



Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Glotodidactica

R e v i s t ă s e m e s t r i a l ă

Anul IV, nr. 1, 2012

**Revista este susținută de Asociația Profesorilor
de Limbă Franceză din Republica Moldova**

ISSN 1857-0763

Colegiul de redacție

Redactor-șef:

Conf. univ., dr. Angela COȘCIUG (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova);

Secretar:

Lect. univ. Ecaterina NICULCEA (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova);

Comitetul științific:

Prof. univ., dr. hab. Alexandr OGUI (Universitatea Națională „Yuri Fedkovi” din Cernăuți, Ucraina); Prof. univ., dr. hab. Ion GAGIM (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova); Conf. univ., dr. Lace Marie BROGDEN (Universitatea din Regina, Canada); Conf. univ., dr. François Boroba N'DOUBA (Universitatea din Cocody, Abidjan, Republica Côte d'Ivoire); Conf. univ., dr. Seyed Hossein FAZELI (Universitatea din Mysore, India); Lect. univ., dr. Valentina DASCĂLU (Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România); Lect. univ., dr. Andrea BARGAN (Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România); Conf. univ., dr. Irina ZIUBINA (Universitatea Federală de Sud, Rostov-pe-Don, Rusia); Conf. univ., dr. Mihai RUMLEANSCHI (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova); Conf. univ., dr. Marina TUNIȚCHI (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova); Conf. univ., dr. Elena BELINSCHI (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova); Conf. univ., dr. Silvia BRICEAG (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova); Lect. sup., dr. Micaela ȚĂULEAN (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova); Lect. sup., dr. Lilia RĂCIULA (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova).

Comitetul literar:

Lect. sup. Elena VARZARI (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova); Lect. sup. Oxana CEH (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova); Lect. sup. Viorica CORNEA (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova); Lect. univ. Lidia ALEXANCHIN (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova); Lect. univ., drd. Tatiana KONONOV (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova).

Revista apare de două ori pe an.

Revista publică materiale în limbile română, franceză, engleză, germană, rusă și ucraineană.

Materialele incluse în volum au fost recenzate în prealabil.

Adresa colegiului de redacție:

Catedra de filologie franceză,
Sala 412, Bloc 4,
Universitatea de Stat „Alec Russo”,
38, str. Pușkin, 3100, Bălți, Republica Moldova

Telefon: +37323124195

Fax: +37323123039

E-mail: acosciug@yahoo.com

Tiparul: Tipografia Universității de Stat „Alec Russo”.

Pagina electronică a revistei: <http://www.usb.md/glottodidactica/>

ISSN 1857-0763

© Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova, 2012



Alecu Russo State University of Bălți

Glotodidactica

Biannual Journal of Applied Linguistics

1(IV), 2012

Glotodidactica Journal appears in cooperation
with the Association of the Teachers of French
(Republic of Moldova)

ISSN 1857-0763

Editorial Board Members

Editor-in-chief:

Angela COȘCIUG, Associate Professor, Ph.D. (Alec Russo State University of Bălți, Republic of Moldova);

Editing Secretary:

Ecaterina NICULCEA, Lecturer (Alec Russo State University of Bălți, Republic of Moldova);

Scientific Board:

Alexandr OGUY, Professor, Ph.D. (Yuri Fedkovitch National University, Ukraine); Ion GAGIM, Professor, Ph.D. (Alec Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Lace Marie BROGDEN, Assistant Professor, Ph.D. (University of Regina, Canada); François Boroba N'DOUBA, Associate Professor, Ph.D. (University of Cocody, Abidjan, Republic of Ivory Coast); Seyed Hossein FAZELI, Associate Professor, Ph.D. (University of Mysore, India); Valentina DASCĂLU, Lecturer, Ph.D. (Ștefan Cel Mare University of Suceava, Romania); Andrea BARGAN, Lecturer, Ph.D. (Ștefan Cel Mare University of Suceava, Romania); Irina ZYUBINA, Associate Professor, Ph.D. (Federal Southern University, Rostov-on-Don, Russia); Mihai RUMLEANSCHI, Associate Professor, Ph.D. (Alec Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Marina TUNIȚCHI, Associate Professor, Ph.D. (Alec Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Elena BELINSCHI, Associate Professor, Ph.D. (Alec Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Silvia BRICEAG, Associate Professor, Ph.D. (Alec Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Micaela ȚĂULEAN, Senior Lecturer, Ph.D. (Alec Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Lilia RACIULĂ, Senior Lecturer, Ph.D. (Alec Russo State University of Bălți, Republic of Moldova).

Literary Board:

Elena VARZARI, Senior Lecturer (Alec Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Oxana CEH, Senior Lecturer (Alec Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Viorica CORNEA, Senior Lecturer (Alec Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Lidia ALEXANCHIN, Lecturer (Alec Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Tatiana KONONOV, Lecturer, Ph.D. Student (Alec Russo State University of Bălți, Republic of Moldova).

The journal is issued twice a year.

Languages of publication: Romanian, French, English, German, Russian and Ukrainian.

Materials included in this volume were previously reviewed.

Editorial Office:

French Philology Department,
Room 412, B 4,
Alec Russo State University,
38, Pușkin Street, 3100, Bălți, Republic of Moldova

Telephone: +37323124195

Fax: +37323123039

E-mail: acosciug@yahoo.com

Publishing House: Bălți University Press.

Journal Web Page: <http://www.usb.md/glotodidactica/>

ISSN 1857-0763

©Alec Russo State University of Bălți, Republic of Moldova, 2012

Revista este indexată în următoarele baze de date internaționale: EBSCO, EBSCO Global Science Journals, *Summon* Serials Solutions, *DOAJ*, *La Criée – périodiques en ligne*, *NewJour* Open Access Journals Directory, *Index Copernicus* Journals Master List și *The Linguist List*.

Glotodidactica Biannual Journal of Applied Linguistics is indexed in EBSCO, EBSCO Global Science Journals, *Summon* Serials Solutions, *DOAJ*, *La Criée – périodiques en ligne*, *NewJour* Open Access Journals Directory, *Index Copernicus* Journals Master List and *The Linguist List*.

S U M A R

Prezentare	9
ARTICOLE	7
Grigore Cantemir, Svetlana Timciuc, <i>Formarea competenței de cercetare la liceeni</i>	10
Lamia Boukhannouche, <i>Le français sur objectif universitaire</i>	36
Татьяна Земцова, Штефан Марджелла – просветитель, лингвист и педагог Бессарабии первой половины XIX-го века (1783–5.03.1850).....	50
Инна Суружиу, <i>Использование метода Эдварда де Боно на уроках чтения</i>	61
Viorica Popa, <i>Formarea și dezvoltarea competențelor lingvistice prin elemente de dialectologie</i>	70
RECOMANDĂRI METODICE	
Mirela Dragoi, <i>L’audio-visuel, un précieux instrument de découverte du texte hugolien «Notre-Dame de Paris»</i>	84
Despre autori	91

C O N T E N T S

Presentation	9
ARTICLES	
Grigore Cantemir, Svetlana Timciuc, <i>The Formation of Research Competence with High School Students</i>	10
Lamia Boukhannouche, <i>French for Academic Purpose</i>	36
Tatyana Zemtsova, <i>Shtefan Margella – the Enlightener, Linguist and Educator of Bessarabia of the First Half of the 19-th Century (1783-5.03.1850)</i>	50
Ina Surujiu, <i>Edward de Bono’s Method in Teaching Reading</i>	61
Viorica Popa, <i>Formation and Development of Linguistic Competences through Elements of Dialectology</i>	70
DIDACTIC SUGGESTIONS	
Mirela Dragoi, <i>The Audio-visual, a Valuable Instrument of Discovery of the Hugolian Text “Notre-Dame de Paris”</i>	84
Notes on Contributors	91

PREZENTARE

Grigore Cantemir și Svetlana Timciuc abordează problema formării tânărului cercetător în liceu, în baza orelor de limba și literatura română și a unor ore opționale, în cadrul cărora elevii ar fi familiarizați cu aplicarea normelor generale de cercetare științifică.

Lamia Boukhannouche prezintă unele reflecții asupra metodologiei de predare și învățare a limbii franceze ca limbă de studiu în cadrul unei universități francofone.

Tatiana Zemțova prezintă activitatea socială și pedagogică a lui Ștefan Mardgella, pedagog și cercetător care, în prima jumătate a secolului al XIX-lea, a activat în Basarabia și s-a impus prin crearea diferitor tabele didactice, manuale în limba română și dicționare pentru școlile ținutului.

Ina Surujiu descrie în detalii aplicarea metodei celor „6 pălării gânditoare” la orele de citire.

Viorica Popa își propune să cerceteze formarea și dezvoltarea competențelor lingvistice prin elemente de dialectologie românească.

Mirela Dragoi prezintă unele reflecții cu privire la didacticitatea romanului lui V. Hugo „Notre-Dame de Paris” prin spectacolul cu același nume.

PRESENTATION

Grigore Cantemir and Svetlana Timciuc tackle the issue of training young researcher at high school, based on the Romanian language and literature classes and some optional lessons, during which students should get familiar with the general rules of scientific research.

Lamia Boukhannouche presents some reflections on methodology of teaching and learning of French as the language of study in a francophone university.

Tatiana Zemtsova present the social and pedagogical work of Stephen Mardgella, the educator and researcher who in the first half of the 19-th century worked in Bessarabia and asserted himself by creating different didactic tables, the Romanian language textbooks and dictionaries for the county schools.

Ina Surujiu describes in detail the method of "six thinking hats" in reading classes.

Viorica Popa aims to investigate the formation and development of language skills by means of the elements of Romanian dialectology.

Mirela Dragoi presents some reflections on the didactics of V. Hugo's novel "Notre-Dame de Paris" by means of the performance of the same title.

FORMAREA COMPETENȚEI DE CERCETARE LA LICEENI

Grigore CANTEMIR,

conferențiar universitar, doctor în filologie
(Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova);

Svetlana TIMCIUC,

profesoară de limba și literatura română (grad didactic superior)
(Liceul Teoretic „B. P. Hasdeu” din Bălți, Republica Moldova)

Abstract

Having good intention of developing cognitive spirit, thinking and, last but not least, creativity, the Romanian language and literature teacher attracts more and more students in research, thus contributing to their becoming part of a collaborative outcome. This article addresses the issue of training young researcher, apt to turn into an inquisitive, rationalist „adventurer”, who refuses to believe that he has reached perfection. In order to obtain the expected results, it is proposed to train students at optional courses, which will provide them with knowledge and application of the norms of scientific research.

Keywords: *skill, research, cognitive spirit, creativity.*

Rezumat

Cu buna intenție de a dezvolta spiritul cognitiv, gândirea și, nu în ultimul rând, creativitatea, profesorul de limba și literatura română îi atrage tot mai mult pe elevi în sfera cercetării, astfel devenind parte a unei colaborări rezultative.

Prezentul articol abordează problema formării tânărului cercetător, apt să se transforme într-un „aventurier” iscoditor, raționalist, care refuză să creadă că a atins perfecțiunea.

În scopul obținerii rezultatelor așteptate, se propune antrenarea elevilor în cursuri opționale, prin care se va asigura cunoașterea și aplicarea normelor de cercetare științifică.

Cuvinte-cheie: *competență, cercetare, spirit cognitiv, creativitate.*

„Pentru a putea trăi și munci în comunitatea umană, pentru a se putea bucura de tezaurul cunoașterii, omul modern este solicitat să învețe neconținut”, menționează T. Callo și A. Ghicov în ghidul metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar „Elemente transdisciplinare în predare”¹.

Una din esențialele premise de realizare a elevului este antrenarea lui în cercetarea științifică la diferite discipline școlare, inclusiv la limba și literatura română.

Conștientizând gradul de complexitate al oricărui tip de investigație, urmează să demonstrăm că elevul puțin versat în problema cercetării, cu timpul, poate deveni stăpânul unui sistem de adevăruri, care oferă cunoștințe certe despre realitatea studiată.

Făcând o incursiune în metodologia fundamentală a cercetării și cunoașterii la limba și literatura română, ne-am propus să precizăm exigențele față de cele mai uzuale produse ale cercetării școlare și să orientăm tânărul cercetător spre aplicarea, într-o formă sau alta, a mecanismelor investigației și a prezentării publice a rezultatelor.

Și pentru că tinerii cercetători se confruntă cu multe dificultăți la realizarea demersului științific, considerăm acest articol util și necesar celor antrenați în munca de cercetare, mai ales că aceasta propune soluții concrete pentru evitarea redactărilor confuze, ambigui și neglijente, care ar putea conduce la eșec.

Cercetarea științifică este o aspirație spre cunoaștere, o căutare necutenă a unor adevăruri. „Ea, după cum menționează profesorul W. I. Beveridge, îi atrage, în special, pe oamenii cu personalitate”². Această atracție vine de timpuriu și nu vom greși, dacă vom accentua că anume în liceu elevii se familiarizează cu tehnica cercetării științifice în vederea elaborării unor lucrări cu destinație diversă, de la simple comunicări tematice, care se prezintă la orele de seminar, până la lucrări de cercetare, care urmează a fi susținute în fața unor comisii competente.

