcinilor	Stăpânirea competențelor orale
Pretest	60%	26%	38%	23%	11%
Posttest	95%	93%	92%	88%	85,53%

Concluzionăm că avem rezultate îmbucurătoare, adică procesul de formare și dezvoltarea a competenței de comunicare orală a fost eficient, influențând și factorii implicați în procesul didactic. Așadar, elevii sunt mult mai motivați în alegerea limbii franceze (95 %), cu un nou stil de predare, unde tehnologiile ajută la formarea și îmbunătățirea competențelor de comunicare

orală (85,53%). Interacțiunile ce se nasc în sala de clasă creează un climat de încredere, unde elevii își etalează autonomia (88 %) și creativitatea. Colaborarea nu mai este văzută ca o punere în umbră a unora și evidențierea celorlalți, ci un spațiu de cooperare, unde fiecare are o sarcină proprie ce conduce spre realizarea unui scop comun. Toate aceste evidențe, aflate într-o legătură indisolubilă, constituie un context real, natural și motivant pentru învățarea limbii franceze. Experimentul a creat și premisa realizării unei metode de franceză bazată pe noul concept de „reciprocitate” și mijlocită de NTIC.

3.8. Concluzii la capitolul 3

În baza celor relatate, putem formula următoarele concluzii:

1. Interactivitatea presupune o colaborare între om și mașină și naște o serie de interacțiuni în momentul utilizării în sala de clasă, atât între elevi, cât și între elevi și profesor. Un fapt este deosebit de important de consemnat: nu mașina conduce ora de curs, ci profesorul prin intermediul tehnologiilor.
2. Multimedia revitalizează, redinamizează procesul educațional, reformând profesiunea de educator, dar și rolul elevului de la actor pasiv, la unul activ în învățare.
3. Tehnologiile fac moda, influențează mentalitățile și privilegiază concretul, bazându-se pe experiența tradiției, acestea devenind noile repere ale școlii.
4. În această acțiune de colaborare, suporturilor electronice dotează documentele cu o proprietate absolut nouă. Folosirii tradiționale i se adaugă o capacitate internă de transformare. Nu doar modalitățile practice de lectură și de scriere sunt modificate, ci și relațiile vizând cunoașterea. Eficacitatea lor imediată și puterea de auto-modificare, de corectare la vedere, sunt proprietăți cognitive esențiale pentru procesul învățării.
5. Exploatarea resurselor media se dovedește a fi o adevărată provocare, aceasta datorită particularităților discursului mediatic ca tip de discurs provenind dintr-o practică socio-discursivă extrem de complexă, grație varietății și dinamicii producției mediatice, cât și mulțumită necesității unei educații prin și pentru media.
6. Integrarea noilor tehnologii în învățământ este considerată azi ca o competență cheie a profesorilor. Didactica nu poate să se opună progreselor informaticii, și astfel produsele multimedia pătrund tot mai mult în didactica limbilor. Aceste tehnologii nu mai sunt doar suporturi sau mijloace auxiliare, ci elemente de bază ale învățării deoarece a comunica într-o limbă străină înseamnă a fi pe drumul oferit de media. Oricare metodologie nouă renaște din cenușa metodologiilor precedente și determină apariția altora.

7. Un compendiu de activități posibile, realizabile în baza suporturilor tehnologice sunt oferite ca un punct de referință pentru profesorii de limba franceză în declanșarea și derularea activităților sprijinite exclusiv pe noile suporturi media.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Achiziționarea unei limbi străine este un proces complex și multidimensional care necesită desfășurarea de activități multiple pentru a putea cuprinde funcționarea limbii țintă. Un imperativ rămâne articularea între cercetare și practică. Interacțiunea didactică joacă rolul de creator al unui „espace partagé”. Orice activitate umană comportă o anumită dimensiune tehnică, orice obiect uman este fructul unei tehnici.

Integrarea tehnologiilor în învățământ este considerată ca fiind implantarea unei inovații complexe care combină dimensiunile: tehnologică, organizațională, didactică și pedagogică. În spatele comunicativului, într-o limbă străină, se ascunde o mare diversitate de dinamici interactive care se articulează într-o manieră variabilă în raport cu achizițiile. Felurile în care se predau și se învață limbile sunt numeroase, importantă este coordonarea eforturilor pentru mărirea calității actului educativ. Îndată ce o dimensiune interactivă este introdusă, motivația elevilor este mai bună, rezultatele sunt mai aproape de deziderate. Introducerea în perioada experimentală a unității de curs create, constituie cea mai bună dovadă a eficienței interactivității în didactică.

Viitorul suporturilor de informație și de formare trebuie gândit în termeni de complementaritate și nu de substituție. Chestiunea fundamentală a acestei valori adăugate este aportul folosirii unui site educativ multimedia, în raport cu metodele clasice.

Tehnologiile modifică locul educației în societate și obligă la formularea unor noi constatări:

- Învățarea „intra-muros” devine învățarea „extra-muros”;
- Elevii au un sentiment de stăpânire a cunoștințelor care acced;
- Elevii devin actori implicați în procesul lor de învățare.

În interactivitate, relația în învățământ este modificată: elevul și profesorul participă interactiv la practica maieutică de acces la lumea cunoașterii. Această cunoaștere are un caracter complex și difuzarea ei rapidă accelerează timpul de răspuns. Cunoștințele sunt rezultatul unei construcții colective, deoarece Web-ul oferă din ce în ce mai mult un mediu de cooperare și nu doar de difuzare și informare. Anumite aptitudini (comunicare, muncă în echipă, rezolvarea unor sarcini) sunt tot mai apreciate. Atitudinile pozitive (încredere în sine și în alții, responsabilitate, speranță, autonomie, creativitate) sunt cheia reușitei.

Procesul de predare - învățare a unei limbi și a unei culturi reprezintă o provocare multidimensională. Diversele dimensiuni se găsesc în inter-relație în orice formă de învățare și

folosire a unei limbi. Reușita învățării depinde de caracteristicile individuale și sociale ale celui care învață, de calitatea diverselor instrumente, dispozitive puse la dispoziția elevului, de experiența unui formator, de interesul față de cunoaștere.

O analiză multidimensională în acest sens a permis punerea în evidență puterea atractivă și motivațională exersată de un dispozitiv multimedia asupra elevilor. Diferitele tipuri de activitate, ajutorul dat de profesor, resursele disponibile, medierea și mediatizarea conduc spre ideea de potențial real. Schimbarea cea mai importantă nu vine din interacțiunea om - mașină, ci din capacitățile mașinii de a modifica importanța acordată rolurilor elevului și profesorului, din organizarea curriculară, din natura interacțiunilor profesor - elevi în tratarea informației și în evaluarea învățării.

Formatorul de limbă străină are schimbarea în propriile mâini. El trebuie să recunoască imposibilitatea de a convinge „generația net” cu metode vechi, cu un mod de predare monoton și plictisitor. Metodologia tradițională nu trebuie abandonată, ci adaptată la ritmurile noi. Locul gramaticii bazată pe exersarea unor modele va fi ocupat de simulări cât mai aproape de real (internetul, documentele autentice, aspectele culturale).

S-a încercat observarea următoarelor aspecte: dacă tehnologiile modifică natura, conținuturile și modalitățile de predare - învățare, precum și achizițiile, raportul față de cunoștințe, atitudinile elevilor și ale profesorilor. În această cercetare, am putut descoperi și evidenția binefacerile unei școli «brachée» deschisă spre lume, deși alții consideră că mașinile nu fac decât să-l îndepărteze pe elev de un lucru esențial, a învăța să gândească. Și totuși, mașinile pot fi un real folos în învățământ, în complementaritatea suportului scris, a manualului.

Abordarea pedagogică a tehnologiilor contribuie la mobilizarea cunoștințelor și a deprinderilor în vederea formării competențelor de comunicare în limba franceză. Ele sensibilizează și motivează pe cei care învață o limbă, identifică cunoștințele dobândite, dar și cele ce urmează a fi achiziționate printr-un demers de autoevaluare.

În ciuda numeroaselor îndemnuri la folosirea tehnologiilor în activitățile profesorilor de limbă străină, acestea rămân limitate iar comportamentele continuă să oscileze (inerția profesiei). Sperăm doar că «le changement et l'usage des TICE modifient tous les temps qui rythment le système scolaire: temps de l'enseignement, temps de l'apprentissage, temps de l'institution et la maîtrise de ce temps.» [112, p.129], căci «c'est la responsabilité de tous les acteurs que de prendre la mesure de la situation actuelle et de savoir-faire du temps un allié et non un adversaire.» [15, p.9]

Recomandări. Demersul investigativ întreprins în teză creează premisele metodologice și conceptuale nu numai pentru implementarea TIC în cadrul orelor de limbă străină, dar și a

domeniilor conexe. Având în vedere necesitatea permanentă a actualizării, modernizării și perfecționării procesului de învățământ, ținerea la zi a pregătirii cadrelor didactice presupune integrarea pedagogică a tehnologiilor în ora de limbă franceză. Acest fapt determină punerea în practică a unor competențe lingvistice, ce presupun dezvoltarea inițiativei și a creativității elevilor, a muncii în echipă, prin integrarea experienței personale în experiența de grup. Integrarea pedagogică a metodelor interactive de predare, conduce la dezvoltarea competențelor de comunicare și langajiere ale elevilor prin efectuarea unor sarcini precise de lucru în spațiul virtual.

Folosirea tehnologiilor e necesară și urgentă datorată nu doar integrării TIC. Trebuie să avem în vedere două elemente esențiale: competențele lingvistice și informatice. Conștientă de caracterul complex și de lungă durată al activităților ce presupun implementarea TIC, autoarea propune colegilor-profesori următoarele direcții:

- sincronizarea sistemului de predare românesc la cerințele europene impuse de CECRL;
- acceptarea și includerea inovațiilor în activitatea profesională, pentru o mai bună eficiență a actului didactic.

Integrarea TIC în mediul școlar ameliorează calitatea predării - învățării, aducând un plus de valoare, cu câteva condiții:

- profesorii să revadă ideile referitoare la învățare și valoare anumitor activități puse în practică;
- tehnologia trebuie să fie considerată ca o unealtă printre atâtea altele și nu un scop în sine făcând parte dintr-o structură pedagogică coerentă;
- profesorii trebuie să lucreze într-un context care facilitează colaborarea și perfecționarea continuă;
- integrarea tehnologiilor trebuie să fie considerată ca un proces de lungă respirație, unde TIC pot ameliora procesul didactic punând în valoare conținuturi și făcându-i pe elevi mai activi, mai angajați în învățare.

BIBLIOGRAFIE

1. Barbot M.-J. Cap sur l'autoformation: multimédias des outils à s'approprier. In: Le Français dans le Monde. Recherches et Applications. Multimédia, réseaux et formation. 1997, p. 54-63.
2. Karsenti T. Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants: les cas d'un cours médiatisé sur le Web In: Cahiers de la recherche en éducation, 1999, p. 455-484.
3. Tardif J. Intégrer les nouvelles technologies de l'information: quel cadre pédagogique?. Paris: ESF, 1998. p.19-21.
4. Ahmad K. et all. Computers, Language Learning and Language Teaching. London: Cambridge University Press, 1985. 21 p.
5. Lăpădat R. Suportul video într-un curs de limba franceză. In: Intertext, 2010, nr.3/4, p. 174-179.
6. Lăpădat R. L'argumentation et le débat. In: Intertext, 2010, nr.3/4, p. 77-86.
7. Lăpădat R. Le rôle du documentaliste dans la politique documentaire de l'école. In: Acta Didactică, 2011, p.127-133.
8. Lăpădat R. Quand la gastronomie entre dans la classe de FLE. In: Acta Didactică, 2011, p. 134-143.
9. Lăpădat R. Predarea și învățarea cu TV5 Monde. Revista Fairplay, 2011, nr.5, p. 21-26.
10. Lăpădat R. Rolul internetului în predarea-învățarea unei limbi străine, In Simpozionul Internațional Comunicarea-necesitate, știință, abilitate. Craiova: Arves, 2013, p.85-88.
11. Lăpădat R. Futur de l'enseignement - les TICE dans la classe de FLE - compendium d'activités . Revista FIGES, Târgu-Jiu, 2014, p. 12-15.
12. Puren C. Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures. In: Études de Linguistique Appliquée, 1998, nr. 109, p. 9-37.
13. Haraway D. A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. In: Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature. New York: Routledge, 1991, p.149-181.
14. Bélisle C. Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation. Les Cahiers de l'ASDIFLE. Actes des 19ème et 20ème. Multimédia et Français Langue Etrangère. Paris: ASDIFLE, 1998, nr. 9, p. 20-27.
15. Lebrun M. Des Technologies pour Enseigner et Apprendre. Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A., 2002. p. 32-35.
16. Puren C., Kazeroni A. Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères. ELA Revue de Didactologie des langues-cultures, 2004, nr. 134, 31 p.
17. Viau R. La motivation en contexte scolaire. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2003, 25 p.

18. Spitzer L. Art du langage et linguistique. Traduit par M. Foucault dans *Études de style*. Paris: Gallimard, Bibliothèque des idées, 1970, 68 p.
19. Connel S. La fiction de classe: jeu de langage et contrôle dans le cours de langue vivante, communication. In colloque international du LAIRDIL Contrôle vs autonomie en didactique des langues du 8 et 9 Novembre 2012, 2014, 78 p.
20. Lancien T. Internet et l'enseignant: de l'information à la formation partagée. *Revue Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°12, juillet 1997, p. 116-122.
21. Seyfried E., Kohlmeyer K., Furth-Riedesser R. Supporting Quality in Vocational Training through Networking.. Thessalonik: CEDEFOP Panorama, 2000. 4 p.
22. Guțu A. La langue et le pouvoir. In: *Le courrier International de la francophonie*. Sous l'égide de FNSA (Académie Roumaine), Galați, 2011, nr. 25, p. 81-90.
23. Médioni M-A., Abdelgaber S. Le CECRL, une greffe encore incertaine ?. In : CRAP. Cahiers pédagogiques, août 2009, nr. HSN 18, p. 4-6.
24. Beacco J-C. Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme manière d'être en Europe. In: *Étude de référence*. DG IV- Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, Conseil de l'Europe, 2003, 9 p.
25. Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Paris: Didier, 2001, p. 1-196.
26. Commission Européenne. Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues. Projet 1 d'une proposition du Cadre, Strasbourg, 1996, p. 60-80.
27. Coste D. Multimédia et curriculum multidimensionnel. Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du français langue étrangère, Lille: Cahiers de la Maison de la Recherche, 1996, T. 1, p. 41-54.
28. Coste D., Moore D., Zarate G. Compétence plurilingue et pluriculturelle. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire. Parution initiale: Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires, 1997, Version révisée, 2009, Division des politiques linguistiques, Strasbourg: Conseil de l'Europe, p.1-49.
29. Porcher L. L'enseignement de la civilisation, *Revue française de pédagogie*, 1994. p.5-12.
30. Porcher L. Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline. Paris: Hachette-Education, 1995. p.79-105.
31. Perotti A. Plaidoyer pour l'interculturel, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1994. 50 p.
32. Martínez García J-A, Álvarez González S. L'évolution de l'Enseignement et Apprentissage des Langues Étrangères (français) dans le voie des Nouvelles Technologies. Article publié dans la *Revue Didactique (Langue et Littérature)*, 2007, vol. 19, p. 47-74.

33. Lamy M.N. L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur: réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage. Notions en questions. In: Rencontres en didactique des langues, décembre 2001, nr. 5, p.87-101.
34. Germain C., LeBlanc R. Linguistique et enseignement des langues. La linguistique, 1985. p. 309-320.
35. Bouchard R., Mangenot F. Interactivité, interactions et multimédia. In: Rencontres en didactique des langues, Lyon: ENS Editions, 2001, nr. 5, p. 34-57.
36. Meirieu P. Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie, Paris: ESF, 1991. 39 p.
37. Legros D., Crinon J. Psychologie des apprentissages et multimédia. Paris: Armand Colin, 2002. 56 p.
38. Goffman, E. Les cadres de l'expérience. Paris: Minuit, 2001. 23p.
39. Kerbrat-Orecchioni C., Traverso V. Types d'interactions et genres de l'oral. In: Langages, 2004, nr.1, p. 41-51.
40. Pothier M., Iotz A., Rodriguez C. Les outils d'aide à l'apprentissage des langues: de l'évaluation à la réflexion rétrospective. ALSIC, juin 2000, vol.3, nr.1, p. 137-153.
41. Foucher A-L. Didactique des Langues et Nouvelles Technologies pour la Formation: entre linguistique, sémiologie de "l'image multimédia" et enseignement/apprentissage des langues. Thèse pour le doctorat de Didactique des Disciplines, Université Paris 7. 2010, 234 p.
42. Girard D. Enseigner les langues- méthodes et pratiques. Paris: Bordas, 1995. 65 p.
43. Charnet C., Panckhurst R. Le correcteur grammatical: un auxiliaire efficace pour l'enseignant? Quelques éléments de réflexion. In: Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 1998, nr.1(2), p.103-114.
44. Perrichon E. Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères: enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle. PhD Thesis. Saint-Étienne, 2008, p.18.
45. Tardif M., Mukamurera J. La pédagogie scolaire et les TIC: l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs. Revue Education et Francophonie: Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation, 1999, Vol. XXVII, nr. 2, p.15-19.
46. Bourguignon C. De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. In: Synergie Europe La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures, Barcelone: Difusion, 2006, p. 16-22.
47. Robert J-P., Rosen E. Dictionnaire Pratique du CECR, Paris: Ophrys, 2010. 13 p.
48. Barbot M.J. Médiatisation dans l'enseignement supérieur: vers un nouveau paradigme éducatif. Revue ALSIC, 2003, Vol. 6, nr. 1, p. 175 - 189.

