

ar fi neapărată nevoie de o relație tridimensională continuă între utilizatorii procesului de formare și de comunicare, tehnologii și profesori, care trebuie să-și recupereze rolul lor, și chiar să se interpună între tehnologii și subiecții ce le accesează [6, p. 312].

Este evident că noile tehnologii aduc un nou tip de cunoaștere și un nou tip de predare și de profesionalism al profesorului. Am putea chiar afirma că în mass-media se pierde specificul oricărei materii de studiu și se creează o condiție nouă în care profesorul este în poziția să formeze competențe, cunoștințe, experiențe și mai puțin disciplina⁴.

L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS SES VARIATIONS SITUATIONNELLES

GUZUN Maria, lector

Rezumat

Pentru a organiza predarea/învățarea eficientă a limbii franceze, trebuie dezvoltată competența situațională și elaborat direcțiile cadrului situațional, care corespund atitudinilor enunțative de bază, prezente în modelele actelor comunicative, regrupate în funcție de orientarea lor pragmatică. Trebuie luat în considerație și aspectul funcțional al limbii: modelul situațional elaborat trebuie să fie în corelație cu dialogul exploatat în cadrul înțelegerii orale, ceea ce va permite studenților să reutilizeze structurile și lexicul predat în clasă. E important de pus accentul pe dezvoltarea deprinderilor și priceperilor, care vor permite studenților să se exprime fără blocaje în situații reale de viață.

Pour organiser ce type d'enseignement, il faut développer tout d'abord **la compétence situationnelle**, qui exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à construire son discours en

⁴ Maragliano R., La multimedialità a scuola, Venezia, 07/03/1997, da www.mediamente.rai.it: (ultima dată accesat 02 martie 2016).

fonction de l'*identité* des partenaires de l'échange et de la *finalité* de l'échange. La compétence situationnelle est donc ce qui détermine l'enjeu d'un acte de langage, ce qui est fondamental, puisqu'il n'y a pas d'acte de langage sans enjeu. Ensuite, il faut élaborer les visées du cadre situationnel, qui correspondent à des attitudes énonciatives de base, que l'on retrouverait dans un corpus large d'actes communicatifs regroupés au nom de leur orientation pragmatique, mais au-delà de leur ancrage situationnelle. «Les types de visée sont définies par un double critère: l'intention pragmatique du *je* en relation avec la position qu'il occupe comme énonciateur dans le rapport de force qui le lie au *tu*; la position que du même coup *tu* dois occuper» [1, p. 15].

«Les principales visées sont: de prescription (*je* veux faire), de sollicitation, (*je* veux savoir), d'incitation (*je* veux faire faire), d'information (*je* veux faire savoir), d'instruction (*je* veux faire savoir-faire) et de démonstration (*je* veux établir la vérité et en apporter la preuve)» [2, p. 18]. Chaque situation de communication sélectionne, pour définir sa finalité, une ou plusieurs visées dont généralement une (parfois deux) d'entre elles est dominante. Ainsi, la situation de communication médiatique peut convoquer plusieurs visées : d'*instruction* (dans ses rubriques de conseils), d'*incitation* (dans ses titres dramatisants), de *démonstration* (lorsqu'elle donne la parole à des experts). Mais elle le fait sous couvert de la visée dominante d'information (c'est-à-dire, de celle qui détermine l'enjeu du contrat de communication).

Dans un enseignement de la langue à des fins communicatives, il est utile de créer une motivation à la parole qui soit la plus légitime possible : besoins simulés (mise en scène en classe, simulations globales, situation de communication explicites), besoins anticipés (emplois prévisibles de la langue étrangère, à des fins professionnelles), besoins réels, à l'intérieur de la classe ou venant de contacts hors classe (travail en groupe, utilisation de

l'environnement, échanges scolaires, correspondances télématiques, par Internet, ou sur cassettes audio ou vidéo), mais aussi plaisir du jeu, de l'échange, de l'expression de soi et de l'écoute.

On peut accentuer, que les processus cognitifs sont d'une autre nature, et c'est sur le passage entre ce que nous pourrions appeler les «acquisitions provoquées» (celles des situations d'apprentissage comme situations de communication en classe) et les «acquisitions consolidées» (celles qui apparaissent spontanément), que l'enseignant doit faire porter une grande partie du travail en production [3, p. 25]. Si l'on veut, que les apprenants se sentent suffisamment sûrs d'eux pour participer librement à une situation de communication en classe, il faut qu'ils connaissent bien les règles conventionnelles de ce type de situation, et différentes manières de s'exprimer. *Par exemple*: revenir sur ce qui a été dit, demander un éclaircissement, insister, exprimer une opinion, prendre la parole, faire un commentaire, marquer son accord/ désaccord, développer dans la langue cible.