Înainte de a releva rolul cercetării științifice în contextul actual al limbii și literaturii române, este logic să explicăm conceptul de cunoaștere, utilizat încă din cele mai vechi timpuri, pentru a desemna atât o activitate prin care iau naștere cunoștințele, cât și rezultatul acestei activități. Primul sens poate fi raportat la capacitatea minții de a pătrunde în necunoscut, explicându-l, al doilea însă prevede cunoștințele gata constituite, noțiunile, judecățile, teoriile. Nu întâmplător ne-am referit la ambele aspecte ale cunoașterii. Am făcut-o pentru a deosebi un cercetător „crud”, începător, de unul experimentat, versat. Bineînțeles că cei care abia se inițiază în problema cercetării mai rar vor pune accentul pe primul aspect al cunoașterii, cel bazat pe originalitate, adică pe descoperirea unor realități, despre care ceilalți cercetători n-au spus încă. Elevilor din liceu le este mai aproape celălalt mod de cercetare, care îi cheamă pe tinerii investigatori să studieze harnic unele teorii și judecăți de valoare deja descoperite, demonstrând că „și-au făcut, în mod critic, o viziune asupra celei mai mari părți a «literaturii» existente (și deci asupra scrierilor publicate despre subiect) și că sunt capabili să o expună în mod limpede, căutând să lege între ele diversele puncte de vedere”³. În ultimul caz, comunicarea se apropie de o lucrare de *compilație* (= lucrare; operă care cuprinde idei și fragmente din diverși autori, neprelucrate în mod personal)⁴.

În contextul actual al limbii și literaturii române, cercetarea are o deosebită importanță, adevăr ce reiese parțial din afirmația lui G. Călinescu: „Literatura înseamnă cunoaștere, descoperire, participare afectivă, ipostaze

și soluții estetice născute din nevoia fundamentală spiritului uman de a prinde sensul lumii”.

De aici și din alte contexte semnificative, deducem că misiunea cercetării nu se reduce la prezentarea, într-o anumită ordine, a opiniilor formulate în cursul timpului, ci solicită adoptarea față de ele a unei atitudini critice prin precizarea punctului de vedere în cea mai deplină obiectivitate cu opiniile puse în discuție.

Investigând, tânărul cercetător parcurge „un itinerar științific, un itinerar de trăire sufletească”, prefăcând povara cunoașterii într-o desfătare, căci limba și literatura, chiar în condiții de cercetare, tot plăcere trebuie să rămână, precum și înțeles tainic, folositor unui suflet plin de elan. Prin studierea minuțioasă a diverselor judecăți de valoare și teorii ale specialiștilor, elevul nu numai își îmbogățește tezaurul său științific și spiritual, ci își aprofundează cultura scrisă, pentru că una e să cunoști, și alta e să prezinți în scris ceea ce ai însușit. Cu alte cuvinte, cercetarea se transformă într-o eficientă metodă de percepere și reflectare a cunoștințelor acumulate. Fiind considerată o activitate riguroasă și specifică a intelectului, „cunoașterea științifică reprezintă, conform opiniei lui G. Bachelard, voința rațiunii, adică idealul raționalismului, care, avându-și sursa în interiorul vieții psihice, devine creativ”⁵.

Cercetarea științifică la limba și literatura română în liceu este o activitate recentă și permite dezvoltarea la elevi a unor competențe-cheie, care le oferă posibilitatea nu numai să acumuleze și să depoziteze cunoștințe, ci să le integreze singuri în circuitul structurilor sistemice. Uneori, ne punem întrebarea: Care ar fi avantajele cercetării la limba și literatura română? Răspunsul îl aflăm în introducerea „Programei pentru examenul de bacalaureat”, în care se spune că limba română este o „disciplină care adevărește, benevolente, condiția dăinuirii noastre spirituale în timp, disciplină ce oferă multiple forme/ipostaze și medii posibile de modelare a propriei individualități într-un dialog continuu cu orizontul de așteptare al societății”⁶. Mai mult decât atât, ponderea mare a cercetării în acest domeniu vine din existența elementelor contradictorii a problemelor de investigat, care solicită valorificarea activă a resurselor personale ce se află în strânsă concordanță cu exigențele disciplinei.

Se știe că cercetarea științifică este caracteristică mai mult studiilor universitare și postuniversitare. Iată de ce, pentru studenți, licențiați, doctoranzi au fost elaborate o serie de ghiduri, care reflectă metodologia diverselor tipuri de investigație. Elevii din liceu, care la fel sunt antrenați în activitatea de cercetare, nu dispun însă, în suficientă măsură, de literatura în cauză, de aceea, împreună cu profesorul-coordonator, „ajustează” informația la rigorile pe care le au de parcurs în elaborarea lucrării.

În continuare, vom prezenta succint câteva opinii savante privind metodologia cercetării științifice, care ar putea fi de folos în activitatea investigației anumitor probleme, desfășurată de către liceeni.

Sanda Krausz de la Universitatea din Petroșani tratează aspectele care guvernează desfășurarea unei cercetări: identificarea problemelor, construcția ipotezelor, formularea obiectivelor. Autoarea cursului „Metodologia cercetării științifice” prezintă etapele cercetării, pe care, în mare măsură, le-am preluat pentru elevii dornici de aventura cunoașterii.

Sanda Krausz susține: „Succesul activității de cercetare este determinat direct de calitățile cercetătorului, de aptitudinile, talentul, creativitatea și pasiunea acestuia pentru activitatea desfășurată”⁷. Autoarea este convinsă că tinerii cercetători, înainte de a începe lucrul, au nevoie de o pregătire morală, pentru că „sunt asaltați de o sumedenie de întrebări ce înseamnă tot atâtea valuri de îndoieli: dacă vor reuși să finalizeze cercetarea, dacă vor obține rezultate care să fie apreciate ca fiind corecte și interesante, dacă vor găsi calea cea mai sigură și mai directă spre finalizare...”⁸.

Aceste temeri pot fi ușor înlăturate când elevul are în preajmă profesorul-coordonator științific.

E foarte important ca elevul să se includă în activitate, să aibă „o pasiune pentru munca de cercetare, o curiozitate în aflarea unui nou răspuns la o întrebare, o neliniște permanentă pentru ceea ce urmează să realizeze, o satisfacție pentru ceea ce a obținut”⁹.

Cercetătoarea confirmă că cercetarea științifică este „un domeniu în care se cere talent, dar și cunoștințe”¹⁰. Tot în acest context, definește talentul drept sumă a unor aptitudini remarcabile, înnăscute, de cele mai multe ori, pentru o anumită activitate.

Din punctul de vedere al Sandei Krausz, trăsăturile dominante ale unui bun cercetător sunt independența gândirii și gândirea critic pozitivă. Cu toate acestea, elevul-cercetător trebuie să posede cultul pentru adevăr, care conduce spre corectitudine. Nu este posibilă o cercetare științifică lipsită de creativitate, mai ales în contextul actual al predării limbii și literaturii române.

În „Metodologia cercetării științifice”, savantul explică terminologia specifică metodologiei cercetării (metodă, metodică, metodologie, tehnică, procedeu, instrument), definește ipoteza drept element obligatoriu al lucrării de cercetare, propune etapele cercetării (faza de proiectare, stabilirea temei, informarea generală și documentarea, formularea ipotezelor, prelucrarea și analiza datelor, interpretarea și prezentarea rezultatelor).

Preocupat de problema cercetării științifice, Umberto Eco, autorul studiului „Cum se face o teză de licență”, parcurge, pas cu pas, etapele elaborării unei teze, care, de fapt, ar putea servi drept reper și pentru cercetătorii din liceu. Bineînțeles că profesorul trebuie să-și orienteze

discipolul spre un nou tip de lucrare, deosebită de cea pe care o scrie un licențiat.

Umberto Eco este explicit și structurat în expunerea informațiilor pe care le aduce în studiul său. De fapt, specialistul răspunde la mai toate întrebările celor care se inițiază în cercetare: Ce este o teză? La ce folosește ea? Cum se alege subiectul? Cât timp e necesar să lucrezi pentru a obține rezultate bune? Cum se cercetează materialul? Cum se întocmește o fișă de lucru? Cum se face redactarea lucrării și cum se prezintă ea?

Prin una din ultimele concluzii ale cărții, Umberto Eco își convinge cititorul despre importanța unei teze deja realizate: „Dacă vă veți dedica în vreun fel cercetării, veți descoperi că o teză bine făcută este un produs din care nu se aruncă nimic. Ca primă utilizare, veți extrage unul sau mai multe articole științifice, poate o carte (printr-o reelaborare). Dar cu trecerea timpului, vă veți da seama că veți reveni la teză spre a extrage din ea un material de citat, veți reutiliza fișele de lectură, folosind din ele părți ce nu intraseră în redactarea finală a lucrării voastre; acelea care erau părți secundare ale tezei voastre vă vor apărea ca început de noi cercetări”¹¹.

„Cercetarea, menționează Constantin Enăchescu, este, în primul rând, o problemă de observare atentă, penetrantă și îndelungată a fenomenelor, o descriere exactă a lor, dar uneori poate fi și o descoperire absolut întâmplătoare, ce te poate pune în fața unor fenomene”¹². Activitatea în cauză, în opinia specialistului, presupune o serie de condiții:

- aptitudini speciale;
- perseverență, tenacitate, răbdare;
- acordul dintre obiect și metodă;
- utilizarea celor mai adecvate metode și organizarea activității de cercetare după un plan coerent, logic, rațional, bine gândit și planificat anterior;
- stabilirea unor concordanțe între obiectele cercetării și rezultatele obținute;
- capacitatea de a surprinde esențialul, de a-l separa de detalii;
- o anumită capacitate de concentrare intelectuală, de sinteză a datelor de observare;
- evaluarea corectă a amănunțurilor;
- deplina obiectivitate care să domine și chiar să excludă subiectivismul, precum și orice alte forme de atitudine emoțională;
- revenirea asupra temei prin verificarea atentă și repetată a rezultatelor, eventual chiar schimbându-se metodologia;
- întemeierea rezultatelor pe faptele verificabile;
- informația largă și aprofundată în domeniul temei de cercetare;
- renunțarea la multe din problemele personale și consacrarea majorității timpului muncii intelectuale de cercetare științifică.

De multe ori, în literatura de specialitate, se vorbește despre cercetare ca despre o artă: „Cercetarea științifică nu este prin ea însăși o știință, ea mai este încă o artă sau un meșteșug”¹³.

Cu alte cuvinte, cercetătorul, scriindu-și lucrarea, se transformă într-un adevărat artist. Acest adevăr este exprimat și în afirmația lui Martin Heidegger: „Însă prin ce anume și de la ce anume pornind, este artistul ceea ce este? Prin operă; [...] abia opera îl face pe artist să apară meșter în ale artei.” „Meșteșugul” cercetării însă, spre deosebire de cel al creației literare, este ghidat de obiective strict caracteristice acestui gen de activitate, despre care am scris mai sus.

Misiunea școlii moderne nu constă doar în formarea la elevi a unei palete de cunoștințe generale și științifice. Ea vizează stimularea creativității în gândire și acțiune, factori ce determină capacitatea de a inova, de a inventa și de a-și folosi pe deplin rezultatele intelectuale. Cercetarea științifică, în acest aspect, are un rol primordial și Procesul de la Bologna impune anumite cerințe față de această activitate complexă (să nu uităm că n-a mai rămas mult până la integrarea europeană). În ultimul timp, cadrele didactice pătrund tot mai profund în esența cunoașterii științifice, devenind pentru elevii lor mai mult catalizatori care propun repere, și nu simple modele de imitat.

Este dificilă investigarea textelor literare, indiferent de faptul ce scop de cunoaștere își pune elevul în față: de sintetizare și aprofundare a cunoștințelor sau de valorificare a laturii creative în interpretări personale și observații pertinente asupra artei literare.

Orice demers științific este problematizant, cercetătorul apropiindu-se de explorarea sensurilor adânci, răspunzând imperativelor de modernizare. Subiectele cu grad sporit de dificultate presupun un studiu aprofundat, din care se nasc opinii detașate de tiparele învechite și receptivitate la un punct de vedere opus, dacă acesta este justificat.

„Elevul viitorului va fi un explorator. Pentru aceasta, el trebuie să conștientizeze importanța învățării prin cercetare”, menționează M. McLuhan¹⁴. Iată de ce sistemul educațional din Republica Moldova este interpelat să se pronunțe asupra promovării unei atitudini „deschise și active” față de descoperirea și cunoașterea valorilor. Limba și literatura română este un veritabil spațiu care-și păstrează modalitățile de a capta nu numai interesul unui „cititor temerar”¹⁵, dar și cel al unui cercetător flexibil și creativ. De multe ori, ne confruntăm cu atitudinea sceptică a unor savanți vizavi de ideea dezvoltării competenței de cercetare a elevilor, considerând-o irealizabilă la vârsta respectivă.

Cercetătoarea Lia Sclifos critică aspru această atitudine: „Liceenii au un anumit nivel de instruire, posedă o concepție despre lume (posibil nedefinitivată), au abilități incipiente de autoanaliză etc. Pregătirea lor deci

este suficientă pentru formarea competenței de cercetare, care, de altfel, ar realiza două scopuri importante în învățământ:

1. Asigurarea continuității liceu-facultate.
2. Perceperea activității de cercetare ca instrument de creștere a calității învățării, vieții în general”¹⁶.

Bineînțeles, autoarea articolului își dă seama că, în contextul școlii, cercetarea se realizează altfel decât în cercul savanților: „Ar fi greșit să susținem că liceul va realiza aceste obiective asemenea Academiei de Științe. Iată de ce vom delimita *cercetarea științifică* de cea *școlară*”¹⁷. În învățământul preuniversitar, finalitatea activității de cercetare este instructivă, de formare a competențelor de cercetare ca metodă universală de cunoaștere, de dezvoltare a gândirii investigative, de activizare a poziției celor educați în faza cunoștințelor acumulate, de implicarea activă în procesul de învățare prin obținerea independentă de noi cunoștințe importante „pentru elevul concret într-o situație concretă”¹⁸.