49. Guțu I. Aspects historiques de la francophonie moldave. In: Francopolyphonie comme vecteur de la communication. Colloque international, 24 mars 2006, ULIM. Chișinău: ULIM, 2006, p. 36-40.
50. Guțu I. La francophonie moldave après 1991. In: Francopolyphonie: langues et identités. Colloque international, 23-24 mars 2007, ULIM. Chișinău: ULIM, 2007, p. 72-78.
51. O'Neil C. Multimédia et apprentissage des langues. Goethe-Institut, British Council, ENS Editions, Fontenay-aux- Roses: Triangle 30-31 janvier 1998, nr. 17, 323 p.
52. Atlan J. L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. ALSIC, 2000, vol.3, nr. 1, p. 109-123.
53. Barbot M.-J., Camatarri G. Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation. Paris: PUF, 1999. 89 p.
54. Tagliante C. L'évaluation - collection techniques de classe, Paris: CLÉ International, 2001. p. 16-24.
55. Porcher L. Qui progresse vers quoi? In: ELA: La notion de progression en didactique des langues. Paris: Ed. Didier Erudition, 1976, nr. 16, 53 p.
56. Halté, J.- F. La didactique du français. Paris: Presses universitaires de France, 1992. p. 63-67.
57. Roulet E. Des didactiques du français à la didactique des langues. Langue française, 1989, p.3-7.
58. Borg S. Analyses de discours et pensée didacticienne: Les lieux féconds d'une rencontre. In Actes du colloque Miroir. Université de Franche- Comté, 2012, p.263-275.
59. Perrenoud P. La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. Revue des sciences de l'éducation, 1998, nr.24(3), p. 487-514.
60. Guihot P. Le développement des TIC, enjeux pour le système éducatif. In: Agora débats/jeunesses, 2001, Vol. 26, Nr. 26, p. 21-31.
61. Godinet H. Scénariser l'apprentissage, une activité de modélisation. Équipe EducTice, Institut national de recherche pédagogique, Lyon, 2007, 32 p.
62. Pelpel P. Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain?. Dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?. Bruxelles: De Boeck Université, 2002, p. 175-191.
63. Barbot M.-J. L'Auto-Apprentissage. Paris: CLÉ International, 2000. p.78-83.
64. Barbot M.-J., Pugibet V., Massit-Follea F. Apprentissage des langues et technologies: usages en émergence. Français dans le monde: recherches et applications. Janvier 2002, număr special, 192 p.
65. Lévy D., Zarate G. La médiation et la didactique des langues et des cultures. Paris: CLÉ International, 2003. 133p.

66. Mangenot F. L'apprenant, l'enseignant et l'ordinateur: un nouveau triangle didactique?. Actes du congrès Linguaggi della formazione: l'informatica, organisé par l'IRRSAE du Val d'Aoste, Saint-Vincent, 5-6 septembre 1996, p. 21-28.
67. Bérard É. L'approche Communicative. Théorie et Pratiques. In: Coll. Didactique des Langues Etrangères, Paris : Clé International, 1991, 78 p.
68. Pothier M. Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues. Éditions Ophrys, AEM, 2003, 121 p.
69. Mangenot, F. Les interactions en ligne comme objet d'étude pour la didactique des langues et les sciences du langage. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Paris: Editions des archives contemporaines, en partenariat avec l'AUF, 2011, p.337-344.
70. Narcy-Combes, J.- P. Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable. Paris: Ophrys, 2005. p. 95-103.
71. Richterich R., Scherer N. Communication orale et apprentissage des langues. Paris: Coll. Recherche et application, 1975. p. 8-57.
72. Dabène M. Un modèle didactique de la compétence scripturale. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, 1991, nr.4, 22 p.
73. Legendre R. Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris-Montréal: Larousse, 1988. 1040 p.
74. Capra L., Arpin L. L'apprentissage par projets: Fondements, démarche et médiation pédagogique du maître dans la construction des savoirs. In: Collection Apprentissage, Montréal: Les éditions de la Chenelière/Didactique, 2001, 258 p.
75. Perrenoud Ph. Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? Comment?». Éducateur, nr. 14, dec. 2002, p. 6–11. http://www.unige.ch/fap_n/php_1999/1999_17.html (vizitat 24.06.2013).
76. Bibeau R. Guide de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage. In: Le portail des TIC. 2000. <http://ntic.org/guider/textes/div/bibscenario.html> (vizitat 20.08.2010).
77. Albero B. Technologies et formation: travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. In: Savoirs 2, 2004, nr 5, 2004. p. 9-69.
78. Mangenot F. Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO. Revue ALSIC, Université de Franche-Comté, Besançon, 5 décembre 2000, vol.3, nr. 2, p. 187-206.
79. Brodin E. Interactions entre innovation, technologies de l'information et de la communication et apprentissage institutionnel des langues: l'exemple d'une recherche-action dans des lycées. Université du Maine, France, 2002. p.23 <http://alsic.ustrasbg.fr/Num8/demaiziere/default.htm> (vizitat 30.10.2012).
80. Furstenberg G. Scénarios d'exploitations pédagogiques. Revue Le Français dans le monde, juillet 1997, nr.12, p. 64-75.

81. Develotte C., Mangenot F., Nissen E. Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne. 5-6-7 juin 2009, Grenoble: EPAL, 2009, p.33-50.
82. Guichon N., Nicolaev V. Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2. In: Actes du colloque EPAL, p.61-76.
83. Bourron Y., Denneville J. Savoir en vidéo, pédagogie de l'autoscopie. Paris: ESF, 1999. p.30-34.
84. Brodin E. Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues: des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes. In: ALSIC, décembre 2002, nr. 2, p. 149-181.
85. Rost M. Teaching and Researching Listening. Londres: Longmann, 2002. 81p.
86. La Borderie R. Éducation à l'image et aux médias. In: Repères Pédagogiques, Nathan Pédagogie, 1996, 72 p.
87. Lancien T. Le multimédia et FLE. In: Collection Didactique des langues étrangères, Paris: CLÉ International, 1998. p. 23-43.
88. Danset-Leger J. Langage de l'image et lecture de l'image. In: Bulletin de Psychologie, 1980, vol.33, nr. 346, p.861-867.
89. Fayol, M. Le récit et sa construction. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 1985. 34 p.
90. Courtillon J. Elaborer un cours de FLE. Paris: Hachette, 1989. p. 61-72.
91. Chini D., Goutéraux P. Psycholinguistique et didactique des langues étrangères – travaux du geped. Hommage à Danielle Bailly. Paris-Gap: Ophrys, 2008. 68 p.
92. Lüdi G. La pédagogie intégrée – 25 ans après. In: Auchlin, Antoine et al. (éds.), Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet, Québec: Éditions Nota bene, 2004, p. 103-118.
93. Krashen S. The input hypothesis: issues and implications. London-New York: Longman, 1985. p. 4-6.
94. Pienemann M. Learnability and syllabus construction. In: Modelling and Assessing Communication Orale, Second Language Development, Multilingual Matters, Clevedon, 1985, p.23-75.
95. Peytard L. Situations d'oral, documents authentiques: analyse et utilisation. Paris: CLÉ International, 1990. 174 p.
96. Widdowson H.-G. Une approche communicative de l'enseignement des langues. Paris: LAL-Hatier, 1981. 11p.
97. Oxford R. Research Update on Teaching L2 Listening. In: System, 1993, vol. 21, 2 p.
98. Grellet Fr. Developing Reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises. Londres: Cambridge University Press, 1981. 252 p.
99. Mangenot F., Louveau E. Internet et la classe de langue. Paris: CLÉ International, 2006. p. 44-47.

100. Guichon N. Recherche-développement et didactique des langues. In: Les Cahiers de l'Acedle, 2007, nr. 4, p.1-18.
101. Chaptal A. L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire. Paris: L'Harmattan, 2003. 9 p.
102. Lancien T. Le journal télévisé. Construction de l'information et compétences d'interprétation. Bordeaux: Pessac, 2010. 153 p.
103. Colombani Ch. Les faits divers: polyphonie énonciative et hétérogénéité textuelle. In: Langue française, 1987, vol.74, nr.74, p.73-96.
104. Cendrars B. Aujourd'hui. Paris : Denoël, 1927. 11 p.
105. Perez C.-V. Applications didactiques de l'internet. In: FDLM, 1999, nr. 364, p. 25-28.
106. Abrate J.-H. Pedagogical applications of the French popular song in the foreign language classroom. In: The Modern Language Journal, 1983, vol. 67, nr. 1, p. 8-12.
107. Calvet L.-J. Sonorité musicalité: détruire un mythe. Le français dans le monde, 1980, nr. 150, p. 16-17.
108. Boiron M. Quelques idées simples pour apprendre et enseigner avec TV. In: TV5 Monde. 2002. http://www.tv5.org/TV5Site/enseignants/concept_demarche.php (vizitat 8.11.2011).
109. Debyser F. Une lettre ouverte sur la chanson, Le Français dans le monde, 1969, nr. 60, 22 p.
110. Demari J.-C. De Gentille Alouette à Lambré An Dro: cinquante ans de chanson dans la classe de FLE. 2004. p.6. http://www.europeanmediaculture.org/fileadmin/bibliothek/francais/demari_chansonenclasse/demari_chansonenclasse.pdf (vizitat 18.12.2011).
111. Egenfeldt-Nielsen S. Educational Potential of Computer Games. New York: Continuum, 2007. p. 63-70.
112. Carton F. Évaluation et certification en langue étrangère. In: Le Français dans le monde, 1993, nr. 163, 29 p.
113. Delorme Ch. L'évaluation en questions. Paris: ESF, 1990. 215 p.
114. Balpe, C. Didactique et histoire des sciences. In: ASTER (Recherches en didactique des sciences expérimentales), 1987, nr. 5, p.140-142.
115. Naymark J. Multimédia et formation. Paris: Éditions Retz, 1998, p.11-17.
116. Jacquinot G. Nouveaux écrans du savoirs ou nouveau écrans aux savoirs?. Paris: Retz, 1997. p.164-175.
117. Rabardel P. Les Hommes et les Technologies. Approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995. 20 p.
118. Robert P., Rey A., Rey-Debove J. Le nouveau petit Robert. Le Robert. Paris: Didier, 1993-2001.
119. Paquelin D. et al. Des nouveaux outils au processus d'innovation pédagogique: qui est l'élève?. In: Spirale, Revue de recherche en Éducation, 2001, no.28, p.1-22.

- 120.Springer C. La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. In: Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, 2010, nr. 66(4), p. 511-523.
- 121.Demaizière F., Achard-Bayle G. Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts. Revue ALSIC, juin 2003, vol. 6, nr.1, p. 149 - 168.
- 122.Thierry D. Écrire pour l'interactivité. In: Réseaux, 1989, nr.7(33), p. 47-71.
- 123.Chateau D. Le téléfilm historique postmoderne: spectacularisation de l'Histoire et «montage hystérique». Sociétés & Représentations, 2011, p.55-64.
124. Linard M. Concevoir des environnements pour apprendre: l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. Sciences et techniques éducatives, 2001, nr. 8 (3-4), p. 211-238.
- 125.Grégoire M. Paul dans la classe de français: Une activité qui conjugue lecture de bandes dessinées et écriture. Québec français, 2008, nr.149, p. 48-49.
- 126.Tomé M. Ressources Internet pour l'Apprentissage du Français Langue Etrangère: L'Information. Revue Thot, 2000, 11 p.
- 127.Karsenti T., Savoie-Zajc ș.a. TIC: Impact sur la motivation et les attitudes des apprenants. Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires, 2001, p. 209-244.
- 128.Galisson R. Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen, Études de Linguistique Appliquée, 1980, nr 106, 149 p.
- 129.Renié D., Duquette L. Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia. Études de linguistique Appliquée, 1998, nr.110, p. 237-246.
- 130.Ellis R. The study of second language acquisition. London: Oxford University Press, 1994. 184 p.
- 131.Chapelle C. Call In The Year 2000 : Still In Search Of Research Paradigms ?. In: Language Learning & Technology, juillet 1997, vol. 1, nr. 1, p. 19-43.
- 132.Ilovan R.-O., Dulamă M. E. The evaluation of the teachers'competences in the context of interdisciplinarity during the continuous formation programme "magisteri". Studia Universitatis Babes-Bolyai-Psychologia-Paedagogia. Cluj-Napoca, 2005. p.103-114.
- 133.Vigotsky L. Mind în Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambrige: Harvard University Press, 1978. 34 p.
- 134.Blin, B. L1, L2 et L3 en classe de langues: Analyse d' interactions. Relingüística aplicada, 2010, nr.8, 5 p.
- 135.Long M. Group work interlanguage talk and second language acquisition. TESOL Quarterly, 1985, nr. 19, p. 207-228.
- 136.Swain J. Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives. The Canadian Modern Language Review, 1996, nr.52 (4), p. 529-548.

- 137.Hoven D. Towards a Cognitive Taxonomy of Listening Comprehension Tasks. In: SGAV Review, 1991, 9(2), p.1-14. <http://jcs120.jcs.uq.edu.au/~dlh/> (vizitat 26.04.2013).
- 138.Lantolf J.P., Genung P.B. L'acquisition scolaire d'une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l'activité: une étude de cas. 2005. p.12. <http://aile.revues.org/document280.html> (vizitat 15.08.2012)
- 139.Barbot M.J. Ressources pour l'apprentissage: excès et accès. In: Études de Linguistique Appliquée, Paris: Didier Erudition, 1998, nr. 112, p. 389-511.
- 140.Albero B. Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Paris: Hermès, 2010. 267 p.
- 141.Anis J., Marty N. Lecture- écriture et nouvelles technologies. In: CNDP, Janvier 2001, nr. 39, p. 15-37.
- 142.Anis J. Texte et Ordinateur: l'Écriture Réinventée. Bruxelles: De Boeck-Université, 1998. p. 20-45.
- 143.Commission Européenne, Rapport groupe de réflexion sur l'éducation et la formation: Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation. Bruxelles, 2010. p.1-549.
- 144.Tardif J. Intégrer les nouvelles technologies de l'information: quel cadre pédagogique?. In: ESF, Paris, 1998. p.54. <http://alsic.ustrasbg.fr/Num7/pothier/default.htm> (vizitat 14.02.2014).
- 145.Derville B., Perrin D. Je Vous ai Compris: Un outil multimédia pour l'autonomie. In: Les Cahiers de l'ASDIFLE, Multimédia et Français Langue Etrangère. Paris, 2002. <http://fle.asso.free.fr/asdifle/3P433.htm> (vizitat 27.01.2014).
- 146.Brammerts H. L'approche communicative et l'ordinateur. In: Études de Linguistique Appliquée, Paris: Didier Erudition, 1995, nr. 100, p. 67-77.
- 147.Vanderheyde V. Comment susciter le désir d'apprendre? Dix règles d'or pour l'utilisation de l'internet en classe de FLE. 2009. p.25 www.form-a-com.org, (vizitat 11.10.2014)
- 148.Marcoccia M. La communication écrite médiatisée par ordinateur. In : Journée d'étude sur le traitement automatique des nouvelles formes de communication écrite. 2004, p.12. <http://sites.univ-provence.fr/veronis/je-nfce/Marcoccia.pdf> (vizitat 21.04.2011).
- 149.Mangenot F. Réseau internet et apprentissage du français. Revue Études de Linguistique Appliquée, avril-juin 1998, nr.110, p. 205-214.
- 150.Kern R.-G. La communication médiatisée par ordinateur en langues. In: Le Français dans le monde - Recherches et applications, juillet 2006, nr. 40, p.17-29.
- 151.Campbell A.-P.. Weblogs for use with ESL classes. In: The Internet TESL Journal. 2003, vol. IX, nr. 2. <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html> (vizitat 15.02.2013).
- 152.Tomé M. La communication et la recherche sur Internet dans l'enseignement du français langue étrangère. Revue: Estudios humanisticos. Filologia, Universidad de León, León, 2000, nr. 22, p. 175-194.
- 153.Mangenot F. Le Multimédia dans l'Enseignement des Langues. Paris: Retz, 1997. p. 119-134 .

- 154.Lancien T. De la vidéo à Internet: 80 activités thématiques. Paris, Hachette Education, 2004. 48-53 p.
- 155.Compte C. La vidéo en classe de langues. Paris: Hachette, 1993. p.43-53.
- 156.Cordier-Gauthier G., Dion C. La correction et la révision de l'écrit en français langue seconde: médiation humaine informatique. In: ALSIC, 2003, vol.6, nr.1, p. 29-43.
- 157.Porcher L. Le français langue étrangère: émergence et enseignement d'une discipline. Paris: Hachette-Éducation, 1995. 105 p.
- 158.Perriault J. La logique de l'usage. Essai sur les machines à communiquer. Paris : Éd. L'Harmattan, coll. Anthropologie, ethnologie, civilisation, 2008. 253 p.
- 159.Nasta D. La compétence de lecture en FLE - un défi plutôt mal relevé dans les textes officiels. Regards croisés sur les programmes d'études secondaires en Roumanie. In: Synergies Roumanie, 2009, nr. 4, p. 91-101.
- 160.Guțu A. Le dispositif VIFAX – instrument didactique efficace de l'enseignement du français en mouvement//Teze la conferința anuală a corpului profesoral-didactic ULIM, 1998, p. 91-100.
- 161.Houssaye J. Le triangle pédagogique. Paris: Lang, 1988. p.39-46.
- 162.Germain C. Évolution de l'enseignement des langues, 5000 ans d'histoire. Paris: CLÉ International, 1993. p. 203-205.
- 163.Giordan A. ș.a. Un modèle pour comprendre l'apprendre: le modèle allostérique. In Alter Prospective, 2008, p.1-7.
- 164.Tamaș C., Vlad M. Le Cadre Européen et le Français sur Objectifs Spécifiques dans une filière universitaire roumaine pour les étudiants non-spécialistes du français. Quelques exemples d'articulation. In Synergies Roumanie, 2009, nr. 4, p. 71-79.
- 165.Dragomir M. Puncte de vedere privind predarea-învățarea limbii franceze ca limbă străină. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2008. p.12-78.
- 166.Roman D. La didactique du français langue étrangère. Baia Mare : Editura Umbria, 1994. p.23-91.
- 167.Păuș V-A. Limba franceză în școala românească. Aspecte metodologice. București : Editura Teora, 1999. p.34-65.
- 168.Curriculum du français pour les classes bilingues, Chișinău: USM, 2008.
- 169.Lăpădat R. Exploatarea spotului publicitar ca document intercultural. In: Francopolyphonie. Lucrările colocviului internațional L'interculturalité et l'herméneutique à travers la linguistique, la littérature, la traduction et la communication, nr.10/2015, vol.2, Chișinău :ULIM, p. 302-305.

170. Lăpădat R. FLE, handicap et TICE. In: Și noi suntem la fel ca voi. Lucrările simpozionului național, Secțiunea: Învățământ special și special integrat, prezent și perspective Ediția a V-a, 3 iunie 2015. Târgu-Jiu: Editura Măiastra, 2015, p. 46-48.
171. Lăpădat R. Interculturalitatea și documentele autentice. In: Limbile moderne în context european. Materialele simpozionului județean din 23 mai 2015. Târgu-Jiu: 2015, <http://simpozion-lm.ecat.ro/>
172. Lăpădat Raluca. Intégration des TICE dans l'apprentissage du FLE. In: Education in nowadays european context. Lucrările simpozionului internațional, Ediția a VII-a. Târgu-Jiu: Universitatea Titu Maiorescu, 2015, p. 27-33.
173. Numérique éducatif, un site utilisant Blogs, Université de Poitiers, <http://blogs.univ-poitiers.fr/t-roy/2014/05/09/taxonomie-de-bloom-et-roue-pedagogique/> (vizitat 24.04.2015).
174. Eduscol, Portail national des professionnels de l'éducation, <http://eduscol.education.fr/> (vizitat 22.09.2014).
175. Fourgous J-M. Rapport sur l'innovation des pratiques pédagogiques par le numérique et la formation des enseignants. le 27 février 2012, disponible sur http://www.missionfourgoustice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf (vizitat 16.01.2015).