Il faut aussi prendre en compte la démarche fonctionnelle. Dès les premières productions orales des apprenants on doit prêter la plus grande attention à l'exactitude des énoncés. Sachant qu'une prononciation incorrecte est d'autant plus difficile à corriger qu'elle est installée, on s'efforce d'exercer une correction phonétique «à chaud» sur les erreurs commises. Pour la même raison, les formulations, comportant une syntaxe erronée ou une mauvaise utilisation du lexique, doivent être également corrigées immédiatement. Donner du sens aux formes oblige à enrichir les démarches de travail. On ne peut pas se contenter de partir des sens (les situations de communication, les textes et documents...) pour aller vers les formes et travailler celles-ci dans des exercices appropriés. Il faut également faire le chemin inverse, autrement dit, replacer les formes dans des contextes, et faire comprendre, que cet apprentissage est au service de la communication. On peut ainsi se demander à quoi sert, dans la communication, la forme sur laquelle

on désire faire travailler les apprenants, et comment la notion, ou l'intention qu'elle sert, peut également être exprimée: c'est le principe de la *démarche fonctionnelle*. La base d'une séquence fonctionnelle/situationnelle de l'enseignement des langues découle de la conviction, que ce que les apprenants veulent faire avec le langage, est plus important que la maîtrise de la langue en tant que système appliqué.

Pour faciliter la parole de l'apprenant il faut élaborer un *canevas situationnel*, qui est une sorte de guide pour les apprenants, qu'ils vont suivre afin de les aider dans leur travail de production à l'oral. Il s'agit d'activités de production orale qui sont courantes notamment avec des niveaux débutants ou faux débutants, pour les habituer à la prise de parole. Les canevas situationnels doivent être en relation avec les dialogues exploités en compréhension orale, ce qui va permettre aux apprenants de réutiliser les structures et le lexique vus en classe. Le travail revient à leur faire élaborer des micro-situations à l'aide de canevas. Le canevas guide les apprenants quant au contenu des répliques, mais les laisse libres de choisir comment l'exprimer. Le canevas peut simplement indiquer des fonctions (*par exemple* : proposer de faire quelque chose), ou une fonction et un sujet (*par exemple* : proposer d'aller au cinéma).

Pendant les séances de production orale l'enseignant propose effectivement des activités orales, organisées à l'intérieur d'une véritable progression. Pour pouvoir nous occuper de divers exercices de langage, nous considérons nécessaire de les grouper, en respectant les critères qui sont les «dominantes» des séances d'expression orale. À ce sujet, on peut déceler : «des exercices de langage fondés sur la mémoire, des exercices de langage fondés sur l'observation d'une image, des exercices de langage fondés sur l'imagination, des exercices de langage fondés sur la discussion, des exercices de langage fondés sur l'action ; des exercices structuraux ; les jeux de langage» [4, p. 36]. Comme nous avons mentionné, l'enseignement / apprentissage du français peut avoir comme point de départ

beaucoup de moyens et méthodes, ayant à la base un canevas situationnel: jeu de rôle, débat, simulations, exercices créatifs, expression personnelle, remue-méninge, associations verbales libres, etc.

En conclusion, il faut mentionner, qu'il faut beaucoup pratiquer l'oral pour maîtriser toutes les compétences de l'expression orale – la simple imprégnation ne permet pas de structurer la parole et élaborer des productions orales créatives. Il faut faire un détour par différentes théories pour fonder une pratique de l'oral. Aujourd'hui ce qui est le plus important c'est de pouvoir appliquer en pratiques les connaissances théoriques, de développer des savoir-faire plutôt que des savoirs. La situation d'apprentissage doit mettre en place des structures et du vocabulaire en permettant aux apprenants de s'exprimer sans blocage et de façon à se faire comprendre le mieux possible dans des situations réelles de la vie.

Bibliographie

1. Bérard, Evelyne, *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, édition Clé International, Paris 1991.
2. Cormanski, Alex, *Techniques dramatiques: activités d'expression orale*, édition Hachette, Paris, 2005.
3. Pédanx, Michèle, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, édition Hachette Livre, Paris, 1998.
4. Witte, Anne, *Le cours de langues interactif: outils et méthodes*, édition Ellipses, Paris 2002.

L'APPRENDIMENTO DELLA LINGUA ITALIANA CON L'ASSISTENZA DEL COMPUTER

ȘCOLNÎI Olga, lector

Rezumat

Utilizarea instrumentelor informatice și multimediale a cunoscut în ultimii ani o răspândire foarte largă în predarea limbilor. În prezenta lucrare se propune utilizarea unor instrumente actualmente disponibile pentru clasa de limbi, oferind câteva trasee