Se zice că cercetarea, în liceu, se referă mai mult la cunoaștere decât la creație, pentru că nimeni nu poate crea ceva important înainte de a învăța riguros. Și în acest context, Lia Scifos prezintă un alt punct de vedere: „Elevul-cercetător care nu este în stare să obțină un rezultat inedit prin elaborarea de noi teorii se include în activitatea de cercetare care este legată de rezolvarea unei probleme creative, cu un rezultat necunoscut, având la bază modelul și metodologia acceptate în sfera științei...”¹⁹.

Știind că procesul cercetării este dependent de cunoașterea și respectarea metodologiei lui, nu putem ignora adevărul exprimat de Mihaela Șt. Rădulescu: „O cercetare realizată fără rigoare metodologică este sortită să rățăcească la întâmplare; s-a zis, pe bună dreptate, că a cerceta fără metodă este ca și cum s-ar porni la drum fără a se ști unde trebuie să se ajungă. Și cum, chiar peregrinând la întâmplare, gândirea ajunge totuși undeva, lipsa metodei antrenează o considerabilă risipă de timp și de energie”²⁰. Această activitate, deloc simplă, presupune cunoașterea și însușirea unor principii metodologice ale exprimării scrise și orale, ale unor practici culturale și lingvistice, fondate pe criterii comun admise în mediul științific.

Activitatea de cercetare este eficientă în cazul când ambele părți implicate (profesorul-coordonator și elevul-cercetător) nu sunt indiferente de problemele cu care se confruntă, cooperându-se pentru soluționarea lor și simțindu-se responsabile de rezultat. În afară de faptul că elevul, ghidat de profesor și de bibliotecar, se informează bibliografic în domeniul (compartimentul) cercetat, el trebuie să se familiarizeze cu metodele actuale de cercetare, însușind tehnica de redactare a unei lucrări de acest tip. Factorul succesului constă în colaborarea fructuoasă dintre profesor și elev, bazată pe aportul de resurse, de contacte în soluționarea problemelor comune, „prin satisfacerea propriilor necesități de dezvoltare”²¹. Este vorba

de așa-zisul parteneriat în procesul educațional, care, în cazul nostru, nu se reduce la o orientare spre asimilarea de către elevi a cunoștințelor pe care le pune la dispoziție știința, ci trasează itinerarul de dobândire independentă a acestora. Pornind de la ideea că orice cunoaștere este un proces complex și dificil, precedat de o muncă încordată a creierului omenesc, selectăm metodele și procedeele pe care le utilizăm în formarea competențelor de cercetare.

Cât n-ar fi de straniu, dar punctul de plecare nu-l aflăm în metodologia actuală, pentru că ea a parcurs o cale destul de lungă până a putut propune căi eficiente de cercetare. Deplasarea imaginară, în timpurile lui René Descartes (1596-1650), este întemeiată, or, „Descartes, în limba română, interesează deopotrivă pe filologi ca și pe teologi, pe filosofi ca și pe pedagogi, pe studenți, pe elevi, pe oamenii de litere ca și pe toți cei care au o dorință vie de a pune ordine în activitatea, și mai ales în gândirea lor”, după cum menționează traducătorul G. Ghidu în prefața volumului „Discurs asupra metodei”²². Este importantă atitudinea savantului „nu de a învăța pe alții ce metodă trebuie să urmeze spre a-și călăuzi bine rațiunea, ci numai de a arăta în ce fel s-a silit să o călăuzească pe a sa”²³.

G. I. Ghidu consideră, pe bună dreptate, că gândirea și metoda carteziană rămân la baza întregii gândiri moderne. Ar fi bine ca fiecare elev-cercetător să fie ghidat, în aflarea adevărului, de cele patru reguli semnificative:

- renunțarea la metoda autorității și înlocuirea ei cu metoda examinării libere;
- separarea problemelor examinate în tot atâtea părți câte vor fi necesare (regula analizei);
- ordonarea gândurilor conform principiului accesibilității – de la simplu spre compus (regula sintezei);
- aplicarea tuturor adevărilor descoperite.

Îndemnăm tinerii cercetători ca, ținând cont de aceste reguli, să-și păstreze seninătatea gândirii clasice, punând accentul pe rațiune, pe ordine în structură și pe exprimarea firească, să relateze conținuturile în așa mod, încât să li se pară că vorbesc cu sine înșiși sau, în mod indirect, cu cititorul sau ascultătorul. Conștientizând că această metodă se conține în oricare altă, utilizată în cercetare, ne dăm bine seama că însăși știința condiționează necesitatea clasificării metodelor de cunoaștere. Astfel, în activitatea cu elevii, vom recurge la metode tradiționale și netradiționale, pe de o parte, și la metode de cercetare și de prelucrare a datelor, de verificare a teoriilor științifice și, în sfârșit, de expunere a rezultatelor, pe de altă parte.

Dacă ținem cont de faptul că cercetarea se realizează la limba și literatura română, se vor aplica metode concret-științifice, specifice acestui domeniu: observarea, compararea, analiza, sinteza, problematizarea, experimentul, studiul de caz, proiectul, portofoliul ș.a.

Aplicarea extinsă a *metodei problematizării* oferă posibilitate să se recurgă la ea ori de câte ori tânărul cercetător se află în fața uneia din următoarele situații: „a savantului pe drumul descoperirii, a inventatorului pe drumul invenției și a organizatorului pe drumul deciziei optime”²⁴. Metoda se axează pe doi piloni: *situația-problemă* și *procesul de soluționare (rezolvare)*. Situația-problemă este contradictorie, pentru că ea determină elevul-cercetător să trăiască două realități: una de ordin cognitiv, iar alta de ordin motivațional. Aflându-se într-o situație dificilă, investigatorul caută soluții, pornind de la cunoscut (experiența trecută) spre necunoscut (elementele de noutate și de surpriză). Aceasta, de fapt, este „calea cea dreaptă” de căutare și descoperire, constituită dintr-un sistem de operații logice întru aflarea răspunsului. Elevul trebuie să știe că întrebarea se transformă în problemă când generează o stare de „curiozitate, nedumerire, incertitudine sau chiar de neliniște în fața unui obstacol ce trebuie învins, a unor dificultăți teoretice sau practice ce trebuie depășite sau rezolvate, în fața noutății, a necunoscutului”²⁵.

În cercetare, problemele apar destul de frecvent și, pentru a ieși din situația problematică, elevul trebuie să parcurgă o serie de etape:

- momentul pregătitor;
- momentul tensional;
- momentul rezolutiv²⁶.

Problematizarea este strâns legată nu numai de receptarea literaturii, ci și de studierea ei. Iată de ce, elevul-cercetător, aflându-se în fața unui semn de întrebare, încearcă să rezolve, individual sau cu ajutorul profesorului-coordonator, problema ce-l frământă.

În continuare, vom aduce un simplu exemplu care ar solicita metoda problematizării la cercetarea subiectului „Simbolismul în contextul modernismului autohton” (cl. a XI-a). Bineînțeles, elevul trebuie să selecteze opere reprezentative, confruntându-se cu problema: în ce curent literar, bunăoară, ar putea fi încadrat poemul „Noaptea de decembrie” de Al. Macedonski – în romantism sau în simbolism? Pornind de la cele cunoscute, investigând, efectuând un sistem de operații, elevul descoperă realitatea, include opera în curentul respectiv, propunând și o serie de argumente.

Preocupată de formarea competenței de cercetare la liceeni, Lia Scifos propune așa-zisele ateliere de cercetare, în care se aplică tehnici interactive în vederea formulării problemelor, ipotezelor, scopului și obiectivelor, selectării surselor, prelucrării lor, formulării concluziilor.

Cercetătoarea descrie cele mai eficiente tehnici și algoritmul de aplicare a acestora. Orice competență de cercetare se formează în baza unui suport informațional. În continuare, vom aduce câteva din exemplele pe care le-am preluat din materialele publicate de Lia Scifos la subiectul în cauză și le-am adaptat unei tematici concrete, în condiții concrete²⁷.

Unul din ateliere îl consacram selectării subiectului. Elevul care se angajează în cercetare ar vrea să abordeze o problemă actuală, originală, dar, deocamdată, n-are nicio idee. Când se caută subiecte sau idei, important este să vrem să descoperim ceva interesant, dar să nu ne mulțumim cu lucruri banale. Cu toate acestea, elevii ar trebui să știe că nu face să te aventurezi și să intri într-o sferă total necunoscută. Așadar, profesorul formulează întrebarea: Ce problemă de literatură v-ar interesa pentru o eventuală cercetare? După aceasta, propune tehnica de lucru: GPP (Gândește/Discută în perechi/Prezintă). Profesorul explică algoritmul de aplicare a tehnicii.

Timp necesar: 10 minute.

1. Elevii sunt împărțiți în perechi.
2. Timp de 3-5 minute, reflectă asupra problemei formulate de profesor.
3. Elevii își formulează în scris ideile („Scriind, vom descoperi că știm mai mult decât ne-am imaginat vreodată, deoarece scrisul pune mintea în alertă și determină procese profunde de reflecție. Scrierea disciplinează gândirea”²⁸).

4. Partenerii își prezintă reciproc informația.

Înainte de a începe lucrul, dăm câteva sfaturi utile elevilor, preluate din practica Andrei Șerbănescu:

(1) Alegeți întotdeauna o temă pe care o stăpâniți, care să vă dea posibilitatea de autoexprimare, deoarece a scrie înseamnă a deveni autor, adică o autoritate în domeniul respectiv. Întrebați-vă:

- Cunoștințele mele îmi permit abordarea temei respective?
- Știu ce și de unde să citesc pentru a mă documenta?
- Mi se potrivește tema respectivă?
- Aș putea aduce ceva nou?

(2) Restrângeți întotdeauna o temă largă la un subiect precis, pe care să-l puteți controla și aprofunda, despre care puteți citi mai în detaliu, asupra căruia aveți timpul necesar să reflectați și în tratarea căruia vă puteți înscrie în numărul de pagini acordat, fără a fi superficial sau fără a face eforturi pentru a umple paginile, repetând ideile și lungind inutil frazele. Dacă alegem teme foarte ample, nu putem fi exhaustivi în tratare, ci riscăm să devenim superficiali. Subiectele mici pot fi mai bine tratate, putem fi exhaustivi într-un spațiu restrâns.

Rețineți: ineditul captează, nu generalitățile!

(3) Gândiți-vă dacă subiectul ales este semnificativ. Nu este obligatoriu să fie grandios, spectaculos, ci trebuie să suscite curiozitatea. Întrebați-vă, prin urmare:

- Ce are particular/deosebit/fascinant subiectul și cum pot să-l fac interesant pentru cititori/ascultători?
- Pe mine de ce mă interesează?

- Pe cititorii/ascultătorii mei de ce i-ar putea interesa?

Din experiență, aflăm că tehnica în cauză favorizează crearea unui produs intelectual și menține motivația pentru implicarea ulterioară.

În aceleași grupuri, elevii continuă să lucreze asupra problemei de cercetat. Ei discută 4-5 minute despre ce știu sau ce cred că știu în legătură cu subiectul selectat. În acest timp, schițăm tabelul:

Știm	Vrem să știm	Ce am învățat
1.		
2.		
3.		

Fiecare pereche își prezintă ideile, apoi, categorisind informația, completează tabelul. Am observat că este nevoie de un efort intelectual deosebit pentru a formula întrebările ce urmează a fi incluse în rubrica a doua. Elevii citesc toate informațiile selectate de profesor și caută răspuns la întrebările din rubrica „Vrem să știm”, pentru a fi completată ultima subdiviziune a tabelului. Astfel, tinerii cercetători se manifestă din plin, iar coordonatorul lor îi orientează spre elaborarea unor produse intelectuale optime.

Nicio activitate de cercetare nu se desfășoară cu succes dacă nu este proiectată calitativ, dacă agentul ei nu-și orientează acțiunea spre o anumită țintă, care reprezintă finalitatea sau produsul investigației. Cu alte cuvinte, și cercetarea școlară presupune o schițare orientativă a rezultatului dorit, o anticipare științifică a acestuia. Este vorba de formularea scopului și a obiectivelor, de care depinde, în mare măsură, realizarea demersului. Ca extindere, obiectivele sunt mai restrânse și apar „sub formă de elemente sau sarcini de cercetare, care, prin reunirea și integrarea lor într-un ansamblu unitar, definesc sau conduc la realizarea scopului”²⁹.

Pentru a forma competențe de formulare a scopului și a obiectivelor, recurgem la mai multe metode, printre care este și conversația euristică, destul de potrivită la etapa evocării. Ea se prezintă ca o succesiune de întrebări, manevrate cu abilitate de profesor, în alternanță cu răspunsurile elevilor, care sunt stimulați să întreprindă o investigație în sfera informațiilor deja deținute.

În clasa a XII-a, la studierea compartimentelor literaturii este inclusă și activitatea lui Mihai Cimpoi. Ne-am zis: De ce să lipsim elevii aflați la vârsta curiozității și a căutărilor de plăcere fructuoasele cercetări în sfera unui destin „deschis” al spațiului românesc basarabean, mai ales atunci când există mijloace? Pentru început, în scopul monitorizării activității ulterioare, am formulat o serie de întrebări:

- Cine dintre voi, la moment, deține informație despre M. Cimpoi?
- Ce puteți spune despre această personalitate?

- Care este aportul lui M. Cimpoi la dezvoltarea culturii actuale dintre Nistru și Prut?