ANEXE

Anexa 1

Chestionar despre atitudinea elevilor privind folosirea TICE în ora de limba franceză

1. Vârsta:
2. Băiat/Fată:
3. Anul de studiu:
4. Nivelul de franceză:
5. Alte limbi vorbite (nivel):

Motivația pentru a învăța franceza

6. Se utilizează TIC în cursul de limba franceză?

Niciodată Rar Frecvent Foarte des

☐ ☐ ☐ ☐

7. Cum vi se pare cursul de limba franceză?

Foarte interesant Destul de interesant Puțin interesant Deloc interesant

☐ ☐ ☐ ☐

8. Ce mijloace informatice v-ar plăcea să folosiți în timpul cursului de franceză?

- ☐ Video
- ☐ CD-ROM
- ☐ Internet
- ☐ Blog
- ☐ Curier electronic
- ☐ Tabla albă interactivă

Atribuiți o notă de la 1-5 la fiecare item

9. Ce ați spera să obțineți învățând franceza?

- ☐ Să am mai mulți prieteni francofoni
- ☐ Să mă ajute în activitatea profesională
- ☐ Pentru continuarea studiilor
- ☐ Pentru a cunoaște o altă cultură
- ☐ Să mă descurc în călătorii
- ☐ Altele...

Alegeți doi itemi ce vi se par importanți

10. Ce activități desfășurați în ora de franceză?

- ☐ Jocuri de rol
- ☐ Vizionare de documente video
- ☐ Dictări
- ☐ Audiții/Înregistrări audio
- ☐ Citirea textelor cu voce tare
- ☐ Traduceri
- ☐ Exerciții de gramatică
- ☐ Exerciții online
- ☐ Activități de lucru în grup
- ☐ Activități cu internetul
- ☐ Vizionare de filme francofone
- ☐ Activități de exprimare orală
- ☐ Altele...

11. Ce activități v-ar plăcea să desfășurați la ora de franceză?

- ☐ Jocuri de rol
- ☐ Vizionare de documente video
- ☐ Dictări
- ☐ Audiții/Înregistrări audio
- ☐ Citirea textelor cu voce tare
- ☐ Traduceri
- ☐ Exerciții de gramatică
- ☐ Exerciții online
- ☐ Activități de lucru în grup
- ☐ Activități cu internetul
- ☐ Vizionare de filme francofone
- ☐ Activități de exprimare orală
- ☐ Altele...

12. Ce tipuri de activități vi se par dificile în realizare?

- ☐ Activități de înțelegere orală
- ☐ Activități de înțelegere scrisă
- ☐ Activități de exprimare orală
- ☐ Activități de exprimare scrisă

13. Considerați că TIC ar fi utile pentru îmbunătățirea competențelor orale în limba franceză?

Atribuiți o notă de la 1-5 la fiecare item

- ☐ Rezolvarea de exerciții folosind un document video
- ☐ Ascultarea de cântece în franceză
- ☐ Vizionarea unor filme
- ☐ Vizionarea unor reportaje de pe TV5
- ☐ Rezolvarea de exerciții online
- ☐ Folosirea unor platforme (Padlet, Knovio, Yaki to me, Cam Studio, Powtoon)

Interacțiunea TIC cu învățământul

14. Considerați că utilizarea TIC în educație este o idee bună?

Da Nu

☐ ☐

15. Sunt utilizate noile tehnologii informaționale la alte cursuri?

Da Nu

☐ ☐

Dacă Da, la care cursuri.....

16. Ce instrumente informatice folosesc profesorii mai des?

- ☐ Un calculator conectat la un retroproiector pentru prezentări Power Point, fotografii, documente, schematizări sau pentru proiectarea de documente video și filme
- ☐ Un calculator conectat la un retroproiector și la internet pentru a face cercetări în clasă
- ☐ Cursuri în sala de informatică, pentru a îndeplini anumite sarcini
- ☐ Tabla albă interactivă
- ☐ Camera pentru a filma și analiza expunerile orale
- ☐ Un blog pentru a asigura continuarea cursului
- ☐ Trimiterea de documente folosind e-mailul
- ☐ Altele...[p.90]

Chestionar privind utilizarea ludicului în activitatea pedagogică de către cadrele didactice FLE

- 1) Sex
 - ☐ M
 - ☐ F
- 2) Vârsta:.....
- 3) Dumneavoastră predăți? Alegeți un singur răspuns.
 - ☐ franceză ca limbă străină (FLE)
 - ☐ franceză ca limbă secundă (FLS)
 - ☐ franceză ca limbă maternă (FLM)
 - ☐ altă limbă. Precizați care...
- 4) În ce mediu predăți?
 - ☐ În mediu urban
 - ☐ În mediu rural
- 5) De cât timp predăți?
 - ☐ de mai puțin de doi ani
 - ☐ de mai puțin de 5 ani
 - ☐ de mai mult de 5 ani
 - ☐ de mai mult de 10 ani
 - ☐ de mai mult de 15 ani
- 6) În activitatea dumneavoastră pedagogică utilizați jocul?
 - ☐ niciodată
 - ☐ câteodată
 - ☐ de multe ori
 - ☐ de foarte multe ori
- 7) Dacă da, ce jocuri utilizați? Dați un nume sau un exemplu.
- 8) Dacă da, în ce moment al activității pedagogice propuneți jocuri elevilor dumneavoastră? Argumentați.
- 9) Jocul sau activitățile ludice au locul lor în ora de limbă franceză? Justificați-vă răspunsul.
 - ☐ Da ☐ Nu
- 10) Pentru dumneavoastră, jocul este specific elevilor care învață? Justificați-vă răspunsul.
 - ☐ Da ☐ Nu
- 11) Ați propus deja jocuri sau activități ludice publicului adult?
 - ☐ Da ☐ Nu
- 12) Dacă ați răspuns afirmativ la întrebarea 12, comentați cum au răspuns cursanții adulți?
- 13) Căror tipuri de cursanți le sugerați activități ludice? Alegeți unul sau mai multe răspunsuri.
 - ☐ Copiilor
 - ☐ Adolescenților
 - ☐ Adulților
 - ☐ Tuturor
- 14) Căror tipuri de cursanți nu le convine jocul? Alegeți unul sau mai multe răspunsuri.
 - ☐ Copiilor
 - ☐ Adolescenților
 - ☐ Adulților
 - ☐ Convine tuturor

15) În opinia dumneavoastră, când te poți juca cel mai mult? Puteți bifa unul sau mai multe răspunsuri. Justificați.

- ☐ învățând o limbă străină
- ☐ învățând o limbă maternă
- ☐ în ambele cazuri

16) Pentru dumneavoastră, o activitate ludică este o activitate (alegeți unul sau mai multe răspunsuri):

- ☐ cu caracter neobligatoriu
- ☐ care nu este parte a învățării
- ☐ neevaluată
- ☐ care produce plăcer
- ☐ altele. Precizați...

17) După apariția Internetului și a CD-urilor audio activitatea dumneavoastră pedagogică s-a schimbat? Explicați.

☐ Da ☐ Nu

18) După dumneavoastră multimedia reprezintă:

- ☐ Un gadget
- ☐ Un instrument
- ☐ Altceva. Precizați.....

19) În activitatea dumneavoastră care este forma multimedia pe care ați utilizat-o cu elevii dumneavoastră?

- ☐ Tv
- ☐ Internet
- ☐ CD-urile audio
- ☐ Radio
- ☐ Video
- ☐ Presa scrisă

20) Cu ce frecvență utilizați Internetul la ore?

- ☐ Niciodată
- ☐ Câteodată
- ☐ De multe ori
- ☐ De foarte multe ori

21) Ați folosit vreodată Internetul pentru a vă juca cu elevii (cu ajutorul site-urilor Polar FLE sau “Le jeu de l’oie”, etc)?

☐ Da ☐ Nu

22) Ați auzit vreodată de webquest? Dacă da, ce reprezintă?

☐ Da ☐ Nu

23) Considerați că Internetul și CD-urile audio fac orele dumneavoastră mai ludice? Argumentați.

☐ Da ☐ Nu

Paradigmele predării-învăţării

Tabelul A3.1. Fişa cu compararea paradigmelor predării-învăţării [p.46]

	Paradigme d'enseignement Pratiques instructivistes (paradigme de transmission)	Paradigme d'apprentissage Pratiques constructivistes (paradigme de transaction)
	§ L'enseignant est au coeur du dispositif.	§ L'apprenant est au coeur du dispositif.
Logique sous-jacente	Le paradigme d'enseignement est dominé par la logique d'égalité (principes d'universalité et de rationalité).	Le paradigme d'apprentissage est dominé par la logique de liberté (principes de pluralité et de relativité). Ce paradigme puise notamment ses sources dans les modèles cognitiviste, constructiviste et socio-constructiviste.
Rôle de l'enseignant	L'enseignant est un expert qui transmet et institutionnalise des savoirs et des connaissances. Il dirige les exercices et sanctionne par les notes.	L'enseignant est un expert, mais aussi un médiateur entre le savoir et l'apprenant, un guide, un animateur et créateur de situations et d'activités. Parfois un apprenant. C'est un facilitateur des apprentissages. Les rôles de l'enseignant peuvent se distribuer entre plusieurs personnes (enseignant-auteur de ressources, enseignant-concepteur-scénariste du cours, tuteur chargé des interactions avec l'apprenant)
Rôle de l'apprenant	L'apprenant est une personne qui écoute, enregistre, reproduit, imite, restitue, corrige. Récepteur plus ou moins passif, en situation d'interpellation.	L'apprenant est un constructeur investigateur, un coopérateur actif, un acteur à part entière de sa formation. Parfois un expert.
Relation enseignant-apprenant	Relation hiérarchique Relations didactiques de l'enseignant vers l'apprenant.	Relation de soutien Relations interactives. Enseignants et apprenants apprennent ensemble (dynamique commune d'apprentissage).
Relation apprenant-apprenant	Individualisme. Relations de compétitions.	Collaboration. Relation d'interdépendance.
Modèle social	Salle de classe. Apprenants comme récipiendaires de connaissances transmises .	Communauté, sens de l'appartenance. Personnes qui agissent sur leur propre environnement et n'en sont pas seulement dépendants. Développement de l'autonomie, métacognition et réflexion critique.

Conception de l'enseignement	Acquisition de connaissances. Développement d'automatismes. Mémorisation.	Enseignement centré sur l'apprentissage de l'apprenant. Développement de compétences.
Organisation de l'enseignement	Organisation pilotée par l'exposé des connaissances.	Organisation pilotée par les situations. Organisation définie par un scénario pédagogique.
Conception de l'apprentissage	• Accumulation d'informations et de savoirs, associations de connaissances. • Les connaissances sont acquises sans lien avec leur contexte prévisible de réutilisation.	• Apprendre relève d'un processus de construction : les apprenants construisent leurs connaissances à partir des questions qu'ils se posent, à partir de l'interprétation et de la compréhension constamment renouvelées qui s'élaborent à partir de leurs représentations antérieures. • Les connaissances sont construites prioritairement à partir des contextes (professionnels) authentiques. • Les apprenants traitent activement l'information à l'occasion d'activités de recherche, d'analyse critique, de résolution de problèmes, de conduite de projets. • Transformation de l'information en connaissance et sens. • Dynamique interactive.
Fondement cognitif	• Accumulation basée sur l'information précédemment acquise.	• Interprétation basée sur les pré-connaissances et les croyances.
Conception du savoir	• Une vérité statique qui peut être acquise une fois pour toute, indépendamment de l'apprenant. •	• Un processus dynamique qui évolue dans le temps et dans une culture donnée.
Preuve de réussite	• La quantité d'informations retenues ou de connaissances acquises.	• La transférabilité des apprentissages. • La qualité de la compréhension et de la construction de connaissances.
Evaluation	• L'évaluation est effectuée en référence aux connaissances acquises et vise à contrôler l'assimilation correcte du savoir. • L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation sont séparés. • L'évaluation privilégie l'obtention de la bonne réponse. • L'erreur est une faute (à la charge de l'élève) qui est	• L'évaluation est effectuée en référence aux compétences développées, pour promouvoir et diagnostiquer les apprentissages. • L'évaluation est imbriquée dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. • L'évaluation se préoccupe autant du processus que du résultat et exploite les erreurs pour développer les apprentissages.

	sanctionnée. • Les apprentissages sont mesurés indirectement grâce à des tests plus ou moins standardisés.	• Les apprentissages sont appréciés directement à partir de performances, de projets réalisés, de travaux personnels, de portfolios.
Organisation du contenu pédagogique	§ Archétype rationnel. § Construction du contenu du cours en réseau arborescent (table des matières) où le traitement chronologique et la compréhension unique d'un élément de savoir sont privilégiés. § Structuration séquentielle, linéaire et rationnelle	§ Archétype relationnel. § Structure en réseau complexe basé sur l'interrelation et la circulation entre les éléments de savoirs § Parcours pluriel, non linéaire (type site web) où le concepteur du cours développe des relations entre différents éléments et niveaux de savoir afin de favoriser la compréhension de la connaissance à acquérir tout en permettant à l'apprenant d'exercer ses propres relations avec cette connaissance. § Structuration "méta -relationnelle" et buissonnante (réseau non-séquentiel et non-linéaire). § Usage de l'hypertexte pour naviguer et des mots-clés pour rechercher des informations par associations d'idées.
Type de ressource produite	Ressource "enseignante" (type "exposé" ou "polycopié") : chapitres successifs dans une discipline. Ressources axées sur l'acquisition de connaissances en contexte général et pouvant conduire à des applications.	§ Ressource "apprenante" (type "module en ligne") : activités transversales et connaissances associées. Ressources orientées sur l'acquisition de compétences en situation, alimentées par des connaissances et s'appuyant sur des activités.
Epistémologie (Théorie de la connaissance et de sa validité)	Déterministe. Basée sur une élaboration puis une construction déductive des savoirs linéaires considérant la somme des parties comme équivalente au tout.	§ Non-déterministe. § Favorise des raisonnements non-linéaires.

Tipurile de sarcini

Tabelul A4.1. Organizarea învățării după Chapelle [131, p.116]

Tableau 1 d'après Chapelle (1997)

apprentissage tâche	Input (exposition au contenu)	Interaction avec le contenu/restructuration des acquis	Output (production par l'apprenant)
Nature	• Donner de l'information ? • Enseignement du vocabulaire ? • Enseignement de l'une (ou plusieurs) des quatre <i>habilités</i> ? • Enseignement des aspects inter-culturels ?	• Entre apprenants ? • Entre apprenant(s) et ordinateur ? • Apprenant avec lui-même ?	• Langagier ou non langagier (choisir une icône, par ex.) ? • Grammaticale ? • Fermée (QCM, etc.) ou ouverte (interaction avec autrui) ?
Quantité – Temps	• Beaucoup ou peu ? • Avec ou sans répétition (temps limité de l'accès à l'<i>input</i>) ?	• Beaucoup ou peu d'interactions ? • Durée de chaque prise de parole par l'apprenant ? • Limite de temps pour chaque interaction ?	• Production de beaucoup ou peu de langage ? • Temps limité ou non de production ?
Structure	• Visuel (textes, images fixes, images animées, vidéo sans paroles, icône) ? • Auditif (enregistrement audio et/ou vidéo) ? • Visuel et auditif ?	• Guidée ? • Linéaire suivant un schéma préétabli ? • Libre ? • Avec l'ordinateur (cliquer sur des icônes, etc.) ? • Avec soi-même ou autrui ?	• Production selon un schéma préétabli ? • À l'écrit ou à l'oral ? • En temps réel ou différé ?

Tableau 2 : Organisation d'une Tâche d'Apprentissage

Contenu	Objectifs	Procédure (phases)	Résultats
- linguistique - méta linguistique - culturel - non linguistique	psycholinguistiques : - entraînement - renforcement - répétition - restructuration (Comment l'apprenant doit-il manipuler le contenu ?)	- phase de « pré-tâche » (Comment préparer l'apprenant à l'interaction avec le contenu ?) - phases de « tâche » (restructuration / manipulation / réalisation / interaction)	- restructuration de l'interlangue - acquisition
Supports	Domaines		
- texte - image - son - clip vidéo	- compréhension orale et/ou écrite - expression orale et/ou écrite - (inter-) culture - phonologie - grammaire - vocabulaire	- phase de post-tâche (production exigée de l'apprenant ?)	