- Ce creații din activitatea lui M. Cimpoi vă sunt cunoscute?

- De câte ori ați avut posibilitatea să apelați la creația cimpoiană din diverse domenii?

Elevii încearcă să formuleze răspunsuri explicite. După ce se termină discuția, profesorul le propune să sistematizeze ideile pe care s-au reperat și să-și noteze în caiete trei din ele pe care le consideră mai importante.

În continuare, propunem elevilor să lucreze cu textul-tabel cronologic din manual (pag. 25), la fel însemnându-și câteva din tezele esențiale pentru a întregi profilul literar al lui Mihai Cimpoi. După aceasta, trecem la o altă etapă de lucru, sugerată de întrebările:

- Ați vrea să aflați mai mult despre această personalitate notorie a neamului românesc?

- Care ar fi domeniul cultivat de academician pe care ați vrea să-l cercetați?

Elevii selectează unul dintre acestea, iar profesorul este gata să le furnizeze materialul de cercetare.

Remarcă: Sunt foarte solicitate materialele despre M. Cimpoi, concentrate în revista literară „Semn”, anul IX, nr. 4, 2006.

Să presupunem că pe elevi îi interesează activitatea lui M. Cimpoi în domeniul Istoriei literaturii. Bineînțeles, cercetarea va porni în sfera fragmentului „Mesianicii începutului de secol XX”, selectat din lucrarea academicianului „O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia”. Elevii citesc individual fragmentul și notează pe marginea textului următoarele semne convenționale:

(+) – un enunț nou pentru tine;

(-) – un enunț cu care nu ești de acord;

(?) – neclarități, comentarii, întrebări;

(!) – un enunț care îți place cel mai mult.

După ce finisează lucrul, sunt invitați într-o discuție pe marginea celor notate în timpul lecturii. Se insistă asupra neclarităților. Unele se clarifică în clasă, altele, care par dificile și confuze, reclamă o documentare suplimentară. Uneori, profesorul singur completează tabelul Sinelg:

+	-	?	!

Apoi discuția se dezvoltă prin accentuarea nu numai a celor depistate, ci și a celor presupuse, a cunoștințelor anterioare și confirmării sau contestării acestora. Pentru început, credem, s-a acumulat destulă informație, pentru ca elevii să formuleze scopul și obiectivele cercetării. Aceștia ar putea propune

chiar subiectul propriu-zis al eventualei lucrări (în cazul dat, poate fi un referat).

Una din variante:

Subiectul – „Dezideratul integrării literaturii din Basarabia în spațiul literar matriceal”.

Scopul – Relevarea viziunii lui M. Cimpoi privind dezvoltarea literaturii din Basarabia (aceasta va fi și ideea directoare a lucrării).

Obiectivele:

- Cunoașterea particularităților literaturii române din Basarabia (perioada interbelică).
- Definirea viziunii istoricului și criticului literar M. Cimpoi privind literatura română din Basarabia (aceeași perioadă).
- Demonstrarea necesității de integrare a literaturii din Basarabia în spațiul literar matriceal.

Notă: Pentru o realizare deplină a sensului, elevii trebuie să citească integral lucrarea „O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia”, documentându-se prin metodele descrise anterior: fișarea, conspectarea, adnotarea.

Le propunem pentru cercetare o serie de articole și interviuri, publicate în revista „Semn”:

1. Leahu, N. *M. Cimpoi și spiritul critic în Basarabia;*
2. Leahu, N. *Și aici, și acum survine filosofia șansei, pe care poate s-o spulbere hermeneutica neșanselor;*
3. Curtescu, M. *În expectativă poetul... sau realitatea secundă;*
4. Țurcan, L. *Ut poesis sculptura;*
5. Ciobanu, M. *Contradicțiile lui Cimpoi;*
6. Ciubotaru, A. *Ritualul consecvenței sau Cimpo(i)eza actului artistic.*

Și dacă am reveni la tehnica Sinelg-ului, aplicată la formularea scopului și a obiectivelor cercetării, am putea spune că, în activitate, se implică practic toți elevii din clasă (atelierul de cercetare), iar profesorul propune texte științifice, articole, studii accesibile lor, în baza lecturii cărora cei implicați în cercetare își pot confirma sau infirma ideile.

Scopul și obiectivele le pot formula individual sau lucrând în grup. Pentru o definitivare a sarcinii, Lia Sclifos propune metoda interactivă *revizuirea circulară*. Fiecare elev primește lucrarea colegului din dreapta, citește ce a elaborat acesta, îi scrie sugestiile pe o foaie cu clamă, pe care, ulterior, o îndoaie, transmițând-o, cu tot cu text, mai departe. Procedura se repetă până când lucrarea și anexa ajung la autor, care ia cunoștință de sugestiile și aprecierile colegilor. La sfârșit, elevii pledează pentru varianta optimă.

Destul de greu le vine elevilor să formuleze ipotezele lucrărilor. Iată de ce, într-un eventual atelier de cercetare, înainte de a le solicita formularea

ipotezelor, profesorul explică în detalii sensul cuvântului. Numai după ce tinerii cercetători vor conștientiza că ipoteza este o presupunere, o bănuială, o pre-teză sau o ante-teză prin care se poate verifica dacă este real un conținut, aceștia o vor formula în cât mai multe variante, raportând-o la subiectul pentru care au optat. În cazul dat, utilizăm algoritmul: **Dacă...**, **atunci...** De obicei, profesorul propune un model de construcție a ipotezei. De exemplu: Dacă tinerii cercetători din Liceul Teoretic „B. P. Hasdeu” vor parcurge conștient toate etapele cercetării, vor putea produce un text cu un conținut științific unitar, care conduce spre concluzii de valoare. Nu uităm să amintim elevilor despre rolul ipotezei în lucrare, citându-l pe Lazăr Vlăsceanu: „Ipoteza este centrul activității cognitive și științifice, dirijând procesele de culegere, ordonare, sistematizare și integrare a datelor observabile și progresul construcției teoretice”³⁰.

În condițiile implementării noilor reforme educaționale, necesitatea diversificării metodelor didactice, inclusiv a celor de cercetare școlară, este, evident, necesară. Odată cu evoluția societății și modernizarea învățământului, accentul se transferă, de pe transmiterea directă a cunoștințelor, spre învățarea activă și creativă. În contextul actual al limbii și literaturii române, cercetarea oferă elevului posibilitatea să recurgă tot mai frecvent la metode care se înscriu în domeniul căutărilor și preocupărilor științifice. Printre ele, se află **proiectul**, metodă ce menține prospețimea intelectuală a elevilor sub forma unor vii dorințe de a cerceta, a descoperi, a realiza și a valorifica. Puși în situație de a căuta, a analiza, a sintetiza, a compara, aceștia pot crea un produs final, ce urmează a fi prezentat unui public, demonstrând, prin acesta, ce știu și ce știu să facă. Proiectul, fie de tip constructiv (redactarea unui articol – produs al cercetării), fie de tip problemă (soluționarea unei situații problematizante), presupune parcurgerea a trei pași:

- pregătirea;
- implementarea;
- evaluarea.

Pregătirea proiectului o considerăm cea mai dificilă, pentru că activitatea propriu-zisă, ce se desfășoară în celelalte etape, depinde, în mare măsură, de selectarea temei dintr-o listă propusă de profesor, de conturarea obiectivelor, de formarea eficientă a echipelor de lucru (omogene sau eterogene), formularea sarcinilor pentru anumite intervale de timp, precizarea cadrului necesar dezvoltării proiectului (care sunt cunoștințele teoretice anterioare la tema de cercetare), stabilirea resurselor informaționale și clarificarea aspectelor ce vor fi evaluate. Tot în etapa pregătitoare, se decide asupra modului de prezentare a proiectului: Power Point, poster, mapă, referat. Variem tematica proiectelor, pentru ca elevii să-și poată alege ceea ce le este aproape și interesant.

În cele ce urmează, vom descrie cum s-a realizat activitatea de cercetare prin proiect la tema „Basmul românesc” (clasa a X-a). Această temă am diversificat-o în câteva variante, ca elevii să selecteze subiectul potrivit. În lista subiectelor, am inclus:

- Tipologia eroilor de basm.
- Realitate și ficțiune în basmele populare.
- Basmul popular românesc: trăsături distinctive.
- Clișee compoziționale specifice basmelor românești.

Prezentând-o elevilor, i-am îndemnat să aleagă, prin vot, tema proiectului sau să propună alta, formulată de ei. Le-am recomandat și o serie de surse bibliografice, pe care le-ar putea cerceta:

1. BĂRBULESCU, C. *Catalogul poveștilor populare românești (note preliminare)* // Revista de folclor. București, 1960. Nr. 1-2.
2. PROPP, V. *Morfologia basmului*. București: Univers, 1970.
3. PROPP, V. *Rădăcinile istorice ale basmului fantastic*. București: Univers, 1973.
4. MARIN, M. *Literatura română. Ghid teoretic și practic pentru elevi*. București: Corint, 2003.

Și la acest compartiment, le-am permis elevilor variante de alternativă, aceștia având posibilitatea singuri să-și selecteze sursele, vizitând bibliotecile.

Elevii au insistat pe cercetarea subiectului „Basmul popular românesc: trăsături distinctive”. Am stabilit, împreună cu aceștia, următoarele aspecte:

- etapele proiectului;
- durata;
- formularea obiectivelor;
- formarea grupurilor;
- repartizarea sarcinilor;
- tipul produsului;
- criteriile de evaluare a proiectului.

Înainte de a forma grupurile și a repartiza sarcinile de lucru, am formulat obiectivele:

1. Definirea basmului popular.
2. Relevarea trăsăturilor distinctive ale speciei în baza operelor de referință.
3. Elaborarea referatului ca produs al cercetării, respectând rigorile specifice.

Operele de cercetat elevii și le-au selectat singuri:

- grupul I – *Tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte*;
- grupul II – *Prâslea cel voinic și merele de aur*;
- grupul III – *Aliodor-împărat*;
- grupul IV – *Alistar-Făt-Frumos*.

Au format grupuri eterogene și au repartizat rolurile, de data aceasta, în felul următor:

- organizatorul (monitorul) fiecărui grup a devenit elevul cu calități de lider, acesta elaborând un plan de acțiuni pentru activitatea de cercetare și completând jurnalul de activitate al grupului;
- un reprezentant al echipei s-a transformat în culegător de informație, făcând adnotări pe marginea textului;
- altui elev i-a revenit misiunea să fișeze și să depoziteze informația;
- următorul a analizat și a revizuit datele;
- ultimul membru al echipei a redactat textul în baza informațiilor culese, dar nu înainte de a consulta două-trei surse din cele recomandate sau din cele de alternativă.

Pe parcursul primei săptămâni, elevii au colaborat, adunând informație utilă, clasificând-o și analizând-o, apoi au alcătuit „dosarul” cu materiale. Pentru câteva zile, „redactorul” grupului a devenit stăpânul total al acestui „dosar”, incluzându-se în dificila activitate de organizare a datelor în text prin apelarea la terminologia specifică temei (cuvinte-cheie), stilul adecvat, formulele exprimării științifice, normele citării bibliografice și alte rigori. Prima variantă a textului s-a discutat cu membrii grupului, s-au făcut schimbările necesare, prin aplicarea metodei *formule*³¹, după care referatul a fost prezentat în clasă în fața tuturor elevilor.

În cazul acestei cercetări, s-au evaluat toate cele 4 proiecte, dar notele elevilor au fost diferențiate, reieșind din cota de participare a fiecăruia la pregătirea și implementarea proiectului. Pentru a evalua proiectul și a nota participanții la cercetare, ne-am condus atât de jurnalul ținut de monitorul grupului, cât și de propriile observații. Totodată, am ținut cont și de criteriile convenite anterior:

- corectitudinea informațiilor;
- varietatea exemplilor;
- calitatea citării bibliografice;
- originalitatea prezentării.

Iată care este tabloul evaluării proiectului unui grup și al notării tinerilor cercetători (acesta reiese din cota de participare):

- primul elev – 20 %;
- al doilea elev – 10 %;
- al treilea elev – 10 %;
- al patrulea elev – 15%;
- al cincilea elev – 20 %;
- al șaselea elev – 25 %.

Evaluarea proiectului – „10” (zece).

Notarea elevilor: elevul al șaselea – 10 (zece) (cotă maximă de participare);

elevii I și al V-lea	- 9 (nouă);
elevul al IV-lea	- 8 (opt);
elevii al II-lea și al III-lea	- 7 (șapte).

Este de remarcat faptul că, pe tot parcursul cercetării, elevii au lucrat sub îndrumarea noastră. Am observat activ munca acestora, intervenind doar la necesitate. Le-am acordat maximă libertate în privința organizării proiectului, dar am insistat pe câteva elemente de structurare a conținutului: introducerea, cuprinsul, concluziile și referințele bibliografice.

În concluzie, menționăm că, prin proiect, elevii au posibilitatea să-și aprofundeze cunoștințele într-un anumit domeniu. Odată ce a fost realizat, orice proiect poate servi ca punct de plecare sau element de construcție pentru alte proiecte. Informațiile conținute în el pot fi reutilizate cu alte ocazii. Această metodă interactivă modifică relațiile din interiorul triunghiului *profesor-elev-cunoaștere*, în sensul că profesorul nu este singurul capabil să transmită informații, iar elevul nu mai este subiectul însușirii lor.

Cercetare empirică, ce analizează un fenomen în contextul vieții reale, *studiul de caz* este o metodă didactică necesară unor concluzii cu valoare de reguli, principii, legități. Ne vom referi la studiul de caz ca tehnică de cercetare și cunoaștere a unor adevăruri la limba și literatura română în clasele superioare. Orice studiu de caz se realizează în câteva etape: proiectarea, culegerea datelor, analiza informației, elaborarea raportului și prezentarea lui.