Multimedia în clasa de FLE

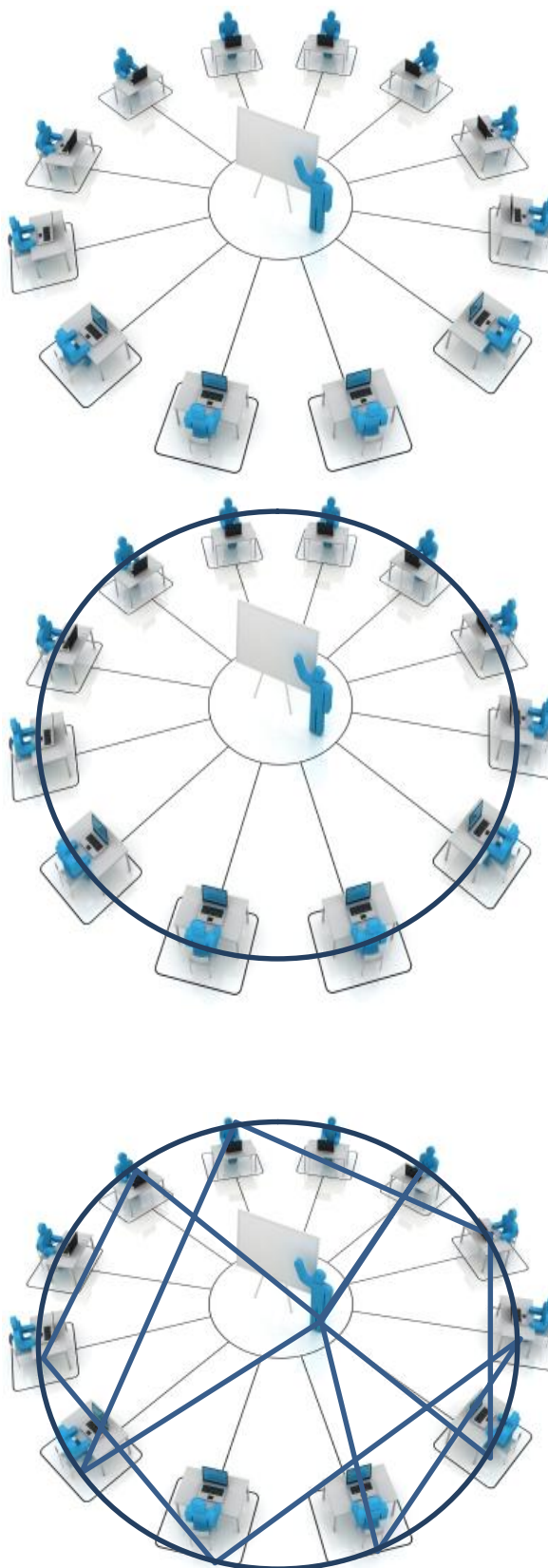


Fig. A5.1. Interacțiunile stabilite într-o predare multimedia [p.46, 48, 102]

Principalele dimensiuni ale actului învățării

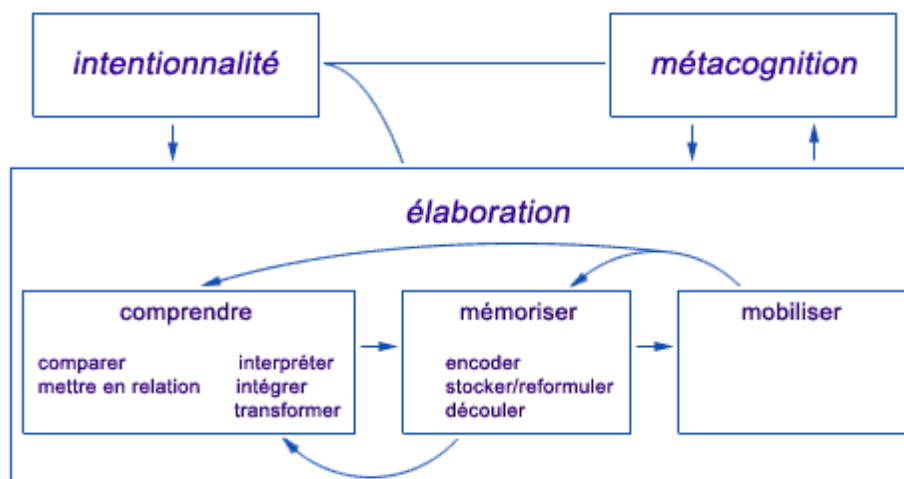


Fig.A6.1. Actul învățării elaborat de Giordan [163, p.113]

Modelul SOMA al situației pedagogice

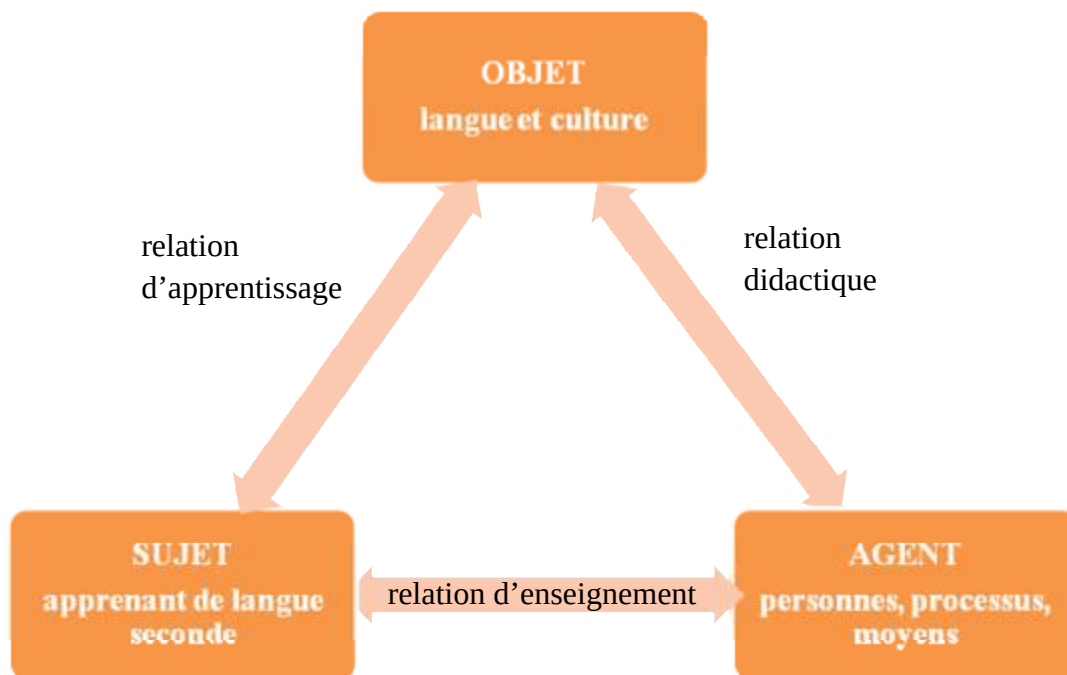


Fig. A7.1. Situația pedagogică imaginată de Legendre, 1988, adaptată la didactica limbilor de Germain, 1989 [73, 162, p.113]

Componentele TICE

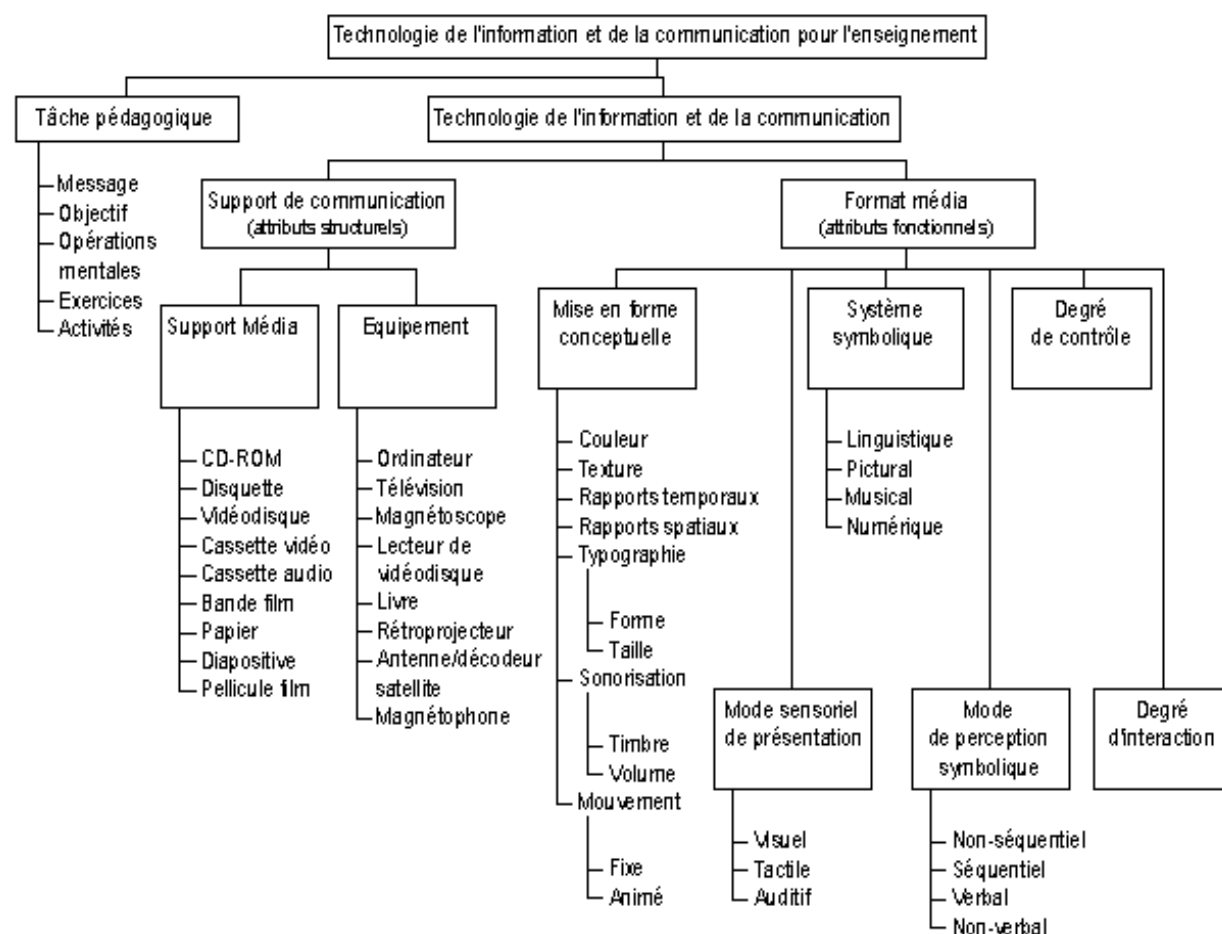


Fig. A8.1. Schema componentelor TICE [p.111]

Schema dinamicii motivaționale

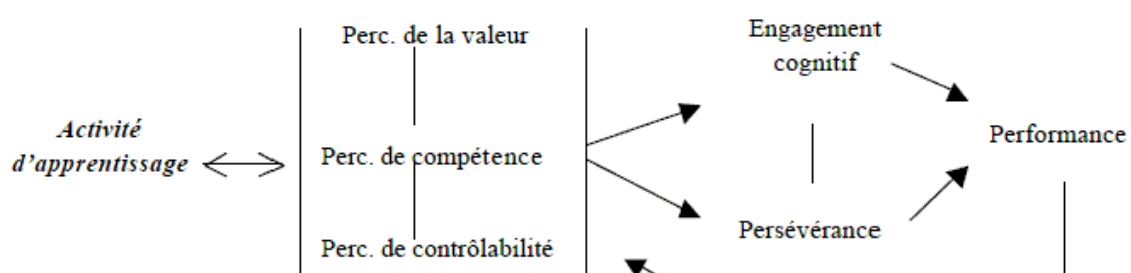


Fig. A9.1. Dinamica motivațională imaginată de Rolland Vieu [17, p.20]

Unitatea de învățare „La planete techno”





Jamais sans mon portable

A. Associez les mots à leurs définitions :

1. Portable - A. cesser de brûler, de fonctionner
2. Silence - B. un appareil, un objet conçu pour être facilement transporté
3. Éteindre - C. organisation des sons dans la gamme
4. Allumer - D. produire un son, faire résonner, vibrer
5. Sonner - E. mettre en marche un appareil, une radio, une télévision, etc.

B. Reliez les images aux actions correspondantes. Utilisez la boîte à outils :







notre à outils

Débloquer, sortir, SMS, une housse, afficher, bloquer, écran, clavier, allumer, appeler, rappeler, arrêter, éteindre, composer les numéros, décrocher, répondre, éteindre, envoyer un message, sélectionner, sonner, supprimer, clavier, dossier, code, touches, répertoire.

Jamais sans mon portable

C. Répondez par VRAI ou FAUX aux affirmations suivantes:

	VRAI	FAUX
1. Le portable d'Anne a sonné.		
2. En classe, les élèves sont obligés d'éteindre leurs portables.		
3. Nabil consulte son portable, s'il a des SMS, à la maison.		
4. Nabil a un portable qui fait tout.		

D. Après avoir visionner le reportage une deuxième fois, compléter les phrases :

- Ma mère, elle devait m'appeler et du coup, je l'ai laissé.....(éteint/allumé/en mode silence)
- Je l'..... toujours avant de rentrer en cours. (éteins/allume/appelle)



Jamais sans mon portable

E. Trouvez le bon sens des syntagmes :

Etre accro	Approuver quelque chose
Captionner quelque chose	Ne pas pouvoir s'en passer
Un SMS	Quelque chose d'important
Un truc	Un texto
Ça y est	Etre tolérant
Laisser passer	C'est fait

F. Transformez les phrases du registre de langue familier au français standard:

- Mais vous regardez pas s'il y a un petit SMS ?
- Ils sont plus sur leur portable.
- J'imagine, c'était pas facile!



Projet



Vous laissez un message sur le répondeur de votre grand-mère. Vous lui expliquez qu'est-ce qu'elle doit faire pour vous envoyer un texto du portable que vous venez de lui acheter. Réalisez votre réponse sous forme d'enregistrement audio.



Twitter, le bouche-à-oreille sur internet

A. Regardez le reportage et décrivez ce que vous avez vu, en remplissant les phrases:

- Selon pour les enfants.....
- Angela, un critique gastronomique.....
- Sur internet, la popularité.....



B. Complétez les phrases avec les formes convenables:

- Ce salon de mariage/coïffure/thé a ouvert ses pages à la fin 2013/2011/2010.
- Contrairement à la publicité agressive/élégante/moderne, les internautes sont, par exemple, 30/300/300 000 à s. avec Angela.
- Sa spécialité c'est de recommander des combinaisons de repas/plats/assiettes et de vin en moins de 100/140/150 caractères par message.

C. Écoutez le reportage. Dites si les phrases suivantes sont vraies ou fausses.

1. Twitter est un outil de communication fort.
2. Seuls les nouveaux ont leur premier sur le site Twitter.
3. Avant, le propriétaire du salon de coiffure utilisait les formes classiques de publicité.
4. Il y a 300 personnes qui suivent Angela, la critique gastronomique sur Twitter.

VRAI FAUX





Twitter, le bouche-à-oreille sur internet

a. Regardez à nouveau la vidéo et associez à chaque image, l'information donnée.

- a. Ce sont les clients qui s'inscrivent volontairement pour recevoir les informations.
- b. Le site Twitter est plus intéressant qu'un site de blog.
- c. Si on a fait, il suffit de regarder sur Twitter.
- d. Utiliser Twitter est très simple, il suffit de créer un compte.
- e. J'ai tout lancé sans rien dépenser grâce aux médias sociaux.
- f. 300 000 internautes suivent ses conseils de coiffure et reçoivent des réductions.
- g. Aujourd'hui, les réponses sont immédiates et on est très contents.

E. Trouvez la signification de l'expression soulignée:

Les salons de coiffure ne peuvent plus s'en passer.

- Viens sans fermer: passer des informations sur papier ne s'intéresser qu'aux internautes.
- Le réseau social est un outil pour des entreprises (...) qui dépendent du bouche à oreille.
- d'informations publiques/ d'informations entre personnes/ d'une rumeur négative.




Twitter, le bouche-à-oreille sur internet

F. On utilise dans le domaine informatique des anglicismes. Vous connaissez leur définition?

1. Un email - Technologie de l'internet mobile
2. Un web - Réseau international de communication entre utilisateurs d'ordinateurs
3. Un blog - Réseau internet permettant d'accéder à l'ensemble des sites de la planète
4. Internet - Un carnet de bord dans lequel on exprime ses points de vue
5. Wi-fi - Une adresse électronique



Twitter, le bouche-à-oreille sur internet

Projet

Faites des recherches sur internet sur Twitter pour répondre aux questions:

- D'où vient le nom Twitter? Qu'est-ce que cela veut dire?
- Où est-il utilisé le plus, aux Etats-Unis ou en Europe?
- Quel pays bloque l'accès à Twitter?

Ensuite, réalisez un projet pour faire connaître à vos collègues cet outil.



GRAMMAIRE

A. Écoutez les enregistrements des poésies .
On leur reprend les règles du SI conditionnel et on lance le thème de la nouvelle leçon « Expression de la condition et de l'hypothèse ». À l'aide du PPT on leur présente les règles :

CONSIGNES :

- 1. Écoutez les enregistrements des poésies.
- 2. On leur reprend les règles du SI conditionnel et on lance le thème de la nouvelle leçon « Expression de la condition et de l'hypothèse ».
- 3. À l'aide du PPT on leur présente les règles.

GRAMMAIRE

EXERCICES

1. Selon le modèle déjà écouté, faites votre propre chinois. Gardez la proposition subordonnée et complétez de façon personnelle la principale.
2. Jeu de rôle « Continuez la phrase de votre collègue »
Si j'étais un papillon,.....
3. Isabelle veut maigrir. Donnez-lui quelques conseils.
(Si tu veux maigrir, évite les plats trop caloriques !)
4. Choisissez l'une des situations suivantes et composez un petit paragraphe où vous décrivez ce que vous feriez ou pas si vous étiez dans cette situation.
 - Si j'étais une star de cinéma,
 - Si je gagnais un concours de beauté,
 - Si j'étais abandonné(e) sur une île sans portable,
 - Si j'avais eu dix-huit ans,

GRAMMAIRE

Réponse Exercice 4

"Si j'étais une star de cinéma..."

...je serais Brad Pitt, pour être une arme de destruction massive. Ça doit être agréable de ressentir une vague d'évanouissements derrière soi. Il incarne vraiment le mâle par excellence."



"Si j'avais eu 18 ans..."

...j'aurais choisi une autre profession, médecin, pour soigner mes proches, pour aider les gens, pour offrir une nouvelle chance aux malades. (Meliana Baloi)



... j'aurais pris garde à mes amis qui ne m'ont pas offert les meilleurs conseils. (Madalin Gheban)



... j'aurais voulu connaître et explorer les autres continents, faire connaissance avec d'autres cultures et civilisations."

GRAMMAIRE

B. MOURIR DEMAIN - Pascal Obispo / Natasha St-Pier

On écrit au tableau « Si on devait mourir demain, tu ferais quoi ? » et on réalise une liste de réponses. On leur dit que le syntagme fait partie d'une chanson.

1. « Comment vous vous imaginez ce clip ? » imaginez quelques scènes.
2. Émettre des hypothèses sur le thème de la chanson.
3. On fait visionner le clip sans son et accompagner les images à écrire imaginées par les élèves.
4. On regarde le clip avec son et dessiner les scènes de la chanson.