Proiectarea are o importanță deosebită, pentru că ea „dictează” elevului ce are de făcut și cum are de făcut. Cu alte cuvinte, este un plan de acțiune pentru realizarea obiectivelor. În continuare, propunem o schiță de proiect al cercetării prin studiul de caz.

La studierea curentelor literare, am recurs la o serie de subiecte, printre care „Dezvoltarea simbolismului românesc în contextul celui european”. Pentru început, se formulează obiectivele:

- Cunoașterea etapelor de dezvoltare și a particularităților simbolismului românesc.
- Descoperirea temelor și a motivelor fundamentale ale operelor poetilor-simboliști, a tehnicilor stilistice, a stărilor și atitudinilor poetice.
- Confruntarea esteticii și a ideologiei simbolismului românesc cu cele ale simbolismului european.

Elevii selectează sursele din timp, ținând cont de recomandările profesorului. Propunem câteva din ele:

1. *Antologia poeziei simboliste românești*. Ediție de Lidia Bote. București: Editura pentru Literatură, 1968.

2. GAVRILĂ, C., CHIRILĂ, M. *Provocările textului literar*. Iași: Editura „Spiru Haret”, 2000, p. 275-276.

3. MOLCUȚ, Z. *Simbolismul european* (vol. 1-III). București: Editura „Albatros”, 1983.

4. CĂLINESCU, M. *Conceptul modern de poezie (de la romantism la simbolism)*. București: Editura „Univers”, 1970.

5. CĂLINESCU, M. *Cinci fețe ale modernității*. București: Editura „Univers”, 1995.

6. ZAFIU, R. *Poezia simbolistă românească*. București: Editura „Humanitas”, 1996.

7. CHEVALIER, J., GHEE BRANT, A. *Dicționar de simboluri* (vol. I, II, III). București: Editura „Artemis”, 1993.

Pentru fiecare grup de elevi se pregătește un poster pe care sunt indicate direcțiile de investigare:

- Definiția simbolismului și particularitățile curentului.
- Reprezentanți și opere de referință.
- Diversificarea simbolismului.
- Teme și motive fundamentale.
- Tehnici stilistice, repere estetice.

Metodele de cercetare a subiectului sunt cele potrivite studiului de caz: problematizarea, descoperirea, compararea, analiza și altele, iar sarcinile de lucru diferă de la caz la caz. Propunem câteva din ele, prin care elevii ar putea colecta date importante:

(1) Citiți prefața Lidiei Bote la volumul „Antologia poeziei simboliste românești”, apoi realizați următoarele sarcini:

- Identificați definiția simbolismului.
- Numiți câțiva reprezentanți ai simbolismului românesc și câte 2-3 opere de referință.
- Evidențiați deosebirea dintre simbolism și romantism.

(2) Alegeți câte 2-3 poezii ale unuia din poeții simbolști nominalizați, citindu-le cu atenție și notând pe fișe de lectură impresii și observații vizavi de:

- temele și motivele abordate;
- tehnicile stilistice explorate;
- formele poetice adecvate.

(3) În baza textelor investigate, deduceți particularitățile simbolismului românesc.

(4) Reperându-vă pe diversificarea simbolismului (vezi „Provocările textului literar”, p. 275), selectați câte o operă reprezentativă pentru fiecare poet-reprezentant al grupului.

(5) În baza textelor citite, demonstrați orientarea poezilor-simboliști spre următoarele repere estetice:

- „Muzica înainte de toate” (Verlaine);

– „Un instrument de sugerare a absolutului este simbolul” (G. Călinescu);

– „A sugera, iată visul...” (Mallarmé).

(6) Apelând la studiul „Simbolismul european” de Z. Molcuț (dacă lipsește, poate fi înlocuit cu manualul de literatură universală), elaborați un tabel sinoptic în care să includeți particularitățile simbolismului european și particularitățile simbolismului românesc. Notați afinitățile și deosebirile.

Analiza datelor colectate a constituit o bună structurare a lor și formularea concluziilor de rigoare.

În urma confruntării rezultatelor, elevii au alcătuit o miniantologie de texte simboliste, pe care au prezentat-o la evaluarea raportului. Am solicitat elevilor chiar să-și illustreze coperta cărții, selectând reproduceri potrivite. A fost interesant când elevii au prezentat rezultatele sub formă de spectacol: au descris viu antologia, au demonstrat afișele cu lansarea cărții, au recitat expresiv texte simboliste.

Rezultatele ar putea fi prezentate și sub formă de raport sau poster. Atunci, informația nu trebuie să ocupe mai mult de 3 pagini și se recomandă a fi fără exces de conținut grafic.

În concluzie, menționăm că, pentru „a exista”, studiul de caz are nevoie de:

- provocare/problemă/obiective;
- abordare/soluție/implementare;
- beneficiu/rezultat/finalizare.

Să nu uităm: studiul de caz se axează pe o singură problemă, dar care poate avea mai multe aspecte.

În clasele cu profil umanist, se recomandă și cercetarea unor probleme complexe de limbă. În clasa a XI-a, am propus să se cerceteze subiectul „Opiniile specialiștilor cu privire la formarea și evoluția limbii române”. Am sugerat elevilor să nu se limiteze la prezentarea unor teorii sau a unor puncte de vedere, dar să facă și o analiză a datelor colectate. Iată cum s-au formulat sarcinile pentru a se analiza un text științific de referință:

1. Citiți fragmentul de mai jos, cu referire la trăsăturile limbii române din sec. al XVI-lea („Morfologia este...” vezi manualul „Limba și literatura română pentru cl. a XI-a” de Al. Crișan *et alii*. București: Editura „Humanitas Educațional”, 2007).

2. Notați, în caiete, ideile relevante cu privire la trăsăturile morfologice și sintactice ale limbii române din sec. al XVI-lea. Care vi se par diferențele cele mai semnificative dintre limba secolului al XVI-lea și cea contemporană?

3. Argumentați, pornind de la elementele particulare de structură și de limbaj, de ce textul de mai sus este unul de specialitate?

4. Identificați, în text, termenii de specialitate. Explicați-i, folosind, la nevoie, un dicționar de terminologie lingvistică.

5. Identificați câteva procedee de construcție a discursului, care asigură claritatea și coerența textului în ansamblul său (de exemplu, succesiunea propozițiilor și a frazelor, amplexarea lor).

6. Comentați următoarele aspecte ale textului:

- punctuația (de exemplu: ar putea lipsi din text anumite semne de punctuație? De ce?);

- tehnica introducerii unor exemple în discursul științific.

Toate aceste sarcini elevii le-au îndeplinit individual, cercetând textul de referință. În continuare, le-am propus să se coopereze în grupuri și să selecteze, din presa literară sau din cea cotidiană, un articol de critică literară, muzicală sau plastică și să identifice termenii de specialitate, formulările și construcțiile specifice domeniilor respective. După ce elevii s-au achitat de sarcină, le-am solicitat să enumere asemănările și deosebirile dintre un text de analiză lingvistică și unul de critică literară, muzicală sau plastică.

În contextul acestui subiect larg, am propus elevilor să realizeze un studiu de caz la tema „Latinitate și dacism”. Aceștia au pornit de la dubla premisă:

- ideea de latinitate, afirmată de generația cronicarilor moldoveni (în special, Gr. Ureche și M. Costin), de D. Cantemir și de reprezentanții Școlii ardelenene, care au promovat și ideea purismului limbii române;

- ideea dacismului, care-și face simțită prezența odată cu afirmarea interesului romanticilor pentru etnogeneza și mitologia traco-dacică.

După crearea cadrului problematizant, s-a trecut la dezbateră pe marginea unor fragmente din „Memento mori” de M. Eminescu, „Ginta latină” de V. Alecsandri, „Adorația Maicii Rome” de Gh. Asachi, „Revolta fondului nostru nelatin” de L. Blaga. Lecturând aceste texte, care se axează pe ideile subliniate mai sus, analizând mesajul, comparând pozițiile ideologice ale poetilor, elevii au concluzionat că limba și poporul român au o individualitate specifică, datorită atât elementului dacic, cât și celui latin, neexcluzându-se însă nici influența slavă, maghiară, greacă, turanică. Se pune întrebarea: Unde vor folosi elevii descoperirile pe care le-au realizat? Singuri elevii se orientează spre o frumoasă temă de dezbateri: „Românii între Orient și Occident”.

În practica noastră, ne-am convins că manualele alternative sunt inevitabile la studierea materiei. Tocmai acest caz ne-a determinat să recurgem la manualul editat la București³².

Studiul de caz despre care am vorbit a creat condiții ca elevii să învețe prin descoperire, situându-i în ipostaza de subiecți ai cunoașterii științifice. Tinerii cercetători au descoperit adevărul într-un cadru problematizant (descoperirea s-a manifestat ca o finalitate a problematizării). Succesul elevilor a fost determinat de respectarea regulilor cercetării prin descoperire:

- urmărirea evolutivă a obiectului propus;
- consultarea surselor la momentul potrivit;
- luarea unei atitudini critice față de cele descoperite; interpretarea obiectivă a datelor;
- completarea calitativă a fișelor, luarea de notițe la timp, pentru a le putea utiliza la sistematizarea informațiilor.

Să nu uităm că problemele care cer soluții trebuie să se înscrie în sistemul de operații concrete și mentale de care elevul este capabil.

În final, accentuăm că elevul este factorul activ al metodei descrise și principalul beneficiar al ei.

Din câte am văzut, didactica actuală propune zeci de metode eficiente de formare a competenței de cercetare școlară. În activitatea noastră, aplicăm ceea ce tradiția didactică a conservat ca ceva durabil și, în același timp, recurgem la tehnici moderne, care îmbunătățesc demersul didactic formativ. Considerăm că pregătirea metodologică a profesorului, aplicarea corectă a strategiilor și motivarea elevilor pentru cercetare asigură un succes considerabil al celor implicați în activitate – profesorul și elevii.

Pornind de la ideea lui Paulo Coelho „nu pot face nimic bun în viață dacă nu-i îndemn și pe ceilalți să facă la fel”, am vrea să propunem celor interesați de problemă, implementarea unui curs conceput sub forma unui opțional cu denumirea „Inițiere în cercetarea școlară”:

Inițiere în cercetarea școlară
(curs opțional pentru clasa a X-a)
1 oră săptămânal
34 de ore anual

Scopul

Formarea liceanului activ și constructiv prin respectarea unui sistem de rigori caracteristice cercetării școlare.

Obiectivele cursului

(1) Cognitive

Elevul va cunoaște:

- Noțiunile fundamentale ale cercetării.
- Tipologia lucrărilor științifice/școlare.
- Tehnica cercetării școlare.

(2) Formative

Elevul va fi capabil:

- Să deosebească lucrările de cercetare școlară de cele savante.
- Să formuleze obiective pentru propriile cercetări.
- Să apeleze la surse bibliografice, documentându-se conform cerințelor actuale.
- Să clasifice tematic informația selectată.
- Să redacteze articole, referate, comunicări, recenzii și alte tipuri de lucrări.
- Să prezinte public rezultatele cercetării.

(3) Atitudinale

- Să manifeste interes pentru studiere.

- Să-și creeze o viziune de ansamblu privind activitatea de cercetare școlară.
- Să participe la conferințe, sesiuni de comunicare, organizate în cadrul orelor de curs și în afara lor.

Nr. d/o	Unități de conținut	Ore	Strategii și tehnici recomandate
1.	Introducere în cunoașterea științifică	1	Dialogul didactic, explicarea, compararea, luarea de notițe, tehnica de proiectare a învățării: Știu-Vreau să știu-Învăț.
2.	Cercetarea savantă și cercetarea școlară. Asemănări și deosebiri	1	Cubul, agenda cu notițe paralele, cercetarea, descoperirea, problematizarea.
3.	Cercetarea școlară în contextul actual al studierii limbii și literaturii române	1	Conversația euristică, careul întrebărilor, brain-stormingul.
4.	Diversitatea cercetării școlare. Principalele produse ale acesteia	1	Tehnica de proiectare a învățării, explozia stelară, compararea, luarea de notițe.
5.	Referatul. Structura lui. Tehnologia redactării referatului	4	Algoritmul, tehnica de acumulare a ideilor (citate), analiza, sinteza.
6.	Laborator de cercetare: redactarea referatului	2	Tabelul Sinelg, cercetarea, documentarea.
7.	Articolul. Trăsături caracteristice. Scrierea articolului	4	Lectura analitică, compararea, tehnica de reflecție personală a cercetării („Eu cercetez”), revizuirea circulară.
8.	Sugestii privind redactarea recenziei	2	Tehnica de discuție liberă a unui subiect cu autoevaluarea ulterioară a implicării (intra-act), cercetarea împărtășită, redactarea și modificarea textului.
9.	Lucrarea de cercetare. Etapele elaborării ei: - selectarea temei; - formularea obiectivelor; - documentarea; mijloace moderne de documentare și informare; - structurarea informației; - redactarea textului; - scrierea concluziilor și a referințelor bibliografice; - tipărirea lucrării.	8	Cercetarea individuală, cercetarea împărtășită, algoritmul, documentarea, analiza, sinteza, revizuirea, argumentarea, redactarea textului, citarea bibliografică.
10.	Laborator de cercetare	2	Documentarea, clasificarea surselor,

			tabelul Sinelg, consultația.
11.	Proiectul de grup. Etapele elaborării proiectului: - etapa pregătitoare; - implementarea; - prezentarea.	3	Proiectul, metode de documentare și informare, compararea, cercetarea, descoperirea, problematizarea, analiza.
12.	Cum scriem ca să convingem	1	Argumentarea, conversația, schema.
13.	Prezentarea rezultatelor	1	Posterul, clustering-ul, prezentarea Power Point.
14.	Sesiune de comunicare	2	Comunicarea orală, dezbaterile, argumentarea.