1. LE DÉSPOIR/ LA DOULEUR

2. LE DÉSIR DE VIVRE



"Si on devait mourir demain, tu ferais quoi?" - Réponse

"Je n'ai pas la réponse à la question, mais j'ai dû mal à concevoir qu'il puisse y avoir quoi que ce soit après la mort. Passer trop de temps à regretter le passé ou ce qui est raté, c'est perdre du temps présent, alors mieux vaut se concentrer sur ce qui est à venir et faire en sorte de le rendre le meilleur possible." (Miruna Stoica, Mihaela Feraru)



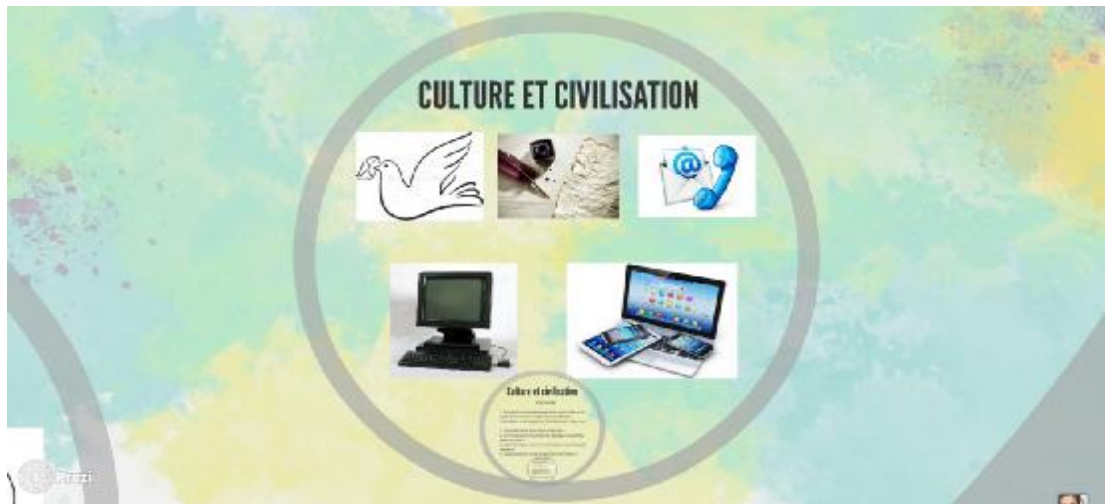


Fig. A10.1. Imagini ale unității de învățare La planète techno [p.90]

Unitate de învățare din manualul Corint

«La science, on le sait, a deux visages: tandis que la science pure se tourne vers les grandes hypothèses de l'explication de l'univers, la science appliquée, source de développement technologique, transforme les conditions de notre existence. Il faut distinguer les deux faces sous lesquelles la science se présente à nous. D'une part, il y a un instinct profond qui nous pousse vers la recherche de la vérité, un désir insatiable de connaître et de comprendre. Mais il y a d'autre part un autre aspect de la science, aussi ancien que le premier: l'homme a le désir raisonnable et légitime de connaître les lois des phénomènes naturels afin de pouvoir les utiliser à son profit.»

Louis de Broglie, *Savants et découvertes*.

Unité 3

L'atout créatif

Langue

&

Communication

- tradition et performance dans le bâtiment et les travaux publics
- les innovations technologiques en France
- inventions et découvertes scientifiques
- les procédés de l'emphase
- la structuration du texte: le paragraphe
- l'Europe du progrès: rétrospective



«Nous sommes tous de jeunes barbares que nos jouets neufs émerveillent encore.»
Antoine de Saint-Exupéry,
Terre des hommes.

LE MONDE COMME IL VA

Dans la lignée d'Eiffel



Le pont de Normandie relie Le Havre à Honfleur au-dessus de l'estuaire de la Seine. Paramètres: 42 km de câbles métalliques, 2 piliers de 214 m de haut, 164 haubans.

PETIT LEXIQUE

le foisonnement — action de foisonner, abondance, pullulement
à l'instar — à l'exemple de, à la manière de...

le défi — obstacle intérieur ou extérieur qu'une civilisation doit surmonter dans son évolution, provocation

pile — (ici) pilier de maçonnerie soutenant les arches d'un pont

enfouir — mettre en terre, sous terre

évidé — qui présente un espace vide

voussoir — pierre taillée qui entre dans la composition d'une voûte ou d'un arc

enfouissement — action de mettre en terre

revêtement — placage en ciment ou en pierre dont on recouvre une surface pour la protéger ou la consolider



36

Il y a plus d'un siècle, Ferdinand de Lesseps réalisait le percement du Canal de Suez. Gustave Eiffel érigeait la tour qui allait bientôt symboliser Paris dans le monde entier. Aujourd'hui, la France jouit d'une réputation internationale d'innovation et de performance dans le domaine du bâtiment et des travaux publics.

Avec un chiffre d'affaires de plus de 600 milliards de francs, dont presque 10% réalisés à l'étranger, l'industrie de la construction, de l'ingénierie et des services (traitement des eaux, incinération des déchets, chauffage, propreté, etc.) représente des secteurs les plus importants et compétitifs de l'économie française. Ce secteur regroupe des métiers très divers compte cinq grands groupes internationaux: Bouygues, Lyonnaise des eaux (filiale Dumez-GMT), Eiffage (filiale SAE-Fougerolles) et Batignolles, mais aussi 21 000 petites et moyennes entreprises indépendantes et plus de 270 000 artisans. Un foisonnement qui place la France en excellente position dans ce domaine: trois des cinq premières entreprises européennes sont françaises.

La Grande Arche de la Défense est devenue, à l'instar de la Tour Eiffel, une attraction touristique de première importance dès son ouverture en 1989. Elle aussi a fourni l'occasion de surmonter des défis technologiques majeurs. Terminant l'axe historique parisien est-ouest qui commence dans la Cour Carrée du Louvre et se prolonge par l'axe de Triomphe de l'Étoile, la Grande Arche est un monumental cube de marbre blanc de 300 000 tonnes posé sur douze piles de bétons enfouies à plus de 30 mètres dans le sol. C'est un cube évidé qui pourrait facilement abriter la cathédrale Notre Dame de Paris! Chaque une de ses piles soutient l'équivalent de quatre à cinq fois le poids de la Tour Eiffel. Le plateau de l'Arche, quant à lui, est aussi large que l'avenue des Champs-Élysées. Cette grande réussite: la Bibliothèque nationale de France, qui est la plus grande d'Europe, a été conçue en architecture en forme de livre ouvert était un défi lancé aux ingénieurs français.

Grands ponts et tunnels font eux aussi partie des domaines d'excellence du génie français: pont de l'Île de Ré, en Vendée, construit en un temps record en 1988 grâce à un système révolutionnaire de mise en place des voussoirs; pont de Normandie, le plus grand pont à haubans du monde; tunnels urbains du Prado-Carénage à Marseille. Parmi les réalisations les plus récentes, signalons également tous les aménagements effectués à l'occasion des Jeux Olympiques d'hiver d'Albertville en Savoie (viaduc de Sylans, viaduc du Champ-du-Comte, tunnel de Ponserand) et l'ouverture du tunnel du Puymorens dans les Pyrénées, dont les 4,8 kilomètres de long ouvrent un accès rapide supplémentaire à l'axe Toulouse-Barcelone. Toutes ces références témoignent de la parfaite maîtrise française des technologies avancées dans le secteur du bâtiment et des travaux publics.

Une maîtrise caractérisée par une constante exigence de valeur ajoutée. Elle se traduit par la mise au point de nouvelles techniques, destinées notamment à préserver l'environnement: systèmes d'appui antisismiques protégeant les centrales nucléaires des séismes, traitements de terre, méthodes d'enfouissement des lignes électriques et de récupération des eaux d'écoulement des chaussées d'autoroute, etc...

À cette exigence de protection de l'environnement s'ajoute le dynamisme de l'industrie des matériaux de construction, hérité de la diversité du parc français de matériaux. Elle se distingue par sa capacité permanente à développer et lancer de nouveaux matériaux sophistiqués: bétons à haute performance et prise rapide, des produits d'isolation thermique, phonique et acoustique pour le bâtiment, revêtements chauffés, etc...

À LA DÉCOUVERTE DU TEXTE

La vitalité de ce secteur résulte en partie du dynamisme de la politique française d'aménagement du territoire, qui vise à maintenir un équilibre harmonieux entre les zones d'habitat, de loisirs et de commerce. [...]

Inventeurs d'un art de vivre réputé dans le monde entier, les Français ont toujours considéré la qualité de la vie comme une priorité. Les entreprises françaises ont aujourd'hui intégré dans leurs politiques de développement l'exigence moderne de limitation des déchets et de contrôle des nuisances écologiques.

Direction générale des stratégies industrielles,
Haute technologie, l'approche française.

Repérages

1) Un secteur performant

- L'association de l'ingénierie, des services urbains et de l'industrie de la construction génère des avantages importants au niveau des prestations fournies aux collectivités. Énumérez quelques-unes de ces prestations après avoir relu le texte.

- Citez des travaux publics notables entrepris en France au cours des quinze dernières années (Normandie, Pyrénées, Provence).

2) Des constructeurs du troisième millénaire

- La grande Arche de la Défense a été inaugurée à l'occasion du bicentenaire de la Révolution française. Montrez que sa conception architecturale et ses dimensions conviennent à sa portée symbolique.

- Retrouvez dans le texte d'autres réalisations des constructeurs français.

3) La particularité française

- Commentez la fin du texte sous l'éclairage proposé par l'encadré *À la française*.
- Comparez la forme et le style des deux constructions reproduites ci-dessous.



La Grande Arche de la Défense.

La nouvelle Bibliothèque nationale de France; les premiers espaces accessibles au public ont été ouverts en 1996.



Le Futuroscope de Poitiers.



Éclairages

Jean-Marie Lehn, chimiste, Pierre-Gilles de Gennes et Georges Charpak, physiciens, sont les dignes héritiers de Pierre et Marie Curie: chacun a reçu la plus haute distinction scientifique internationale, le Prix Nobel. Les Français détiennent également le record des médailles Fields, équivalent du célèbre prix suédois pour les mathématiques. Ces récompenses témoignent de l'excellence de la recherche en France. Grand pays scientifique, la patrie de Descartes, a fait de la recherche et du développement technologique un axe prioritaire: une politique indispensable au progrès économique et à la compétitivité. La France investit dans ce domaine 2,4% de sa richesse nationale, ce qui la classe juste après le Japon, les États-Unis et l'Allemagne. Le CNRS est le premier organisme français et européen de recherche; il emploie plus de douze mille chercheurs. La France occupe une place de choix au sein de l'Europe scientifique. En 1985, elle a été l'instigatrice du projet européen de coopération en recherche industrielle, baptisé *Eurêka*.

À la française

L'expérience française en matière de protection de l'environnement a engendré une véritable **éco-industrie** spécialisée en particulier dans le traitement des eaux et des déchets, savoir-faire né de l'association des industriels avec les collectivités locales dans le cadre d'un régime original, celui des *concessions de service public*. Pour les Français, la maîtrise de la technologie ne prend en effet tout son sens que lorsqu'elle est mise au service de l'homme. C'est sans doute cela que l'on nomme outre-Manche **the French Touch**.

AU RENDEZ-VOUS DES MOTS



C'est le plus fameux des puddings! La recette appartient à Joseph John Thomson (Prix Nobel de physique en 1906). Les raisins sont remplacés par des électrons...

Autour d'un mot

La science

«Il n'y a de science que du général.» (Aristote)

• scientifique (adj.)

«Dans l'ordre des faits, ce qui n'est pas expérimental n'est pas scientifique.»

(Renan)

• scientifique (n.m.)

Mon père a vécu parmi les scientifiques dans les laboratoires.

Des adjectifs dérivés dans le vocabulaire scientifique

corpuscule → corpusculaire

tourbillon → tourbillonnaire

planète → planétaire

pendule → pendulaire

placenta → placentaire

oscillation → oscillatoire

ondulation → ondulatoire

rotation → rotatoire



Et si la matière se comportait comme une onde? — telle est la question que Louis de Broglie se pose.

38

1. Complétez les phrases avec les mots: science, innovations, découverte, curiosité, vocation, le téléphone, la radio, le cinéma et l'avion.

Les pratiques comme et contribuent au confort de notre existence. Au Moyen Age, les gens de l'église blâmaient la L'anthropologue qui observe la vie des peuplades éloignées va à la de nouveaux thèmes de réflexion. Amédée Gordini, ancien pilote automobile, a construit des voitures de course ou à sportif seul ou plus souvent associé à de grandes firmes (Simca, puis Renault). Le proverbe «patience passe» veut dire que la persévérance fait plus que le savoir.

2. Retrouvez les noms dérivés ou les noms correspondants et faites ceux-ci entrer dans des phrases.

découvrir → celui qui fait une découverte → un

inventer → celui qui invente → un

rechercher → celui qui fait une recherche → un

construire → celui qui construit un appareil → un

physique → celui qui s'occupe de physique → un

commenter → celui qui commente les nouvelles à la radio → un

3. Distribuez correctement *théorie, théorique, quant à, quanta, classique*.

Pour résoudre les difficultés posées par la quantique naissante, le physicien danois Niels Bohr tente de fonder cette sur un certain nombre de principes: «principe de correspondance» établissant le lien entre la théorie et la théorie quantique; «principe de complémentarité» destiné à surmonter l'impossibilité de décrire les en termes seulement ondulatoires ou corpusculaires. Ce point de vue qu'on appelle «interprétation de Copenhague», a longtemps prévalu malgré l'opposition manifestée par Einstein. Aage Bohr, le fils du célèbre physicien, a élaboré, lui une théorie de la structure en couches du noyau de l'atome.

Ouvrons le dictionnaire

4. Mettez en roumain ces articles de dictionnaire.

• **Palade** (George Emil), biologiste américain d'origine roumaine, né à Iași en 1912. Il est professeur à l'Institut Rockefeller en 1956, puis professeur à Yale. Ses travaux sur le ribosome lui ont valu le prix Nobel de médecine et de physiologie partagé avec Albert Claude et Christian de Duve en 1974.

• **Coandă** (Henri), ingénieur français d'origine roumaine (1886–1972). Les travaux d'aérodynamique qu'il mène avant la Seconde Guerre mondiale le conduisent à étudier les effets de parois auxquels il laisse son nom: l'effet Coandă se caractérise par un attachement d'un jet de fluide sur une paroi en aval d'un évasement brusque dû à la dépression créée dans l'écoulement tourbillonnaire entre le jet et la paroi.

Dictionnaire des inventeurs et des inventions, Larousse, 1996.

5. Associez à chaque scientifique deux ouvrages qui ont assis sa notoriété ou deux travaux remarquables qu'il a conduits:

Henri Poincaré

Jean Perrin

J.F. Joliot-Curie

Louis de Broglie

• travaux sur les rayons cathodiques + travaux sur la fluorescence

• travaux sur les équations différentielles en relation avec la mécanique céleste + travaux sur la topologie algébrique

• construction du premier cyclotron de l'Europe + construction de la première pile atomique française

• *Matière et Lumière* + *Continu et Discontinu*

LES MOTS - FENÊTRES SUR LE MONDE

8 Dans la liste ci-dessous, identifiez deux Français lauréats du prix Nobel de physiologie et de médecine, cinq Français lauréats du prix Nobel de physique. Parmi ces personnages illustres, un a reçu deux fois le prix Nobel. Lequel?

- 1901: Wilhelm Conrad Röntgen
- 1902: Ronald Ross
- 1903: Henri Becquerel, Pierre Curie, Marie Curie
- 1907: Alphonse Laveran
- 1909: Guglielmo Marconi
- 1918: Max Planck
- 1926: Jean Perrin
- 1945: Howard Florey
- 1957: Daniel Bovet
- 1965: Jacques Monod
- 1992: Georges Charpak

Répartition des prix Nobel scientifiques par pays

pays	physique	chimie	physiologie et médecine	total
Etats-Unis	61	40	74	175
Grande-Bretagne	21	22	20	63
Allemagne	19	26	15	60
France	10	7	8	25
Suède	4	5	7	16
Suisse	4	5	5	14
Pays-Bas	6	3	3	12
U.R.S.S. — Russie	7	1	2	10
Autriche	2	2	5	9
Danemark	3	—	5	8
Italie	3	1	2	6
Belgique	—	1	4	5

9 Mettez en roumain les premières lignes de la Préface du **Dictionnaire des inventeurs et des inventions**.

C'est un lieu commun de dire que nous vivons dans un monde plongé de plus en plus dans les sciences et les techniques, qui conditionnent notre existence quotidienne et sont constamment présentes dans notre vie professionnelle.

Elles se traduisent par des corps de doctrines, des théories, des concepts (des moyens de penser et d'analyser), mais se matérialisent aussi en des objets, des outils, des instruments, des matériaux, des machines, etc. (des moyens d'agir).

Toutes ces productions ne sont pas des créations anonymes mais l'œuvre, souvent collective, en tout cas sociale, d'une longue chaîne d'individus qui, au fil du temps, ont partagé les mêmes intérêts, les mêmes passions pour la recherche, pour la découverte, pour l'invention.

Mathématiciens, physiciens, chimistes, astronomes, géologues, naturalistes et biologistes, agronomes, médecins, techniciens et ingénieurs, créateurs ou fondateurs géniaux ou agents plus modestes d'un progrès continu, ils ont contribué largement à construire et à modeler le monde d'aujourd'hui, souvent pour le meilleur mais parfois aussi pour le pire.

Ces hommes et leurs œuvres sont ici rassemblés en un seul dictionnaire qui comporte donc deux types d'entrées: d'une part les biographies des «inventeurs», savants, scientifiques, ingénieurs ou techniciens, avec, pour chacun d'entre eux, l'essentiel de ses travaux et contributions ou les éléments intéressants de sa carrière, situés, le cas échéant, dans le contexte de son époque; d'autre part les principales inventions et découvertes qui, dans tous les domaines (vie quotidienne, transports, industrie...), ont jalonné concrètement le chemin du progrès scientifique et technique.

Préface du *Dictionnaire des inventeurs et des inventions*, Larousse 1996.

8 Retrouvez les verbes qui correspondent aux noms soulignés dans l'exercice précédent.

9 Commentez le premier paragraphe de la Préface.

La petite phrase

«Science sans conscience n'est que ruine de l'âme.»

(François Rabelais)



Georges Charpak né en 1924, physicien. On lui doit la mise au point des détecteurs de particules.

Clins d'œil

Brève histoire du prix Nobel

Les prix Nobel de physique et de chimie sont décernés annuellement depuis 1901 par l'Académie suédoise des Sciences. Le prix Nobel de physiologie et de médecine est décerné toujours depuis 1901 par l'Institut Karolinska de Stockholm.



Le fameux City Hall de Stockholm où se déroulent les festivités lors de la remise des prix Nobel.

LA GRAMMAIRE DU TEXTE

Aide-mémoire

La mise en relief

• d'un nom

Ce sont les grands savants du début du XX^e siècle qui ont révolutionné la physique.

• d'un déterminant du nom

C'était une étrange apparition que celle d'Albert Einstein dans les milieux scientifiques de 1910.

Ce fut une grande découverte que celle de Colomb.

OBSERVEZ

Les procédés de l'emphase

C'est le physicien français Louis de Broglie qui a présenté en 1924 une thèse de doctorat très remarquée intitulée *Recherches sur la théorie des quantas*. (*insistance sur le sujet*)

C'est la mécanique ondulatoire que Louis de Broglie a fondée dans sa thèse. (*insistance sur le complément d'objet direct*)

C'est bien à cette théorie, suivant laquelle l'électron et les autres particules en mouvement sont doués de propriétés ondulatoires, que le physicien français doit sa notoriété mondiale. (*insistance sur le complément d'objet indirect*)

C'est en 1929 que Louis de Broglie a reçu le prix Nobel de physique. (*insistance sur le complément circonstanciel*)

Dans ces phrases, le présentatif *c'est ... qui (que)* sert à mettre en relief un élément de la phrase sur lequel on veut attirer l'attention de l'interlocuteur. Cet élément est positionné en tête de phrase.