Prin implementarea acestui curs, fie chiar modest, am vrea să evidențiem importanța cunoașterii, care este un proces deschis, continuu, centrat pe competențe, dar nu pe cunoștințe factuale. Competența de cercetare este strict necesară dezvoltării continue și durabile a elevului, care urmează a se adapta la mediul din afara școlii. Liceanul, ca viitor student la universitate, are nevoie de tot ce studiază la cursul în cauză. În acest context, reluăm ideea despre posibila cooperare între învățământul universitar și cel preuniversitar pentru elaborarea programelor-pilot. Actualmente, acest parteneriat este, pur și simplu, inevitabil, iar grupurile didactice mixte ar trebui să gândească strategii productive de cercetare, direcționate spre crearea de competențe.

La Bălți, există condiții favorabile pentru realizarea unui astfel de proiect. Universitatea „Alec Russo” și specialiștii competenți în domeniu, pe de o parte, liceele și profesorii interesați de problemă, pe de altă parte, sunt dispuși să formeze astfel de rețele care ar permite o cunoaștere aprofundată, utilă pentru practici rezultative. Avantajul este și pentru universitari (își pregătesc discipolii), cât și pentru liceenii din instituțiile preuniversitare (își formează competență de cercetare, având acces la un mare centru de documentare – biblioteca și sălile de lectură dotate). Mai mult decât atât: elevii ar putea asista sau chiar participa la conferințele științifice studentești.

În concluzie, menționăm că opționalul „Inițiere în cercetarea școlară” ar putea fi ținut atât de profesori universitari, cât și de cei preuniversitari și poate deveni un curs care ar facilita întreaga activitate de învățare.

Note

¹Callo *et alii*, 2007, p. 4.

²Beveridge, 1968, p. 8.

³Eco, 2000, p. 11.

⁴DEX, p. 203.

⁵Enăchescu, 2005.

⁶Programa pentru examenul de bacalaureat, 2008, p. 5.

⁷Krausz, 2007, p. 7.

⁸*idem*.

⁹*ibidem*, p. 8.

¹⁰*idem*.

¹¹Eco, 2000, p. 201.

¹²Enăchescu, 2005, p. 187.

¹³*apud* Beveridge, 1968.

¹⁴*apud* Callo *et alii*, 2007, p. 22.

¹⁵Ilie, 2008, p. 11.

¹⁶*Parteneriatul profesor-elev-părinte în dezvoltarea competențelor de cercetare prin proiect și portofoliu* // Didactica Pro. Nr. 2-3. Chișinău, 2006.

¹⁷*idem*.

¹⁸*idem*.

¹⁹*idem*.

²⁰Rădulescu, 2006, p. 9

²¹*Dicționar Enciclopedic de educație și formare*.

²²Vezi p. 4-5.

²³Descartes, 2003.

²⁴Căliman, 1975, p. 21.

²⁵Ilie, 2008, p. 148.

²⁶Nicola, 2000, p. 42.

²⁷Vezi: Cartaleanu *et alii*, 2008.

²⁸Șerbănescu, 2007, p. 22.

²⁹Patrașcu *et alii*, 2003.

³⁰Vlăsceanu, 1982, p. 241.

³¹Când dăm formă finală discursului cercetării, recurgem la formula EARS, propusă de Christine A. Hult (Elimină. Adaugă. Reorganizează. Substituie). Semnificative, în acest sens, sunt cuvintele lui Septimiu Chelcea: „Statuile, vecine cu perfecțiunea, stau închise în blocul de marmură... Ele își așteaptă sculptorul pentru a le elibera, pentru a da deoparte marmura care este de prisos. Eliminarea a ceea ce nu ajută la atingerea scopului propus este la fel de importantă și la redactarea lucrărilor științifice [Chelcea, 1998, p. 34].

³²Vezi Crișan *et alii*, 2007.

Referințe bibliografice

BARBORICĂ, Elena, ONU, Liviu, TEODORESCU, Mirela. *Introducere în filologia română. Orientări în tehnica cercetării științifice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978 [=Barborică *et alii*, 1978].

BĂDINA, Ovidiu. *Introducere în metodologia cercetării*. Cluj, 1970 [=Bădina, 1970].

BĂDINA, Ovidiu. *Trepte spre știință*. Cluj: Editura „Dacia”, 1974 [=Bădina, 1974].

BĂNCILĂ, Gabriela, ZAMFIR, Gheorghe. *Algoritmii succesului*. Iași: Editura „Polirom”, 1999 [=Băncilă *et alii*, 1999].

BEVERIDGE, W. I. *Arta cercetării științifice*. București: Editura Științifică, 1968 [=Beveridge, 1968].

BIBERI, I. *Arta de a scrie și a vorbi în public*. București, 1972 [=Biberi, 1972].

CALLO, Tatiana, GHICOV, Adrian. *Elemente transdisciplinare în predare*. Chișinău: Editura „Știința”, 2007 [=Callo *et alii*, 2007].

CĂLIMAN, Tiberiu. *Învățământ, inteligentă, problematizare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975 [=Căliman, 1975].

CARTALEANU *et alii*. *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Pro Didactica, 2008 [=Cartaleanu *et alii*, 2008].

CHELCEA, Septimiu. *Metodologia elaborării unei lucrări științifice // DEX*. București: Editura „Univers Enciclopedic”, 1998. P. 203 [=Chelcea, 1998].

DESCARTES, René. *Discurs asupra metodei*. București: Editura „Mondero”, 2003 [=Descartes, 2003].

ECO, Umberto. *Cum se face o teză de licență*. Editura „Pontica”, 2000 [=Eco, 2000].

ENĂCHESCU, Constantin. *Tratat de teoria cercetării științifice*. Iași: Editura „Polirom”, 2005 [=Enăchescu, 2005].

FLOREA, C. *Ce cercetăm, cum cercetăm*. București: Editura Științifică, 1982 [=Florea, 1982].

GAVRILĂ, C., CHIRILĂ, M. *Provocările textului literar*. Iași: Editura „Spiru Haret”, 2000 [=Gavrila *et alii*, 2000].

GHERGEL, N. *Cum să scriem un articol științific*. București: Editura Științifică, 1996 [=Ghergel, 1996].

GHEȚIE, Ion, MAREȘ, Al. *Introducere în filologia românească*. București: Editura Enciclopedică Română, 1974 [=Gheție *et alii*, 1974].

GHICOV, Adrian, CRISTEI, Tamara, COSOVAN, Olga. *Competitivitatea formează personalitatea*. Chișinău: Editura „Prut Internațional” [=GhicoV].

HULBAN, Horia. *Tehnica cercetării științifice*. Iași: Editura „Ghraphit”, 1994 [=Hulban, 1994].

ILIE, Emanuela. *Didactica literaturii române*. Iași: Editura „Polirom”, 2008 [=Ilie, 2008].

KRAUSZ, Sanda. *Metodologia cercetării științifice*. Petroșani: Editura „Universitas”, 2007 [=Krausz, 2007].

NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura „Aramis”, 2000 [=Nicola, 2000].

MÎȘAN, Andrei. *Tehnica și metodologia cercetării științifice*. Cluj-Napoca, 1980 [=Mișan, 1980].

PISOSCHI, Aurel, ARDELEAN, Aurel. *Aspecte metodologice în cercetarea științifică*. București: Editura Academiei Române, 2007 [=Pisoschi *et alii*, 2007].

PATRAȘCU, D., PATRAȘCU, L., MOCRAC, A. *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*. Editura „Știința”, Chișinău, 2003 [=Patrașcu *et alii*, 2003].

RAMON Y CAJAL, S. *Drumul spre știință*. București: Editura Politică, 1967 [=Ramon y Cajal, 1967].

RĂDULESCU, Mihaela Șt. *Metodologia cercetării științifice. Elaborarea lucrărilor de licență, masterat, doctorat*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006 [=Rădulescu, 2006].

SCLIFOS, Lia. *Parteneriatul profesor-elev-părinte în dezvoltarea competențelor de cercetare prin proiect și portofoliu* // Didactica Pro. Nr. 2-3. Chișinău, 2006 [=Sclifos, 2006].

ȘERBĂNESCU, Andra. *Cum se scrie un text*. Iași: Editura „Polirom”, 2007 [=Șerbănescu, 2007].

Programa pentru examenul de bacalaureat, 2008 [=Programa, 2008].

VIERU, Grigore. *Taina care mă apără*. Iași: Editura „Princeps”, 2008 [=Vieru, 2008].

VLĂSCEANU, Lazăr. *Metodologia cercetării sociologice*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1982 [=Vlăsceanu, 1982].

LE FRANÇAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE

Lamia BOUKHANNOUCHE,

Maître-assistante, Doctorante en didactique du français langue étrangère
(Université Saad-Dahleb, Blida, Algérie)

Abstract

In the article, we propose some considerations about studying the French specialized language for faculties.

Keywords: *specialized French, university system, knowledge, skills, abilities, integration.*

Rezumat

În articol, autoarea prezintă unele reflecții asupra metodologiei de predare și învățare a limbii franceze ca limbă de studiu în cadrul unei universități francofone.

Cuvinte-cheie: *limba franceză specializată, sistem universitar, cunoștințe, competențe, abilități, integrare.*

Introduction

Parmi de nombreux étudiants qui viennent de systèmes universitaires différents, et avec une certaine base linguistique, beaucoup d'entre eux désirent bénéficier d'un accompagnement d'intégration universitaire, qui généralement se présente sous des formes diverses mais restent largement à construire. L'objet majeur de cette intégration réside dans une formation linguistique, correspondant aux besoins générés par des situations langagières exigeantes. Autrement dit, cette formation de langue se réalise à l'aide d'une méthodologie qui a pour objectif de répondre de la façon la plus correcte possible aux réels besoins d'un public particulier en recensant l'ensemble des situations de communication les plus présentes auxquelles ce public est confronté et ce, pendant la formation linguistique ou après l'activité professionnelle. Ainsi, un questionnement s'impose et porte sur un nouvel aspect de la démarche FOS¹ adapté dans un contexte universitaire et qu'on appellera FOU².

1. Application du FOS en milieu universitaire

«Le français sur objectifs spécifiques est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures»³.

En effet, il s'agit d'un français conçu dans le but de répondre aux besoins spécifiques des apprenants. Il met en application des méthodologies et activités au service des disciplines en question et il vise l'appropriation linguistique de ces activités.

En gros, le FOS se diffère du français général au niveau lexical. Il demande, dans les situations d'enseignement spécifiques, une méthodologie

différente par rapport à l'enseignement du français général et vise plutôt un public qui possède déjà des connaissances de base de la langue française.

Toujours dans cette même dimension, nous avons un autre concept qui commence à gagner du terrain dans les milieux didactiques et qui n'est qu'une déclinaison du FOS. Il s'agit bel et bien du FOU, c'est-à-dire, du français sur objectif universitaire. C'est une spécialisation au sein du FOS visant à préparer des étudiants à suivre des études supérieures dont la langue d'enseignement est le français

Le FOU se distingue par certaines spécificités qui permettent d'assurer des cours dits aussi spécifiques. La prise en compte de ces caractéristiques constitue une condition préalable pour garantir l'efficacité de toute formation dans ce domaine et elles concernent trois points principaux:

- **diversité des filières universitaires** (Le FOU se distingue avant tout par la diversité des disciplines universitaires visées par les apprenants: le droit, la médecine, la chimie, etc.);
- **besoins spécifiques** (Les besoins spécifiques sont une des caractéristiques principales des publics de FOU. Un public donné veut apprendre non le français mais plutôt **du français pour** agir dans les différents milieux universitaires. L'application du FOU rend les apprenants capables de comprendre des cours, prendre des notes, lire des livres spécialisés, passer des examens, rédiger des mémoires ou des thèses, etc. D'où la nécessité d'axer sur cette dimension des besoins avant même de procéder à l'élaboration des cours en vue d'y mieux répondre);
- **facteur temps** (Le public étudiant est limité par le temps pour suivre des formations de FOU. Cela dépend également de la formation universitaire (cycle court, moyen ou long) dans laquelle il s'est engagé. Cela veut dire que la formation linguistique doit respecter un délai rigoureux ayant pour objectif de répondre aux besoins du public engendrés par des situations de communication langagières).

Hormis les exigences prescrites pour assurer une bonne formation en FOU, dans le même contexte, les cours ont pour objectif de développer une **compétence** d'ordre **universitaire** chez les apprenants. Cette compétence universitaire se distingue par trois composantes principales:

- la **composante institutionnelle** (L'étudiant dès sa rentrée universitaire a besoin d'être muni d'une compétence lui permettant de comprendre l'organisation de son université, de ses différentes facultés et départements. Comme il doit être sensibilisé aux diverses démarches et procédures administratives que n'importe quel candidat subit);
- la **composante culturelle** (Etant dans une université d'accueil française, l'étudiant peut bénéficier d'une panoplie de cours sur l'histoire et la civilisation française ainsi que de visites de sites ou de monuments

historiques l'aidant à s'enrichir davantage en terme de culture du pays d'accueil et favorise par ailleurs sa bonne intégration);

- la *composante linguistique et méthodologique* (Il s'agit de développer des connaissances linguistiques nécessaires (lexique, grammaire, etc.) pour que les étudiants puissent suivre les cours dans leurs domaines visés: comprendre le cours, prendre des notes, poser des questions, etc. Les cours de FOU devraient développer en outre certaines compétences méthodologiques qui aident à réaliser des tâches universitaires telles que: participer à un colloque, préparer une communication, prendre la parole devant un public spécialisé, rédiger un article, déterminer une problématique, synthétiser un document, élaborer un plan de recherche, rédiger un mémoire ou une thèse, etc.).

Ainsi, les composantes citées plus haut sont indispensables pour la préparation des étudiants aux études supérieures en France, il en est de même pour une situation hors de France. En effet, dans un pays où le français est langue d'enseignement supérieur, la problématique est aussi pertinente mais légèrement différente dans la mesure où les étudiants ne sont pas «étrangers» dans leurs universités. Il s'agit d'une situation d'intégration à un nouvel environnement de travail et de langue différents de ce qu'ils ont connu auparavant, où la langue française considérée comme première langue étrangère tel est le cas en Algérie, devient langue d'enseignement et de communication universitaire à côté de la langue maternelle ou de la première langue apprise à l'école.

Dans les deux cas, l'enjeu consiste à élaborer, nous l'avons dit, le dispositif le plus complet et le plus cohérent devant répondre aux réels besoins d'un public spécifique en tenant compte des différentes contraintes matérielles et institutionnelles qui se posent. D'où l'intérêt de réfléchir sur une déclinaison de la démarche FOS⁴ et concevoir une méthodologie pour la mise en place d'une formation sur mesure, la plus cohérente et réaliste possible.

2. Démarche du français sur objectif universitaire

D'après J.-M. Mangiante et C. Parpette⁵, une formation linguistique dans un centre de langue ou dans l'université porte essentiellement sur la langue, la méthodologie, l'aspect culturel et institutionnel. Il s'agit de dimensions importantes pour l'intégration des étudiants dans l'enseignement supérieur. Cet état de fait nous amène à nous interroger sur une démarche didactique à mettre en œuvre afin d'élaborer un programme de formation optimal dans un délai de temps limité.

Les auteurs nous proposent une déclinaison de la démarche FOS. Il s'agit de l'élaboration d'un programme de FOU qui passe par une étape centrale, à savoir la collecte des données précédée par l'analyse des compétences langagières à développer chez les apprenants ayant pour objectif

l'intégration universitaire. La collecte réunit l'ensemble des documents qui serviront de supports de formation. Cette initiative de conception de programme FOS-FOU est censée prendre en compte également toutes «les contraintes matérielles et temporelles» pour agir en toute urgence.

On parle de déclinaison, car la démarche FOS en elle-même est loin de répondre aux besoins d'un public hétérogène aussi bien sur le plan de compétences linguistiques, de provenances culturelles que de systèmes éducatifs, généralement assez divers. J.-M. Mangiante et C. Parpette nous le font savoir: «Néanmoins, mettre en place une démarche FOS suppose de traiter un public homogène dans son projet de formation et dont les besoins relèvent d'un même ensemble coordonné. Est-ce le cas avec des publics étudiants venant de filières et de niveaux d'études différents, relevant de niveaux de langue divers, originaires de cultures et de systèmes éducatifs variés, et se retrouvant dans le même cours en présentiel, que ce soit avant leur arrivée ou tout au long de leurs études en France?»⁶

Cela explique qu'une méthodologie FOS, bien qu'elle réponde «sur mesure» à une demande de formation ciblée, elle ne peut s'accommoder d'un contexte institutionnel exigeant. D'où la nécessité de mener sa réflexion sur une façon de concilier les besoins du public et le contexte institutionnel qui l'accueil. Cette réflexion conduit à la conception d'un programme FOU qui se déroule en fonction des étapes de la démarche FOS:

- **identification de la demande:** une demande peut être formulée dans le cadre d'un partenariat entre l'université d'origine et l'université d'accueil afin de mettre en place un stage de préparation linguistique pour un public précis et homogène;
- **analyse des besoins:** il s'agit d'une étape qui mène à un recensement de situations universitaires et des compétences exigées à partir d'enquêtes menées auprès des étudiants et des enseignants de disciplines. Les besoins d'un étudiant universitaire sont la compréhension d'un cours, TD ou TP, la maîtrise des productions écrites (dissertations, commentaires, etc.) et les présentations orales (exposés oraux, etc.);
- **collecte des données:** les données en milieu universitaire sont réparties en deux genres: nous avons ce qu'on appelle les données *existantes* qui sont constituées en discours oraux ou documents écrits recueillis sur le terrain. Et des données appelées *sollicitées* qui sont collectées à partir d'entretiens, de tests ou d'interviews menés auprès des acteurs de l'université (enseignants, étudiants, administrateurs, secrétaires, etc.);
- **analyse des données:** il s'agit d'une étape précaire pour le concepteur du programme FOU dans la mesure où elle nécessite un tri et un choix très précis qui laisse une bonne partie des données recueillies de côté. De plus, l'enseignant-concepteur découvre des discours dotés de caractéristiques très diverses (lexicales, discursives, syntaxiques)

devant les traiter d'une manière minutieuse dans un laps de temps limité;

- **élaboration didactique**: la conception des unités didactiques nécessite la détermination d'une stratégie disciplinaire (données propres à telle ou telle discipline) ou transversale (contenus pour étudiants de disciplines différentes), de contenus notionnels à aborder, de traitement technique des données (son, extrait), de type d'activités (travail de classe, travail de groupe), et des dispositifs d'enseignement-apprentissage (en présentiel ou à distance).

La mise en place d'une formation FOU représente de nombreuses contraintes institutionnelles. D'abord, le facteur temps, nous l'avons déjà dit, est considéré comme un axe important pour la bienfaisance de la formation. Le volume horaire exigé dans l'enseignement des contenus reste insuffisant puisqu'en moyenne, une université consacre de 20 à 30 heures par semestre à la formation linguistique. La diversité des contextes aussi bien du côté des institutions (programme de partenariat, financement individuel de la formation, etc.) que du côté du public (niveau de langue, culture, nationalité, etc.) entraîne des mises en œuvre très distinctes. C'est l'existence des contraintes institutionnelles et la diversité des contextes qui amènent à concevoir finalement une formation FOS-FOU. La conception est censée respecter, nous l'avons mentionné ci-dessus, les étapes de la démarche FOS.

Après l'analyse des besoins qui s'appuie partiellement sur le ressenti de l'apprenant et sur le point de vue d'autres acteurs de l'institution (responsables de filières, enseignants de spécialité, personnel administratif), l'enseignant réunit toutes les situations de communication que vit ou vivra l'étudiant au sein de l'université. Les situations peuvent être d'**ordre oral** comme comprendre un cours magistral, présenter un exposé oral ou d'**ordre scriptural**, tel que comprendre un texte de spécialité, rédiger une dissertation, etc. L'analyse des besoins doit être vérifiée et peut être modifiée en fonction de la collecte des données sur le terrain.

Ainsi, la partie suivante nous permettra de voir de plus près ce qui caractérise un **discours oral** et un **discours écrit** présents dans les situations de communication auxquelles l'apprenant est ou sera confronté durant sa formation universitaire.

2.1. Discours oraux

Parmi les divers discours oraux sur lesquels s'appuie un programme FOU et qui conduit les étudiants à bénéficier d'une compétence orale leur permettant de réaliser les tâches qu'on leur assigne durant leur cursus universitaire, nous avons le cours magistral (CM).

Considéré comme emblématique dans l'enseignement universitaire, le cours magistral en première année, joue un rôle **initiatif** sur plusieurs plans⁷. Il affronte l'étudiant à une nouvelle discipline ou à des thèmes ou des sujets

jusqu'à présent traités d'une manière assez globale et il le met dans un cadre spatio-temporel particulier, puisque ce dernier nécessite une prestation orale qui varie entre 1h30 et 3h00, dans un amphithéâtre regroupant parfois plus de 300 étudiants⁸. Sans oublier la place qu'occupe l'enseignant ayant le statut de l'enseignant-chercheur qui de part ses fonctions de vecteur de connaissances, de pédagogue, de représentant et de chercheur à l'université, diffère de l'enseignant de l'école secondaire. Ces différents paramètres concernent tout étudiant souhaitant intégrer un cursus universitaire bien déterminé.

En dehors du contexte dans lequel s'inscrit le CM, celui-ci est le résultat d'une préparation écrite variable qui sera ensuite oralisée dans une situation de communication bien particulière. Comme il peut être spontané puisqu'il a lieu en face-à-face avec des étudiants. Donc, l'enseignant est censé être préparé à toute réaction ou intervention de la part de ses étudiants qui peuvent éventuellement perturber son cours (bruits, réaction contre la rapidité, questions, etc.). Ainsi, comprendre un CM nécessite une maîtrise langagière qui ne porte pas seulement sur son contenu mais aussi sur sa complexité de structure discursive.

2.1.1. Caractéristique du cours magistral

Avant d'aborder les caractéristiques d'un CM, il est important de dire que ce dernier avec son aspect *monologue* et *interactionnel*, recouvre deux types de discours: le discours disciplinaire puisque le cours doit veiller sur la transmission des connaissances liées à la discipline et le discours pédagogique qui s'occupe de l'accompagnement des étudiants afin de leur assurer une bonne intégration universitaire. En outre, le CM considéré comme monologue de l'enseignant, présente également un double dialogisme. J.-M. Mangiante et C. Parpette nous disent à ce propos: «[...] un dialogisme interlocutif dans lequel les énoncés de l'enseignant sont en relation avec les attitudes des étudiants, manifestant verbalement ou silencieusement leur relation au discours de l'enseignant; et un dialogisme interdiscursif par lequel l'enseignant fait intervenir par sa voix d'autres discours, antérieurs ou simultanés, produits par d'autres chercheurs ou sous-entendus par les étudiants, sur les questions qu'il est en train de traiter⁹.

En dehors de cette dimension dialogique qui est à prendre en compte lors de la construction d'un programme FOU ayant pour but de travailler la compréhension d'un CM dans sa grande globalité, il existe d'autres caractéristiques qu'il faudrait envisager et qui constituent aussi les entrées structurant le programme de formation de l'enseignant-concepteur:

- **dimension situationnelle du cours magistral** (Un CM est normalement découpé en plusieurs séances d'une manière progressive au fil des semaines. Au début de chaque séance, l'enseignant rappelle

brièvement ce qu'il a abordé lors du cours précédent en établissant un lien avec ce qu'il sera traité dans la séance qui commence. Ces annonces varient d'un enseignant à un autre, elles peuvent être détaillées, explicites ou plus ou moins courtes. Ces rappels ou annonces portent généralement sur le plan et les contenus du cours. L'enseignant spécialiste dans son domaine est en même temps pédagogue, il apporte des conseils en lien avec son cours en début de sa séance. Son rôle, ne l'oublions pas, est d'accompagner ses étudiants dans leur formation universitaire);

- **notions disciplinaires dans le cours magistral** (Un CM est aussi doté de données assez diverses y compris celles qui relèvent essentiellement de la discipline. L'enseignant en tant qu'expert de sa spécialité est amené à créer de bonnes conditions pour favoriser la compréhension du cours par ses étudiants en l'explicitant et en le rendant accessible de façon à leur assurer une bonne prise de notes);
- **notions disciplinaires et discours pédagogique** (L'enseignant chargé du cours magistral se doit d'être objectif dans son discours universitaire. Il explique, décrit, expose des idées avec un certain recul scientifique qu'exige la situation. Comme il doit être aussi pédagogue, avec un esprit critique en ayant pour but de se rapprocher de ses étudiants et donc, de dire ce qu'il pense réellement. Ainsi, cette situation nous confronte à deux aspects: l'un est objectif et délivre des données notionnelles disciplinaires et l'autre tient plutôt une posture critique. Au-delà de cette objectivité du discours universitaire et de l'implication de l'enseignant en tant que chercheur, nous avons la notion de polyphonie qui consiste à établir le lien entre les théories élaborées par d'autres qui circulent dans la discipline et les positions de l'enseignant à l'égard de ces théories);
- **répétitions, reformulations et métaphores** (D'autres caractéristiques sont à relever du CM, il s'agit d'abord du phénomène de la répétition. L'enseignant a pour habitude d'insister sur des notions voire certains passages qu'il estime essentiels afin d'accorder le temps aux étudiants de prendre notes. Une autre façon d'aide à l'assimilation du cours, c'est les reformulations. L'enseignant explicite ses propos en utilisant des locutions telles que: *autrement dit*, *c'est-à-dire*, etc. qui servent à rappeler certaines notions ou à réexpliquer certains dres. Quant aux métaphores, elles sont assez fréquentes dans le cours magistral mais recouvrent des références culturelles diverses);
- **communication multicanale et plurisémiotique** (Lors d'un CM, l'enseignant a la possibilité de combiner entre sa présentation orale et des projections sous plusieurs formes en utilisant des diaporamas (power point). Les projections peuvent être verbales (liste, énoncés

développés...) ou iconique (schéma, graphique...). Ce type de communication audiovisuelle est de type plurisémiotique. A partir d'un schéma projeté, l'enseignant apporte des explications verbales afin de rendre son discours beaucoup plus abordable surtout si la représentation iconique expose des données chiffrées.