RETENONS



Les marques de l'emphase

1) un mot soulignant

Pour ma part, ma décision est prise. Quant à moi, je ne changerai pas d'avis. En ce qui me concerne, mon opinion n'a pas varié. Il n'y a que la science-fiction qui l'intéresse. Voilà ce qui m'intéresse.

2) les présentatifs (voir ci-dessus)

3) la pronominalisation combinée avec une pause de détachement

• en anticipation: Il est à toi, ce vélo? Tu lui prêtes ton vélo, à Jean? Tu nous en parleras, de tes projets?

• en reprise: Des revues, tu en as? Divorcer, Hélène n'y songeait plus, car elle redoutait l'opposition de ses parents. Optimiste, Pierre l'était depuis le jour où il avait fait cette étonnante invention. Curieux de l'univers, les anciens l'ont été en Asie comme en Europe.

4) la phrase segmentée (ou clivée)

Pour insister sur un constituant autre que le verbe, on le détache et on a recours alors à une proposition relative substantivée.

Ce qui motive plus particulièrement ce jeune physicien, c'est l'appréciation de la communauté scientifique (c'est le fait que la communauté scientifique attache de l'importance à ses recherches).

Nota bene

La proposition relative peut être antéposée ou postposée par rapport au constituant que l'on veut mettre en relief.

• Ce qui me décourage, ce n'est pas la rigueur du climat, c'est le comportement hostile des habitants.

• Ce n'est pas la rigueur du climat qui me décourage. Ce sont les mentalités de la population autochtone qui me font peur.

En bref

Dans certaines phrases emphatiques, on constate un **cumul de procédés**.

Pour ce qui est de la science, il n'y a que la chimie qui l'intéresse.

Quant aux faux prophètes, il faut s'en méfier. En ce qui concerne les conflits ethniques, c'est un spectacle effrayant, bien sûr, de voir les gens s'entre-déchirer.

ACTIVITÉS

1 Mettez en relief les constituants en italique, selon le modèle:

Les spécialistes n'ont pas apprécié le magazine documentaire.

Ce magazine documentaire, les spécialistes ne l'ont pas apprécié.

Quant à ce magazine documentaire, les spécialistes ne l'ont pas apprécié.

Monique n'a pas aimé le film. Gérard n'a pas écouté ce disque. Marcel va acheter ce terrain. Alain ne va pas acheter ce vieux manoir. La sentinelle n'a pas aperçu les figyords. Didier a retrouvé ces vieux livres chez les bouquinistes de Paris. Tous les critiques ont remarqué ce jeune comédien plein de talent.

ENTRAÎNEZ-VOUS

2. Même exercice. Utilisez maintenant un C.O.D. pronominal en anticipation:
Michel ne va pas l'acheter, ce terrain.

3. Utilisez le gallicisme *c'est* pour reconstituer les assertions célèbres. Reliez les constituants par des flèches, puis commentez librement deux assertions.

pouvoir	■	■	être responsable	instruire	■	■	mourir un peu
penser	■	■	vouloir	aimer	■	■	former le jugement
être homme	■	■	dire non aux conventions	partir	■	■	célébrer la vie

4. Voici des phrases noyaux. Utilisez des procédés emphatiques (*voilà... c'est... qui/que...*) pour reconstituer les propos des auteurs cités. Confrontez vos variantes.

La recette m'intéresse, pas l'œuvre. (*Valéry*) J'aime ce qui diffère le plus de moi. (*Gide*) L'infini ne me manque pas. (*Suarès*) Je te tiens tête depuis cinquante ans, moi, ta mère. (*Mauriac*) Tu l'as jeté, toi? (*Colette*) Le fait que personne n'allait jamais jusqu'au bout m'a frappé le plus au monde. (*Valéry*) Alors, j'ai tout compris. (*Cocteau*) Son air hypocrite m'embêtait le plus. (*Green*)

5. Complétez par *ce qui*, *ce que*, *c'est que* et *ce dont*:

.... m'intrigue chez ces gens-là, c'est leur rapport au passé. j'apprécie chez eux, c'est le sens de l'histoire. Par contre, je n'aime pas du tout, c'est leur tendance à glorifier la moindre victoire dans les combats. Un bon traité d'histoire ancienne, c'est tu auras besoin pour mener à bon terme tes recherches. Tu nous l'as dit: t'intéresse, c'est l'histoire des découvertes et des innovations techniques. C'est aussi nous voudrions étudier cette année. Ce qui m'embête, personne ne peut me dire où se trouve ce bouquin. L'essentiel je puisse entrer en contact avec l'auteur de cet article. Le rôle social de la science, c'est se dégage de cette série d'interviews.

6. Dans les phrases ci-dessous, insistez successivement sur le complément indirect et sur les compléments circonstanciels (*plusieurs procédés sont possibles*).

Avant sa mort, le mécène a confié sa collection de peintures à sa nièce.

Sur la foi du testament, les biens du savant décédé furent légués à l'Etat.

En 1929, à Stockholm, le prix Nobel de physique a été remis à Louis de Broglie.

7. Faites le portrait d'une personnalité qui a marqué l'histoire de France.

Texte d'application

Louange à vous, mères de tous les pays

Je vous salue, mères pleines de grâce, saintes sentinelles, courage et bonté, chaleur et regard d'amour, vous aux yeux qui devinent, vous qui savez tout de suite si les méchants nous ont fait de la peine, vous seuls humains en qui nous puissions avoir confiance et qui jamais, jamais ne nous trahirez, je vous salue, mères qui pensez à nous sans cesse et jusque dans vos sommeils, mères qui pardonnez toujours et caressez nos fronts de vos mains flétries, mères qui nous attendez, mères qui êtes toujours pour nous regarder partir, mères qui nous trouvez incomparables et uniques, mères qui ne vous lassez jamais de nous servir et de nous couvrir et de nous border au lit même si nous avons quarante ans, qui ne nous aimez pas moins si nous sommes laids, ratés, avilis, faibles ou lâches, mères qui me faites croire en Dieu.

Albert Cohen, *Le livre de ma mère*, éd Gallimard, 1954.

- À l'occasion de ce texte, dégagez les procédés de l'emphase. Relevez les formules liturgiques faisant allusion à la prière. Analysez les propositions relatives.

8. Imitiez ce modèle en ajoutant trois autres phrases qui expriment vos convictions.

Il est bon de savoir

Le pronom qui sert à mettre en relief un constituant de la phrase noyau peut représenter un adjectif ou un infinitif.

Déçu, Claude l'était depuis le moment de leur séparation.

(*le* = pronom neutre)

Se réconcilier, il ne fallait pas trop y compter car son ex-épouse faisait tout pour éviter leur rencontre.

(*y* renvoie à l'infinitif détaché)



Alfred Nobel: il croyait que la dynamite rendrait la guerre impossible.

Attention

Quand le terme qui suit le verbe *être* est un substantif non déterminé par un article, le représentant est *il(s)*, *elle(s)*. Dans le cas contraire, il est généralement *ce(c')*.

Mon père? C'est un professeur des universités.

Il est professeur à Toulouse. Mon cousin? C'est un médecin des hôpitaux. Il est médecin à Caen.

LA GRAMMAIRE DU TEXTE

Le paragraphe

PRÉLIMINAIRES

Le paragraphe est une donnée de base dans un texte structuré. Lorsque le texte développe une démonstration, le souci de rigueur veut que chaque paragraphe corresponde à une unité de sens.

Le cheminement du texte

I. Premier paragraphe

Idee directrice: le progrès de la science

premier argument: la science est à l'origine des progrès de la connaissance

deuxième argument: maîtriser la nature grâce aux avancées des technologies

II. Passage à la ligne

Idee directrice: les dangers auxquels l'homme s'expose en voulant augmenter son pouvoir

un questionnement complexe

exemples

III. Passage à la ligne

Idee directrice: la recherche scientifique fait des progrès

arguments successifs: le risque est le revers du succès; la foi en la raison humaine; appel à la sagesse de l'homme

«L'effort de la recherche scientifique se développe, on le sait, sur deux plans parallèles, mais bien distincts. D'une part, il tend à augmenter notre connaissance des phénomènes naturels sans se préoccuper d'en tirer quelque profit: il cherche à préciser les lois de ces phénomènes et à dégager leurs relations profondes en les réunissant dans de vastes synthèses théoriques; il cherche aussi à en prévoir de nouveaux et à vérifier l'exactitude de ces prévisions. Tel est le but que se propose la science pure et désintéressée et nul ne peut nier sa grandeur et sa noblesse. C'est l'honneur de l'esprit humain d'avoir inlassablement poursuivi, à travers les vicissitudes de l'histoire des peuples et des existences individuelles, cette recherche passionnée des divers aspects de la vérité. Mais, d'autre part, la recherche scientifique se développe aussi sur un autre plan: celui des applications pratiques. Devenu de plus en plus conscient des lois qui régissent les phénomènes, ayant appris à en découvrir chaque jour de nouveaux grâce aux perfectionnements de la technique expérimentale [...], l'homme s'est trouvé de plus en plus maître d'agir sur la nature. [...]

Mais cette puissance sans cesse accrue de l'homme sur la nature ne comporte-t-elle pas des dangers? Ayant ouvert la boîte de Pandore, saurons-nous n'en laisser sortir que les inventions bienfaisantes et les applications louables? Comment ne pas se poser ces questions dans les temps que nous vivons? Toute augmentation de notre pouvoir d'action augmente nécessairement notre pouvoir de nuire. Plus nous avons de moyens d'aider et de soulager, plus nous avons aussi de moyens de répandre la souffrance et la destruction. La chimie nous a permis de développer d'utiles industries et fournit à la pharmacie des remèdes bienfaisants; mais elle permet aussi de fabriquer les poisons qui tuent et les explosifs qui pulvérisent. Demain, en disposant à notre gré des énergies intra-atomiques, nous pourrions sans doute accroître dans des proportions inouïes le bien-être des hommes, mais nous pourrions aussi détruire d'un seul coup des portions entières de notre planète. [...]

Mais qu'importent ces vaines craintes! Nous sommes lancés dans la grande aventure et, comme la boule de neige qui roule sur la pente déclive, il ne nous est plus possible de nous arrêter. Il faut courir le risque puisque le risque est la condition de tout succès. Il faut nous faire confiance à nous-mêmes et espérer que, maîtres des secrets qui permettent le déchaînement des forces naturelles, nous serons assez raisonnables pour employer l'accroissement de notre puissance à des fins bienfaisantes. Dans l'œuvre de la Science, l'homme a su montrer la force de son intelligence: s'il veut survivre à ses propres succès, il lui faut maintenant montrer la sagesse de sa volonté.»

Louis de Broglie, *Physique et Microphysique*, apud Français, *méthodes et techniques*, éd. Nathan, 1992.

Que faut-il rechercher dans un paragraphe?

- l'idée directrice (c'est l'axe du paragraphe);
- les arguments (font comprendre l'idée directrice, la justifient et l'animent);
- les exemples (ils illustrent les arguments).

commence-
ment en
retrait

Premier paragraphe

commence-
ment en
retrait

Deuxième paragraphe

commence-
ment en
retrait

Troisième paragraphe

ENTRAÎNEZ-VOUS

ZOOM SUR LE PARAGRAPHE

- les fonctions des arguments: **expliquer, justifier, renforcer l'idée directrice** ou simplement **en montrer les facettes**;
- l'idée directrice se révèle en conclusion des arguments (*elle est placée après les arguments et les exemples*) mais elle peut être placée avant les arguments (*effet d'accumulation après l'énoncé d'une thèse*);
- dans certains paragraphes, l'idée directrice reste sous-entendue (*le lecteur peut la déduire de l'enchaînement argumentatif*);
- lorsqu'un paragraphe contient plusieurs idées-arguments, celles-ci peuvent être organisées en un **raisonnement logique** (*des liens logiques s'établissent entre les arguments à l'intérieur d'une unité de sens, voir Unité 4*);
- pour établir la démarche de l'auteur et saisir la progression du texte, il est essentiel de discerner les rapports entre les paragraphes.

ACTIVITÉS

- Après une approche globale de l'extrait (p. 42), précisez:
 - le thème abordé;
 - les idées principales;
 - le ton dominant;
 - le type de développement (confession, témoignage, exposition de faits, analyse des évolutions sociales et intellectuelles);
 - les domaines de la science évoqués.
- Ce texte a été écrit deux ans après le drame de Hiroshima. Louis de Broglie s'interroge sur l'avenir de la science et sur sa mission face à l'humanité. Faites ressortir l'intention du texte et la position de l'auteur dans le débat sur les risques encourus par le progrès des recherches scientifiques.
- Analysez le déroulement du texte et, à ce titre:
 - ✓ retrouvez les arguments dans le premier paragraphe;
 - ✓ quelle valeur exprime le connecteur *mais* à l'intérieur du premier paragraphe?
 - ✓ dégagez la valeur du même connecteur en tête du deuxième paragraphe;
 - ✓ retrouvez la conclusion du texte et commentez-la;
 - ✓ faites l'inventaire des expressions clés dans chaque paragraphe;
 - ✓ donnez un titre à chaque paragraphe;
 - ✓ schématisez le premier paragraphe en donnant des sous-titres au développement respectif des deux arguments;
 - ✓ recherchez les liens logiques à l'intérieur du deuxième paragraphe.
- Trouvez 2-3 arguments à l'appui des idées directrices A, B et C. Ordonnez ces arguments du moins fort au plus fort. Déterminez le lien logique entre l'idée directrice et les arguments de manière à donner une orientation argumentative de type **justification** à chaque ensemble. Illustrez vos arguments par des exemples.

- | | |
|--|--|
| A | B |
| Le progrès de l'humanité et le progrès des technologies sont inséparables au XX ^e siècle. | L'homme de science n'habite pas une tour d'ivoire. |
| C | D |
| On a besoin de maîtres à penser. | La pensée doit être absolument libre. |

RETENONS



Liens logiques possibles entre les arguments

- ✓ cause → effet
- ✓ accumulation
- ✓ amplification
- ✓ opposition
- ✓ concession
- ✓ conclusion



PASSERELLE



Un café perché au sommet de Notre-Dame pour admirer le ballet des aérostats.



En 1909, Louis Blériot réussit la traversée de la Manche (36 minutes) à bord d'un monoplan (8 m de longueur).

PETIT LEXIQUE

- 1 — obstinément, sans désemparer
- 2 — assemblage de pièces de bois ou de fer constituant l'ossature d'une construction
- 3 — certains individus (que l'on ne veut pas désigner avec plus de précision)
- 4 — logement obscur, insalubre
- 5 — parcourir à grande pas
- 6 — personne renfrognée, ennemie de la joie des autres

1900: le Voyage en bus aérien

À l'aube du XX^e siècle, vos arrière-grands-pères voient l'avenir en rose. Le progrès des sciences et des technologies aidant, ils se plaisent à fabriquer des utopies. Leur imagination va équiper les nouveaux immeubles (27 étages!) de pistes d'atterrissage pour aérobus...

On s'envoie en l'air

Il faut tout prévoir, ma bonne dame. Les découvertes vont si vite.

En 1900, face à la multiplication des vols en mongolfière, bon nombre d'architectes envisagent d'aménager des stations d'aérostats au sommet des immeubles. L'architecte Morin soutient mordicus¹ qu'il peut en installer deux ou trois en quinze jours... pourvu que la charpente² des bâtiments soit en fer et non en bois. À Paris, un propriétaire d'immeuble fait même payer un loyer supplémentaire à ses locataires pour l'accès à la terrasse, future station de véhicules aériens!

Gigantisme

En imaginant les mégapoles de l'an 2000, papy exagère, bien sûr, mais à peine. Les villes de 1900 sont plus imposantes que jamais. Londres compte six millions d'habitants. Soit 1 Anglais sur 5. Et en France, les cités de plus de 50 mille quidams³ sont passées, en un demi-siècle, de 8 à 50. Il faut dire que les agglomérations ne manquent pas d'attraits: les emplois y sont plus nombreux et nettement mieux rémunérés qu'à la campagne. En cent ans, Paris est devenu un temple de modernité. L'artisan? Le baron Haussmann (1809-1891).

On l'avait surnommé l'éventreur. Pour satisfaire Napoléon III (1808-1873), désespéré par le manque de prestige de la première ville de France, le baron Haussmann a fait raser les bouges⁴ insalubres et les a remplacés par de pompeux immeubles à coupole, des avenues tracées à l'équerre, des espaces verts. Voici une capitale soignée. Rien à voir avec celle qu'arpentait⁵ Balzac. Au début du XIX^e siècle, racontait Balzac, la moitié de Paris couchait dans les exhalaisons putrides des égouts. On mesure le chemin parcouru...

La fée électricité

L'électricité, le chemin de fer, l'automobile, le téléphone... que de progrès réalisés en à peine cent ans! Dans les couloirs de l'Exposition universelle de 1900, on ne tarit pas d'éloges sur ces nouvelles inventions qui facilitent la vie et rapprochent les gens! La locomotive? C'est le plus merveilleux instrument de la civilisation qu'ait jamais créé le génie humain! — raconte Alfred Picard. Grâce à elle, il a suffi de quelques mois pour faire surgir des villes dans le désert.

Le téléphone? L'une des plus admirables inventions du siècle. Il transmet les sons à distance en conservant leurs modulations, leur timbre...

Quoi de plus féérique? L'électricité, peut-être?

Oui, l'électricité. Pas étonnant qu'on l'appelle «fée»! Elle a littéralement transformé le quotidien d'arrière-grand-papa: elle fait tourner les machines-outils, elle a vaincu «l'obscurité des nuits». En 1900, un million de lampes éclairent Paris, autorisant enfin les habitants à se coucher après les poules. À quelques rabat-joie⁶ près, qui prédisent les futures tornades électriques, les papy ont, en 1900, une confiance absolue en la science, source de tant de bienfaits! Ils n'ont pas connu les attaques au gaz de la Première Guerre mondiale ni la bombe atomique de la seconde...

POUR ALLER PLUS LOIN

Splendeur et décadence de l'architecture métallique



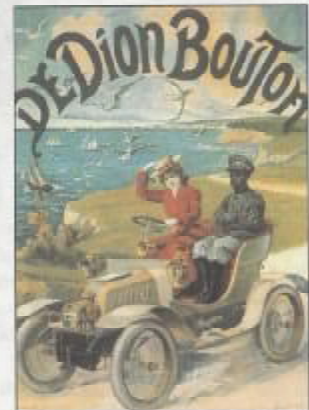
Panorama de l'Exposition universelle de 1889-1900. Elle est la vitrine de la France prospère. Les visiteurs s'y déplacent sur des trottoirs roulants ou par de petits trains électriques.

Il faut attendre 1913 pour que les frères Perret donnent le premier modèle d'un emploi esthétique (harmonieux en même temps que fonctionnel) du béton armé. Avant, la tendance était à l'architecture métallique. Premier triomphe des «nouveaux matériaux» (le fer et l'acier): l'Exposition universelle de Paris en 1867 (installée au Champ-de-Mars sur 687 000 m²). L'immense galerie des machines formée de bâtiments métalliques concentriques fait sensation: on compte 11 millions de visiteurs en un semestre.

Le revers de la médaille: en 1903, les visiteurs de la tour Eiffel se font rares. La ville de Paris envisage sérieusement la démolition du monument. Quel mauvais tour pour Gustave Eiffel!... Pour tenter de sauver son oeuvre, il en fait un outil scientifique. En météorologie, elle permet d'étudier la variation de température en fonction de l'altitude. Et si on laisse tomber un objet du second étage, il est possible de déterminer la résistance de l'air en fonction de la forme de l'objet. Cela s'appelle l'aérodynamique. Vous voyez que la Tour est utile!

Mais le salut viendra d'une autre invention: la TSF. Autrement dit la radio. Pour parler sur les ondes, il faut une antenne élevée. Un rôle sur mesure pour la Tour! Cette fois, elle est définitivement sauvée et plus personne ne s'en plaindra.

D'après Sophie Coisne, 1900-2000, *Le futur de grand-papa*, Science & Vie Junior n° 124, janvier 2000.



Affiche publicitaire de 1902.

Affiche présentant la plus puissante usine hydroélectrique construite en Europe à la fin du XIX^e siècle sur le Rhône, en amont de Lyon.



À l'occasion de ce texte

I. Dégagez les grandes innovations techniques qui ont marqué la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle.

II. Faites ressortir l'ironie du journaliste dans l'évocation des prédictions futuristes de vos arrière-grands-pères, celles qui n'ont pas pris contour. Connaissez-vous d'autres «rêves» de progrès techniques qui sont restés dans le rayon des «utopies»?

III. Pensez aux quatre dernières décennies du XX^e siècle. Quels sont, selon vous, les grands exploits des technologies?

IV. Justifiez la métaphore «la fée électricité». Appuyez-vous sur la lecture de l'image (reproduction de l'affiche Canal de Jonage). Relevez les bienfaits de l'électricité.



Fig. A13.1 Imagini din Manualul de limba franceză, clasa a XI-a, editura Corint [p.44]

Unitate de învățare din Méthode de français Tout va bien

UNITÉ 4 Planète techno

OBJECTIFS

- Communiquer en vis-à-vis et par téléphone (registre standard).
- Comprendre une conférence, un discours public (langue technique).
- Comprendre et faire des réclamations (domaine commercial et touristique).
- Comprendre et exprimer des désirs et des souhaits.
- Faire des hypothèses.
- Comprendre des argumentations et argumenter.
- Montrer son accord ou désaccord (thèmes de société).
- Comprendre / Écrire des textes narratifs littéraires.
- Stratégies de planification du monologue oral et critères d'évaluation de l'expression orale.

L7 LEÇON 7

COMMUNICATION	GRAMMAIRE	LEXIQUE	PRONONCIATION	CIVILISATION
► Exprimer des désirs, des souhaits ► Donner et refuser des arguments ► Texte de science-fiction ; BD ► Messages personnels	► Conditionnel présent ► Expression de la condition ► Expression de la cause	► Environnement et société du futur	► Groupes consonantiques	► Protection de l'environnement

L8 LEÇON 8

COMMUNICATION	GRAMMAIRE	LEXIQUE	PRONONCIATION	CIVILISATION
► Douter ; se fâcher ; (se) calmer ; (se) justifier ► Vanter / Dénoncer le fonctionnement d'un appareil ► Extrait de roman ► Lettre de réclamation	► Conditionnel passé ► Expression de l'hypothèse ► Expression de la conséquence	► « Modes d'emploi » de produits alimentaires et d'appareils ménagers	► Semi-voyelles	► Bricolage et inventions

QUATRE-VINGT-TROIS /// 83

Situation 1 > Pour ou contre le progrès ?



1 Écoutez l'enregistrement, puis répondez aux questions suivantes.

- 1) Qui sont Marco et Patricia ? Quels sont leurs goûts ? Que pensent-ils du progrès ? Réunissez toutes les informations obtenues au long de cette conversation.
- 2) Que savez-vous de José ? Partage-t-il toutes les opinions de Marco et Patricia ?
- 3) Pourquoi la voiture actuelle de Marco et Patricia ne leur convient-elle plus ?
- 4) Quelles sont les caractéristiques de la voiture intelligente dont rêvent Marco et Patricia ?
- 5) Quels arguments donne José contre la voiture intelligente ?

2 Lisez les trois messages ci-contre écrits par Patricia, Marco et José. Dites, pour chacun d'eux, qui a écrit à qui et pour quelle raison.

a)

Salut mon poussin !
Sais allée, comme convenu, à la banque et ai pu parler avec l'employé sympa (tu sais, le brun qui est toujours si marrant ?) C'est d'accord pour le prêt ! Il m'a donné tous les renseignements et les formulaires à remplir si on se décide ! Il est prêt à nous aider ! Sympa ! On en parle ce soir ! Rappelle-toi : je finis à 19 heures. RDV à 20 heures au « Manoir du Béarn » ! Ne sois pas en retard comme à ton habitude ! Bises tout plein

b)

Ras de bol ! Comme les freins du vélo ne marchent plus (une fois de plus !), je le laisse au passage chez Jacques et Frères ! Ne m'attends pas de bonne heure ce soir, je ne sais pas comment je vais revenir ! J'en ai marre ! Je me dépêche ! Tu prépares un petit dîner sympa, si t'as le temps ? J'en aurai besoin ! Salut !

c)

Monsieur,
Seriez-vous disponible pour me recevoir dans la journée de demain pour un court entretien ? J'aimerais repartir avec vous de cette possibilité d'augmentation à laquelle vous avez fait allusion pendant notre dernière réunion de travail. Avec mes remerciements et dans l'attente de votre réponse.

M. Polo

3 Pour ou contre les maisons et les voitures intelligentes ? Par petits groupes, cherchez le plus d'arguments pour et d'arguments contre puis exposez-les.

Situation 2 > La gestion des déchets ménagers

1 Quelles installations existe-t-il dans votre ville pour l'élimination des déchets ? Triez-vous vos ordures ménagères ? Que jetez-vous dans les containers spéciaux ?

2 Écoutez le document et commentez-le en petits groupes : de quel type de document s'agit-il ? Combien de personnes parlent ? Qui sont-elles ? De quoi parlent-elles et à quelle occasion ?

3 Réécoutez le document et répondez aux questions.

- 1) Comment Ségolène Mérieux qualifie-t-elle le problème de la gestion des déchets ménagers ?
- 2) Quelle est la quantité de déchets jetés en France ?
- 3) Quelles habitudes ont prises les Français ? Citez les exemples donnés.
- 4) Que permettent ces gestes éco-citoyens ?
- 5) Que peut-on faire des déchets organiques ?
- 6) Que prévoient les experts pour l'année 2020 ?
- 7) L'intervention de Ségolène Mérieux va-t-elle se baser seulement sur des aspects théoriques ?

4 Le plan de la conférence. Lisez la transcription. Dans quel ordre apparaissent les points suivants ?

- 1) présentation des exigences
- 2) remerciement aux organisateurs
- 3) stratégies et obstacles
- 4) exemples de comportement éco-citoyen
- 5) analyse de la situation actuelle
- 6) présentation du sujet
- 7) présentation d'une expérience de gestion des déchets

5 Retrouvez les expressions employées pour présenter le plan de la conférence et une expression synonyme d'introduction.

■ Nous allons maintenant écouter Ségolène Mérieux, actuellement éco-conseillère à la commune de Mirepoix. Merci Ségolène, de participer à ces journées sur l'environnement.

■ Merci à vous de les organiser. Bonjour à tous et à toutes ! Je vais vous parler d'un problème pris très au sérieux depuis une dizaine d'années dans nos sociétés de consommation : la gestion des déchets ménagers. C'est un sujet qui nous concerne tous, car je vous rappelle que chaque Français jette en moyenne plus d'un kilo de déchets par jour, ce qui donne plus de 400 kg d'ordures ménagères par habitant et par an.

Il est vrai que les campagnes de sensibilisation au geste éco-citoyen ont donné des résultats, puisque le tri sélectif des ordures ménagères fait maintenant partie des habitudes des Français. Grâce à des petits gestes simples comme jeter les bouteilles ou les vieux papiers dans des containers spéciaux, on s'implique dans la préservation de l'environnement ! Et le recyclage du papier ou du verre, par exemple, permet, d'une part, de limiter les ponctions sur nos ressources naturelles et, d'autre part, d'éviter des effets toxiques dans l'atmosphère à cause de l'incinération des déchets. Un autre exemple, ce sont les déchets organiques qui représentent 40% de nos poubelles. Si on les trie au départ, on peut les récupérer pour faire du compost... pour produire du biogaz. À l'heure actuelle, de nombreuses communes, surtout en milieu rural, ont installé des fûts à compost pour un usage collectif.

Mais tout cela ne suffit pas, car en raison de l'amélioration du niveau de vie, la production des déchets municipaux devrait augmenter de 43 %, ou de 43 % d'ici 2020, d'après les prévisions des experts.

Nous sommes donc confrontés à cette problématique : éliminer ces tonnes d'ordures, mais le faire proprement, car cela peut avoir des répercussions à bien des niveaux : santé, hygiène de vie, cadre de vie, environnement...

Après cette longue entrée en matière, je vais, dans un premier temps, vous parler des exigences à prendre en compte dans la gestion des déchets et pour comprendre la complexité du problème, nous reviendrons sur la situation actuelle. Puis, mon intervention se centrera sur les stratégies possibles et les difficultés que l'on peut encore rencontrer. Enfin, nous verrons, à partir d'un cas concret, comment adapter le traitement des ordures ménagères aux particularités locales.

• Expression de la condition

Observez ces phrases.

*Et si un jour, tout votre système de navigation tombe en panne, qu'est-ce que vous ferez, hein ?
Si on les trie au départ, on peut les récupérer pour faire du compost, pour produire du biogaz.*

Quel temps trouve-t-on après la conjonction *si* dans ces phrases ? À quel temps sont les verbes *faire* et *pouvoir* ?

- 1 La réalisation d'un fait ou d'une action dépend de la réalisation ou non d'un autre fait ou action :
– Si tu obtiens le poste de travail [...] tu changeras d'avis.
– Si je change de travail et que Marco obtient une augmentation, on se décidera peut-être !
- 2 La condition implique que les deux faits que l'on met en relation sont réalisables et vérifiables.

1 Terminez les phrases suivantes.

- 1) Si vous détestez les sports,...
- 2) Si des amis m'invitent à dîner chez eux,...
- 3) Si je sors ce soir,...
- 4) Si tu penses rentrer tard,...
- 5) Si vous partez au Sénégal,...
- 6) Si tu as mal à la tête,...
- 7) Si nous réussissons nos examens,...
- 8) Si je gagne le premier prix,...

Si on s'en sort,
on se marie,
d'accord ?



• Expression de la cause

Relisez ces phrases et repérez pour chacune d'elles les deux faits qui sont mis en relation.

*Je ne changerai pas d'avis parce que je me refuse à entrer dans cette course stupide à la consommation. Vous êtes fous... s'endetter à cause d'une voiture qui vous empêche de réfléchir !
Comme les freins du vélo ne marchent plus, je le laisse chez Jacques et Frères.
Les campagnes de sensibilisation ont donné des résultats, puisque le tri sélectif des ordures ménagères fait maintenant partie des habitudes des Français.
Grâce à des petits gestes tout simples, on s'implique dans la préservation de l'environnement.
En raison de l'amélioration du niveau de vie, la production des déchets municipaux devrait augmenter de 43 %.*

Comment exprime-t-on la cause dans ces phrases ?

Pour exprimer explicitement la cause :

Conjonctions de subordination	Conjonctions de coordination	Prépositions
parce que (+ cause nouvelle) puisque (+ cause déjà connue) comme	car	en raison de grâce à (cause positive) à cause de (cause négative)

- 1 Exprimer la cause, c'est mettre en relation deux faits dont l'un est à l'origine de l'autre.
- 2 L'expression de la cause permet d'expliquer ou de justifier ce que l'on affirme :
C'est un problème qui nous concerne tous, car chaque Français jette en moyenne plus d'un kilo de déchets par jour.
- 3 On peut exprimer des causes de façon implicite ou de façon explicite :
La municipalité a investi beaucoup d'argent dans la gestion des déchets ménagers : les résultats sont évidents.
Mais ces investissements ne sont pas suffisants car on prévoit une augmentation considérable de la quantité d'ordures...

2 Reliez les phrases suivantes en exprimant la cause de façon explicite.

- 1) La couche d'ozone s'amincit. On utilise beaucoup d'aérosols.
- 2) Les poissons meurent dans les rivières. Les industries y déversent leurs déchets.
- 3) La recherche médicale avance considérablement. Les couples stériles peuvent avoir des enfants.
- 4) Il y a beaucoup de voitures dans les villes. Les taux de pollution sont très élevés.
- 5) En été, le nombre d'habitants des villages touristiques augmente. Le bon fonctionnement des téléphones portables n'est pas assuré.

Le conditionnel présent

Observez ces phrases.

—Oh, qu'est-ce que j'**aimerais** la conduire !

—Vous parlez sérieusement ? Vous **voudriez** avoir une voiture technologique ?

—La production des déchets municipaux **devrait** augmenter de 43 % d'ici 2020, d'après les prévisions des experts.

AIMER	METTRE
j'aimerais	je mettrais
tu aimerais	tu mettrais
il/elle/on aimerait	il/elle/on mettrait
nous aimerions	nous mettrions
vous aimeriez	vous mettriez
ils/elles aimeraient	ils/elles mettraient

Observez ces verbes. Combien de formes différentes constatez-vous à l'oral ? Et à l'écrit ? Observez les terminaisons. Avec quel temps de l'indicatif coïncident-elles ?

FORMATION

1 Le conditionnel présent se forme, comme le futur, à partir de l'infinitif suivi des terminaisons : **-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient**.

2 Comme au futur simple, certains verbes sont irréguliers :

aller : j' irais ...	falloir : il faudrait ...
avoir : j' aurais ...	pouvoir : je pourrais ...
devoir : je devrais ...	venir : je viendrais ...
envoyer : j' enverrais ...	voir : je verrais ...
être : je serais ...	vouloir : je voudrais ...
faire : je ferais ...	

À QUOI ÇA SERT ?

- 1 À formuler poliment une demande : Seriez-vous disponible pour me recevoir ?
- 2 À exprimer des souhaits : J'**adorerais**...
- 3 À donner des conseils : Tu **devrais** faire un peu plus de sport.
- 4 À présenter une information non vérifiée : Le **président** de l'entreprise **serait** sur le point de démissionner.
- 5 À faire des hypothèses : (voir leçon 8) J'**aurais** de l'argent, je t'en **prêterais**. Ou : Si j'**avais** de l'argent, je t'en **prêterais**.

3 Mettez au conditionnel présent les verbes entre parenthèses.

- a) Elles ... (vouloir) m'acheter ce bracelet mais elles n'ont pas assez d'argent.
- b) Quelle chaleur ! Tu ... (pouvoir) ouvrir la fenêtre ?
- c) Dans un monde imaginaire, la violence ... (ne pas exister).
- d) On va jouer au papa et à la maman : je ... (être) la maman et tu ... (être) le papa.

4 Donnez des conseils aux personnes suivantes.

- 1) À un jeune homme qui veut arrêter de fumer.
- 2) À un cadre stressé à cause de son travail.
- 3) À un couple dont les voisins sont trop bruyants.
- 4) Au maire de votre ville.
- 5) À votre fille qui veut faire du théâtre.
- 6) À une amie qui s'est disputée avec son mari.
- 7) À une personne qui souffre d'asthme.
- 8) À un jeune homme qui veut monter son entreprise.



Le futur ! Parlons-en !

Sous les pavés, la plage

- 1 Si vous parlez de cadre de vie et d'environnement dans une société de consommation, à quoi pensez-vous ?

- 1) saleté, béton, déchets, ordures ménagères, poubelles, containers, pollution, contamination...
ou
2) écologie, tri et recyclage des ordures, atmosphère propre, respect des ressources naturelles...

- 2 À votre avis...

- 1) Pourrons-nous connaître, un jour, des villes propres ?
2) Faut-il se résigner à trouver papiers gras et boîtes de conserves dans les campagnes et sur les plages ?
3) Pourrons-nous protéger l'environnement terrestre et spatial des déchets que nous produisons ?

Quelques verbes pour vous aider à vous exprimer plus facilement :

produire, jeter, salir, polluer, trier, contrôler, prévenir, recycler, créer, moderniser, équilibrer, éduquer, habituer à, faire prendre conscience (de), être préoccupé (par), se soucier (de), se moquer (de)...

- 3 Comment les optimistes et les pessimistes pourraient-ils envisager le futur de notre planète ? Où vous situez-vous, avec les premiers ou avec les derniers ? Qu'est-ce qui vous attire le plus et qu'est-ce qui vous fait le plus peur ?

- 1) Choisissez quelques éléments dans les colonnes qui suivent, puis définissez en quelques phrases votre vision du futur.

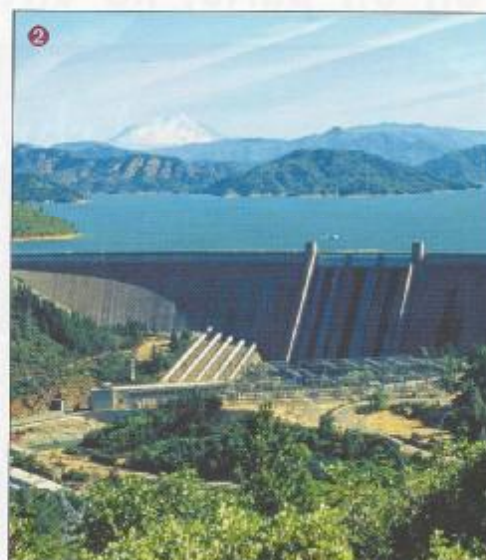
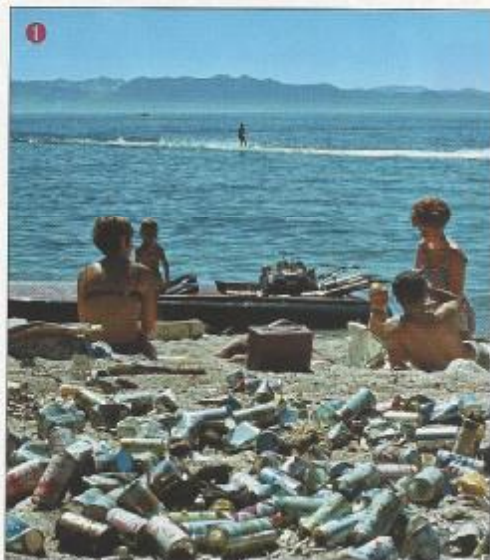
OPTIMISTES 😊	PESSIMISTES ☹️
La découverte de l'espace	L'effet de serre et le réchauffement de la terre
Le contrôle et la prévention des catastrophes	La production de gaz toxiques
La création d'énergies alternatives	Le changement climatique
La guérison des maladies génétiques	et la désertification progressive
La répartition des richesses	La contamination alimentaire
La société de loisirs	La surpopulation
La technologie de pointe	La montée de l'individualisme
La société de la communication	La disparition d'espèces végétales et animales
L'aide au développement	L'accroissement de l'écart entre riches et pauvres
Le recyclage des ordures	La perte de postes de travail et la montée du chômage
Un regain de solidarité	...
La prise de conscience individuelle	...

- 2) Votre opinion : où situez-vous des éléments tels que le clonage et le contrôle de l'embryon humain, la production d'aliments OGM ? Sont-ils positifs ou négatifs à vos yeux ? Qu'en attendez-vous ?
3) Aimerez-vous inclure d'autres éléments à ces deux listes ?

Quelques verbes pour vous aider à vous exprimer plus facilement :

guérir, soigner, partager, répartir, inventer, faire de la recherche, encadrer, aider, former, nettoyer, freiner, respecter les lois et les règlements, obliger...

- 4 Regardez ces photos, décrivez-les et commentez-les. (Utilisez, si nécessaire, un dictionnaire bilingue et / ou monolingue.)



LES GROUPES CONSONANTIQUES

- 1 Écoutez les mots enregistrés et entourez les graphies correspondant aux groupes de consonnes.

[ks] : action, lexique, occident, exposer
[gz] : examen, hexagone, exil, zigzag

- 2 Écoutez et cochez la case qui correspond au groupe consonantique prononcé.

	1	2	3	4	5	6	7	8
[ks]								
[gz]								

- 3 Lisez les paires de mots suivants, puis écoutez l'enregistrement.

- 1) acte - acteur 4) insecte - insecticide
2) direct - directeur 5) strict - strictement
3) docte - doctorat 6) secte - sectaire

- 4 Écoutez les mots enregistrés et dites s'ils commencent par une voyelle ou par une consonne.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
voyelle										
consonne										

On en parle, ils ont dit, elles accusent



Cet homme

Tom cet homme cet homme
Cet homme Tibili Tom
L'homme qui fout la terre en l'air
Et qui se fout de l'air
Il s'en fout
L'homme qui fait la terre comme l'enfer
Cet homme-là est fou c'est tout
Il s'en fout l'homme s'en fout l'homme
S'en fout l'homme s'en fout
L'homme s'en fout car il est fou
C'est normal
Il s'en fout l'homme
Et si cet homme-là est fou
Ira-t-il ira-t-il
Et si cet homme-là est fou
Ira-t-il jusqu'au bout
Fera-t-il de la terre
Un suaire un ossuaire un sanctuaire
Qu'est-ce qu'il y a dedans lui mon frère
Pour qu'il soit si fou
De l'univers il n'est pas propriétaire du tout
L'homme qui fout la terre en l'air
et qui se fout de l'air
Il s'en fout
L'homme qui fait la terre comme l'enfer
Cet homme-là est fou c'est tout
Castafiore Bazooka, *Au cabaret des illusions perdues*, © Lucie Production

L'affiche avec son slogan "Arbre mon ami vert, ne pars pas en enfer" est le résultat d'un concours scolaire.

- « Les villes devraient être bâties à la campagne : l'air y est tellement plus pur. » Henri Monnier
« Il ne sert à rien à l'homme de gagner la lune s'il vient à perdre la Terre. » François Mauriac
« Chantons et dansons sous la pluie. Tant qu'elle n'est pas radioactive. » Guy Bedos
« L'écologie est un nouveau nom pour un très vieux sujet » Charles Elton

1 Répondez aux questions suivantes :

- 1) Quel rapport voyez-vous entre tous ces documents ?
- 2) Pour quel problème a-t-on conçu, à votre avis, l'affiche de sensibilisation ?
- 3) À quel type de pollution peut-on voir une allusion dans la chanson ?
- 4) À quel homme font allusion les Bazooka ? que fait-il de mal ?
- 5) Quelles sont pour les chanteuses les conséquences de ses actes ?
- 6) Que pensez-vous de ces phrases d'hommes célèbres ?

LE COURS D'ENVIRONNEMENT



Titeuf et le derrière des choses par ZEP © Editions GLENAT.

U4 L8
 U4 L8

Retrouvez dans la leçon les expressions pour :

- Exprimer des désirs et des souhaits.
- Se justifier / Refuser une justification.
- Vanter les mérites de quelque chose.
- Demander / Donner des conseils.
- Manifester une opinion favorable / défavorable.

Parler

1 Conseil.

Par groupes de 2, jouez la scène. Une personne veut s'acheter une voiture. Elle n'en a jamais eu et demande conseil à un(e) ami(e) qui en a eu plusieurs.

2 Préparez un court monologue où vous aborderez l'un des sujets suivants :

a) la médecine du futur.

b) l'évolution climatique de la planète.

c) les avantages et les inconvénients du progrès technologique.

d) notre vie quotidienne dans le futur.

Réfléchissons !
Pour préparer un monologue, qu'est-ce que je fais et qu'est-ce que je pourrais faire d'autre ?

- Je pense aux idées que je vais exposer et je les organise (introduction, développement, conclusion).
- Je pense à des exemples pour illustrer ce que je dis.
- Je cherche le lexique nécessaire pour mon exposé.
- Je prépare les structures qui me permettent d'introduire les différentes parties de mon discours (*d'une part, d'autre part...*).
- Je regarde des modèles de monologue pour m'en inspirer.
- Je cherche des informations complémentaires sur le thème que j'ai choisi.
- J'explique ou je justifie mes affirmations.

Commentez vos réponses par petits groupes.

Écrire

1 Écrivez les messages suivants.

a) Vous voulez demander poliment un petit service à un collègue.

b) Vous rappelez à la personne qui partage l'appartement avec vous les courses qu'elle doit faire, vous lui donnez un petit conseil à ce sujet et vous la prévenez de votre heure de retour.

c) Vous demandez à votre copain / copine de vous réveiller à une heure précise pour un rendez-vous important car vous avez peur d'être en retard.

d) Vous voulez confirmer à une amie qui travaille dans votre entreprise que vous irez bien déjeuner avec elle.

2 Vous venez d'écrire plusieurs messages. Analysez-en quelques-uns pour répondre à ces questions :

- Les messages produits expriment-ils clairement les objectifs communicatifs ?
- Respectent-ils les consignes données ?
- Utilisent-ils le ton et les formules adéquats ?

QUATRE-VINGT-TREIZE /// 93

Fig. A12.1. Imagini din *Méthode de français Tout va bien*, ed. CLÉ International [p.44]

Exploatarea spotului publicitar



Fiche pédagogique – EVIAN

Niveau: A2, adaptable au B1 **Durée:** minimum 2 heures.

Matériel: publicités pour Evian

Objectifs communicatifs: décrire une scène, raconter brièvement

Objectifs lexicaux: les boissons /produits alimentaires (*le jus, le champagne, le lait, le café, l'eau minérale, le thé, l'infusion*)

Objectifs grammaticaux: consolider les articles partitifs et leur utilisation dans les phrases et réviser (enrichir) la négation des verbes

Objectifs culturels: découvrir une boisson française. La parodie, une spécialité française ?

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

PARTIE 1: Découverte et description

Nous utilisons ici une activité orale de remue-méninges afin de préparer les apprenants à une écoute et à une meilleure compréhension du document sonore. Il s'agit principalement de rafraîchir leur mémoire en ce qui concerne les marques d'eau, de faire en quelque sorte « une fiche d'identité » de ce produit:

- Ǿ Qu'est-ce que l'eau ?
- Ǿ Quelles marques d'eau connaissez-vous en Roumanie?
- Ǿ Depuis quand existent-elles en Roumanie ?
- Ǿ Enumérez des marques d'eau consommées en France ?
- Ǿ A votre avis depuis quand date la première fabrique en France?
- Ǿ Connaissez-vous les différentes destinations de l'eau ?
- Ǿ A votre avis, les Roumains ont l'habitude de boire de l'eau embouteillée ?
- Ǿ Vous connaissez la situation de la France?

Ecouter les réponses données à cette question sans les confirmer ni les contester.

II. La vue

a. Hypothèses

- Ǿ Demander aux apprenants ce que le monsieur va faire, et ce qu'ils s'attendent à voir.

b. Décrire: aveugles et voyants

- Ǿ Demander à la moitié du groupe de sortir (ou de fermer les yeux).
- Ǿ Visionner la vidéo avec l'autre moitié du groupe.
- Ǿ Demander au groupe voyant de raconter aux autres ce qu'ils ont vu.
- Ǿ Visionner avec tout le groupe la publicité.

c. Lexique spécifique

- Ǿ Faire émerger les mots manquants: jeunesse, bien-être, tranquillité, nourrir, soif ...
- Ǿ Demander aux apprenants quelles autres boissons ils connaissent et leur destination:

remue-méninges 2.

d. Décrire: échange des rôles

1. Echanger les rôles des voyants et des aveugles.

2. Montrer au groupe de voyants une autre publicité (les bébés nageurs, par exemple).
3. Leur demander de raconter aux autres ce qu'ils ont vu.
4. Visionner tous ensemble.

f. Interprétations

• Faire un tour de table sur les interprétations de chacun des publicités.

• Une publicité pour quel produit ? Quel est le message ? Est-ce que c'est comique ?

Pourquoi des bébés ?

PARTIE 2: jeu de rôle du publicitaire. (Production)

• Créer des groupes de 2 ou 3.

• Demander aux apprenants de choisir une marque d'eau roumaine ou française

• Donner 10 à 15 minutes aux groupes pour imaginer le scénario d'une publicité. (Prise de notes).

• Écouter les créations, éventuellement voter pour les publicitaires les plus créatifs.

PARTIE 3: Finaliser la séquence

• Afficher sur le TBI ou projecteur le fichier de votre PC contenant les vidéos.

• Demander aux apprenants de saisir les différences entre spots français et roumains d'eau.

• Visionner, pour le plaisir, la totalité des vidéos.

Distribuer la fiche jeu (PDF joint) pour conclure.

Pour aller plus loin, selon la réceptivité du public: saga des pubs Evian, l'histoire de la marque, marques françaises d'eau minérale (Perrier, Vittel, Badoit, Quezac, Cristaline, St. Martin, St. Yorre, etc.)...



Fiche apprenants – EVIAN Campagne de Publicité pour une eau minérale

- Reliez les différents éléments du tableau:

Qui ?	Fait quoi ?	Pour quoi ?
1. Evian	Vivons jeune	Entretenir la jeunesse du corps
2. Dorna	Plus proche de la nature	On est ce qu'on boit
3. Vittel	Il y a quelque chose dans cette eau	Source de vitalité, minéraux et calcium
4. Borsec	La reine des eaux minérales	Une source d'énergie
5. Perrier	De l'eau, de l'air, la vie	Etre partie de l'univers
6. Aqua Carpatica	La plus pure eau minérale du monde	On teste la pureté de l'eau
Cristaline	C'est mon eau, à moi	L'eau préférée des Français

- Complétez :

Le lait.....pour

Le jus.....pour

- Précisez un slogan pour chaque boisson mentionnée?

.....

- A votre avis, quelle réclame a été censurée en France ? Pourquoi ? Présentez la vidéo.

Fig. A13.1. Fișă pedagogică privind exploatarea spotului publicitar [p.88]

GLOSAR DE TERMENI

***Remarcă: acest lexic nu are nici pretenția de a fi exhaustiv, nici să propună definiții ireproșabile, definițiile aparținând autoarei.**

Atitudine/ Educație civică (fr. citoyenneté): activități specifice pentru transmiterea de informații în vederea accesului la o societate democratică;

Abilități (fr. savoir-faire): punerea în aplicare a unei cunoștințe și a unei abilități practice sau profesionale;

Abordare (fr. approche): metodă de studiu a unei probleme;

Achiziții (fr. acquis) : ansamblul cunoștințelor și abilităților pe care le manifestă o persoană;

Actor (fr. acteur du système éducatif): persoană ce participă la existența și derularea actului educațional;

Alteritate (fr. altérité) : capacitatea de a fi distinct, deosebire;

Autonomie (fr. autonomie): termen utilizat frecvent în pedagogie pentru a desemna capacitatea de a se conduce după propria voință;

Clasă virtuală (fr. classe virtuelle) : simularea unei clase reale unde realizarea cursului se face cu ajutorul rețelelor internet;

Competență (fr. compétence): ansamblul capacităților, abilităților și atitudinilor dobândite pentru a exersa o activitate;

Comportamente (fr. savoir-être) : comportamente sau atitudini așteptate într-o situație dată;

Didactică (fr. didactique): desemnează efortul rațional de transmitere a cunoștințelor;

Experiment pedagogic (fr. expérience pédagogique) : procedeu de cercetare ce vizează studierea unui fapt, fenomen, conform exigențelor pedagogiei, având drept scop demonstrarea unor realități cunoscute sau prea puțin știute, prin utilizarea unor modalități și tehnici noi;

Inovație (fr. innovation): termen ce desemnează inițiativele atât din cadrul sistemului școlar, dar și activitățile creative ale celor ce învață;

Interdisciplinaritate (fr. interdisciplinarité): strategia ce vizează integrarea în cadrul unei activități de învățare a obiectivelor provenind de la materii de studiu diferite;

Interactivitatea (fr. interactivité): reprezintă un dialog, prin care sistemul informatic influențează comportamentul utilizatorului, dar și acțiunile utilizatorului generează modificări în scenarizarea navigării pentru a oferi interes, emoție, divertisment sau surpriză;

Interacțiunea (fr. interaction): reacția reciprocă pe care doi indivizi o au unul asupra celuilalt;

Învățământ interactiv (fr.enseignement interactif) : strategie de învățare ce ajută la dezvoltarea abilităților interpersonale cu ajutorul tehnicii;

Material (fr.matériel pédagogique/didactique): ansamblul obiectelor și aparatelor ce vin în ajutorul profesorului pentru a prezenta noțiuni, fapte sau experiențe ce favorizează învățarea;

Mediere (fr. médiation): este mijlocul prin care persoanele pot să realizeze anumite experiențe, bazându-se pe „altceva”, ce face parte dintr-un ansamblu;

Metode de predare (fr. méthodes d'enseignement): ansamblul acțiunilor de care cadrul didactic se servește pentru crearea unui mediu pedagogic prielnic învățării;

Motivația (fr. motivation): acțiune ce propulsează un subiect să se angajeze într-o activitate sau în învățare;

Prezențial (fr. présentiel): termen utilizat pentru a desemna momentul în care persoanele s-au reunit în același loc pentru formare;

Proiect (fr. pédagogie du projet): trimite către ideologia că activitățile colaborative, în proiect, sunt garanția calității și a solidarității sociale;

Pedagogie de stăpânire (fr. pédagogie de maîtrise): faptul de a domina tehnic, intelectual sau științific o temă;

Reușita școlară (fr. réussite scolaire): pragul de performanță de la care calitatea rezolvării unei sarcini este considerată acceptabilă;

Scenariu pedagogic (fr. scénario pédagogique) : planul scris al unui document sau activități de învățare;

Soft educațional (fr. didacticiel) : ansamblu de programe destinate folosirii în cadru pedagogic.

Unitate de învățare (fr. Unité d'apprentissage): ansamblul unui capitol, cuprinzând obiectivele și competențele ce ajută la prezentarea noțiunilor, faptelor sau experiențelor, pentru formarea competențelor.

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Lăpădat (Răuț) Raluca Aurora declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele, în conformitate cu legislația în vigoare.

Lăpădat (Răuț) Raluca Aurora

Semnătura:

Data:

CURRICULUM VITAE

<i>Nume</i>	Lăpădat
<i>Prenume</i>	Raluca Aurora
<i>Data și locul nașterii</i>	29 iulie 1977, or. Motru



<i>Studii</i>	2004-2007: Diplomă de Master în Filologie, ULIM, Chișinău, Republica Molvova 2004: Certificat de Acordare a Definitivării în învățământ, Universitatea de Vest din Timișoara, Timișoara, România 1996-2000: Diplomă de Licență în Filologie, Universitatea de Vest din Timișoara, Timișoara, România
---------------	--

Stagii	2013: Formator în învățământul de nivel mediu, Camera de Comerț și Industrie Gorj, Târgu-Jiu, România 2013: Mediator școlar, Ministerul Muncii, Târgu-Jiu, România 2013: Participant la formarea Franceză pentru cei mici, Institut Français de Roumanie, Timișoara, România 2013: Participant la cursul Dimensiuni europene moderne în predarea limbii franceze, Fondul Social European, proiect POSDRU, Târgu-Jiu, România 2013: Participant la cursul Inițiere în tehnologia Informației, Fondul Social European, proiect POSDRU, Târgu-Jiu, România 2013: Manager Educațional, Fundația Cultural Umanitară Henri Coandă, Oradea, România 2012: Participant la stagiul de formare Sensibiliser au français précoce, Institut français de Timișoara, Târgu-Jiu, România 2012: Participant la formarea Metode interactive de predare-învățare, CCD Gorj, proiect POSDRU, Târgu-Jiu, România
---------------	--

	2011: Participant la formarea Noțiuni de elaborare a auxiliarelor curriculare, CD Gorj, proiect POSDRU, Târgu-Jiu, România 2011: Participant la formarea Competențe de evaluare conform CECR Ministerul Educației Naționale, Târgu-Jiu, România 2002: Certificat de Présence et d’Assiduité, Ecole France Langue, Paris France
<i>Activitatea profesională</i>	2001 - Prezent: LICEUL CU PROGRAM SPORTIV, Târgu – Jiu, Profesor de limba franceză
<i>Domeniile de activitate științifică</i>	Predarea limbii franceze la nivel preuniversitar
<i>Participări la foruri științifice internaționale</i>	23-25 octombrie 2013: Participant la Séminaire Régional CREFECO, Sofia, Bulgaria 9-10 octombrie 2014: Participant la Seminaire final du Projet ProM, CIEP, Sèvres, France
<i>Lucrări științifice publicate</i>	Articole – 4 Materiale ale comunicărilor științifice – 7
<i>Date de contact</i>	str. Șişeşti, nr. 19E, 210107, Târgu-Jiu, România Tel.: 0040769251106 raluca_aurora@yahoo.com