Le cours magistral comporte finalement plusieurs aspects qu'on a mis en avant jusqu'à maintenant. J.-M. Mangiante et C. Parpette le présentent en le résumant de cette façon: «C'est à la fois un ensemble de données disciplinaires, de notions transmises, selon des postures discursives diverses, plus ou moins objectivées ou impliquées, avec des procédures d'accompagnement de type «dictée» ou au contraire commentaires, reformulations, illustrations, exemples, etc. destinés à les faire mieux appréhender, comprendre et retenir par les étudiants. Il comporte aussi des énoncés qui renvoient à la situation d'énonciation qui est celle de «l'amphithéâtre», du cours et de sa place dans l'institution universitaire et dans le déroulement académique du programme¹⁰.

Toutes ces dimensions décrites ci-dessus sont à prendre en compte puisqu'elles constituent les éléments de base pour l'enseignant-concepteur du programme FOU lorsque le CM sera abordé. Le travail universitaire ne repose pas uniquement sur la compréhension orale et les cours magistraux mais aussi sur des travaux écrits qui présentent également une partie importante dans l'enseignement supérieur.

2.2. Discours écrits

A la fin de tout travail universitaire, une production écrite doit faire en grande majorité l'objet d'une évaluation dans l'enseignement supérieur. Elle correspond à une méthodologie pas toujours maîtrisées par les étudiants universitaires. Ceci nous amène à procéder à une analyse discursive des différentes catégories de production écrite afin d'explicitier leurs critères linguistiques et méthodologiques en vue d'une exploitation pédagogique en FOU.

2.2.1. Caractéristiques des discours écrits

Nous l'avons dit plus haut, au-delà des cours magistraux et des prestations orales, les discours écrits constituent eux aussi un élément primordial dans l'évaluation des étudiants. J.-M. Mangiante et C. Parpette nous disent à ce propos: «Les différents écrits produits par les étudiants constituent un ensemble très diversifié mais dont chaque catégorie répond à des exigences méthodologiques, à une codification d'écriture, à des règles de composition qui génèrent de véritables «genres» textuels. La connaissance et l'assimilation de ces règles de production constituent une compétence à la fois culturelle et méthodologique nécessaire aux étudiants tout au long de leur parcours académique. Le non-respect de certaines règles ou principes

méthodologiques, qui peut doubler une fragilité linguistique, est souvent source d'échecs¹¹.

En effet, il existe un éventail assez large des écrits réalisés par les étudiants au cours de leur formation universitaire. Mais chaque écrit correspond à certaines règles de production censées être maîtrisées par les étudiants-rédacteurs dans le but de réussir les études qu'ils ont entreprises. La non maîtrise de ces règles-clef peut être assez souvent source d'échec chez de nombreux étudiants qui ont été préparés dans des formations antérieures à quelques tâches scripturales, dissertation ou synthèse des documents par exemple, mais sans qu'ils soient réellement initiés aux fonctions de ces règles d'écritures, rarement explicitées.

Ainsi, cette partie nous permettra de recenser brièvement l'ensemble des écrits présents dans les formations universitaires (disciplines scientifiques et techniques). On prendra le cas des sciences vétérinaires¹² à titre d'exemple. L'objectif est de catégoriser ces écrits et d'en déduire les compétences linguistiques et méthodologiques assurant une bonne réalisation écrite de la part des étudiants. Le travail qui se limite à faire un recueil des écrits afin de les classer, traiter et analyser, a abouti à un classement en deux catégories: *textes lus* et *textes produits*.

Le classement nous permet de dire que l'étudiant universitaire s'appuie en premier lieu sur des documents écrits conseillés par son enseignant (ouvrage, article, fascicule, etc.) ou fournis directement par ce dernier (photocopiés), ensuite sur les cours qu'il restitue à partir d'une prise de notes lors d'un cours magistral ou d'une fiche de lecture dans le but de préparer les différentes productions écrites à venir.

Autrement dit, l'étudiant tente de nombreuses opérations telles que: reproduire, analyser, commenter en interprétant les consignes posées et les énoncés dont «la compréhension des différentes composantes s'avère ainsi déterminantes pour sa réussite future»¹³. D'où l'intérêt dans un projet FOU d'aider les étudiants à comprendre les différents processus discursifs correspondant aux règles de production des écrits dont ils ont besoin avec les activités pédagogiques ciblées et précises.

2.2.2. De la compréhension à la production

Toute activité de réception doit aboutir à une production écrite répondant à des règles précises, nous l'avons déjà souligné, dans un contexte universitaire, la source principale de la production écrite est la prise de notes réalisée lors des cours magistraux ou travaux dirigés. Sauf que la préparation des examens écrits nécessite de relire, de retravailler et de compléter les notes afin de s'en approprier les contenus scientifiques nécessaires.

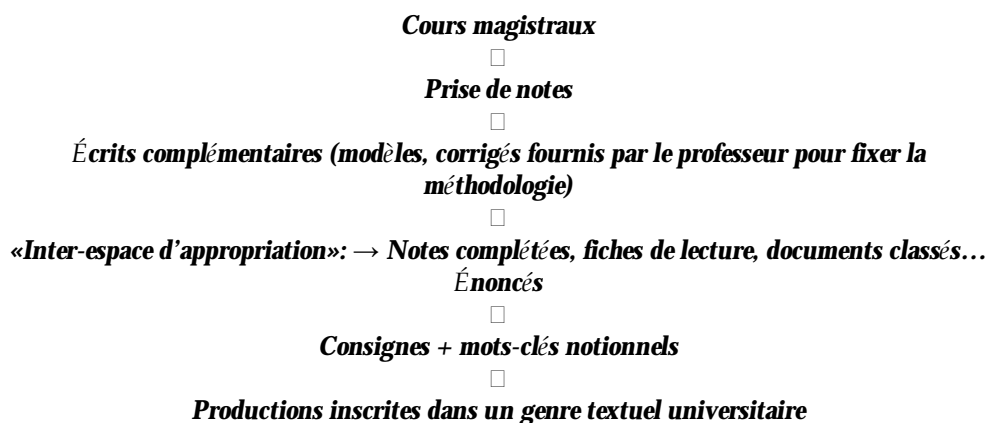
Malgré le travail de reformulation fourni, les notes ne suffisent pas, donc, il serait important d'accorder une attention particulière à la compréhension

écrite des documents de travail et d'aide à la production écrite. Il s'agit de textes de référence conseillés ou apportés par l'enseignant en cours.

Par ailleurs, des compétences méthodologiques sont nécessaires pour s'appropriier les règles d'écriture inhérentes aux différents genres universitaires évalués dans les examens. Notons-le, les productions écrites sont généralement assignées aussi bien par l'institution que par l'enseignant chargé d'assurer le cours. Ainsi, J.-M. Mangiante et C. Parpette nous font comprendre qu'il existe: «D'abord les consignes des énoncés d'examens qui constituent des écrits injonctifs antérieurs à la production, destinés à la déclencher et qui orientent les étudiants vers un genre textuel précis: la question de cours, le commentaire (*commentez l'article de X...*), la dissertation, etc.¹⁴

Ces différentes consignes ne sont pas toujours explicitées. Leur rôle est de montrer ce qu'il faut faire mais rarement la manière dont il faut procéder puisque cela est censé être maîtrisé par les étudiants lors de formations antérieures. Par conséquent, les exigences méthodologiques pour la réussite d'une production écrite sont apparentes mais souvent implicites dans les corrigés des professeurs, quand il y en a, ou dans leurs commentaires écrits ou oraux.

Les énoncés d'examens comportent aussi des éléments notionnels qui permettent de cibler les parties du cours à reprendre. Ils sont considérés comme des «mots-clés» notionnels aidant l'étudiant à se rappeler ses connaissances classées et retravaillées dans sa prise de notes. Enfin, les énoncés sont souvent complétés par des documents authentiques écrits qu'il faut synthétiser. La compréhension écrite des énoncés et documents annexes s'avère finalement essentielle au déclenchement de la production écrite. Ainsi, J.-M. Mangiante et C. Parpette schématisent la communication écrite universitaire qui aboutit à la production des étudiants¹⁵:



Ce schéma nous montre la façon dont procède un étudiant avant la réalisation de toute production écrite évaluée, il s'approprie le travail en

s'appuyant sur ses cours qu'il complètera avec ses notes, fiches de lecture ou d'autres données lues et fournies par son enseignant.

Si l'on regarde de plus près l'étape finale du schéma de la communication universitaire, on se rend compte que nous sommes face à une problématique de *genres discursifs* et de *types textuels* qui mérite d'être explicitée. Pour y répondre, il faudrait mobiliser des outils d'analyse des productions et une méthodologie de classement. Parmi ces outils, nous ferons référence aux théories de J.-P. Bronckart (1997) et de J.-M. Adam (1992):

- *type textuel* (Une typologie textuelle est loin d'enfermer le texte dans une conception statique, n'étant pas un produit fini aux formes achevées, elle met en valeur sa dynamique active. J.-P. Cuq et I. Gruca affirment: «Tout texte, par les règles qui le régissent et les constituants qui le structurent et le composent, appartient à un ensemble plus vaste auquel il est intimement lié, même s'il actualise ou peut actualiser en même temps plusieurs autres types textuels»¹⁶. Un texte, au-delà de ses caractéristiques linguistiques des discours en termes d'actes langagiers et d'intention de communication¹⁷, est doté d'une organisation intrinsèque et d'une hétérogénéité compositionnelle assez variées. En effet, on peut avoir une description qui se développe à l'intérieur même d'une narration par exemple. Cette organisation est relevée par J.-M. Adam (1992) qui dans son analyse des schémas textuels prototypiques, met en valeur un certain nombre d'énoncés stables ou de régularités compositionnelles qui lui permettent de définir cinq schémas prototypiques de séquences narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale. La diversité typologique peut être catégorisée dans une «unité communicative de rang supérieur»¹⁸ et qu'on appelle *genre*);

- *genre discursif* (Par genre discursif, on entend une catégorisation de texte à partir d'un certain nombre de critères de production, de règles d'écriture, d'enjeux communicationnels et de tradition disciplinaires, tel est le cas de l'université. J.-M. Adam en se référant aux travaux de Bronckart¹⁹ nous dit à ce propos: «En fonction de leurs objectifs, intérêts et enjeux spécifiques, les formations sociales élaborent différentes sortes ou «familles» de textes qui présentent des caractéristiques assez stables pour qu'on les qualifie de «genre»²⁰. Autrement dit, produire une diversité de textes en prenant en compte leurs caractéristiques linguistiques et langagières dépend en grande partie d'une volonté et motivation personnelle qui répondent logiquement à des objectifs bien précis. Cette façon de procéder renvoie à la notion de genre qui met finalement en relation les types de textes entre eux lors d'une formation sociale quelconque. J.-C. Beacco ajoute à cela: «[...] Des types de textes sont inscrits et circulent dans le métalangage naturel sous forme de noms de genre: éditorial, reportage, mode d'emploi, procès-verbal, dissertation, faits divers, manuel, lettre, circulaire, rapport...»²¹. D'une façon plus claire, on peut parler de formations discursives d'ordre religieux,

journalistique, politique ou littéraire dans lesquelles sont produits une multitude de genres de discours. On peut avoir des genres discursifs religieux comme la prière, le sermon, des genres discursifs journalistiques comme le fait divers, le reportage, et des genres discursifs littéraires comme la tragédie, la lettre ou encore l'épopée).

L'objectif de la distinction entre *type* et *genre* est de dégager des compétences générales qui sont indispensables dans une formation universitaire, dans notre cas scientifique (sciences vétérinaires). Ainsi, en se référant à J.-M. Mangiante et C. Parpette (2011), un certain nombre de productions écrites demandées aux étudiants se révèle de la manière suivante:

- Restitution des cours: il s'agit de rédiger une définition de termes ou de notions, répondre à des questions de cours, rédiger une démonstration dont les paramètres ont changé.
- Commentaires, synthèses et compte-rendu: il s'agit de répondre à des questions qui découlent du cours, réagir à des situations décrites, exprimer un avis, une réflexion, argumenter et comparer.
- Etudes expérimentales avec production écrite: l'opération se fait à travers une analyse d'une situation à partir de paramètres ponctuels (prévisibles et déviants), comme il peut s'agir d'interpréter des données et les adapter à un schéma ou un processus étudiés en cours.
- Elaboration d'une recherche avec production écrite: cela se fait à la fin du parcours universitaire où l'objectif conduit à rendre compte d'une expérience pratique sur le terrain.

Ces quatre catégories de productions écrites ne sont pas séparées les unes des autres mais plutôt complémentaires et progressives, puisqu'elles correspondent à une progression universitaire: pour la restitution des cours, il s'agit d'une production écrite assez fréquente en début du cursus universitaire, quant aux commentaires et synthèses, ils sont plus présents au milieu du parcours, c'est-à-dire en troisième et quatrième année, alors que les études de cas expérimentaux ainsi que les recherches scientifiques menées sur le terrain ne sont censées être réalisées qu'en fin de cursus. Ces productions écrites sont assez lourdes et complexes et constituent une partie majeure de l'évaluation dans l'enseignement supérieur.

Face à la diversité et à la complexité des discours oraux réalisés en contexte universitaire et des productions écrites exigées des étudiants, il nous semble important de dire que la façon de préparer ces derniers à acquérir une réelle *compétence linguistique, méthodologique et disciplinaire* est une tâche assez ardue puisque cela nécessite une analyse des besoins très précise, suivie d'une collecte des données très approfondie (discours et documents présents au cours de la formation universitaire). Celles-ci doivent être analysées pour découvrir leurs différentes caractéristiques (lexicales,

syntaxiques, discursives) et seront une source pédagogique précieuse pour le concepteur ayant pour objectif de mettre en œuvre un programme de formation linguistique.

Notes

¹Démarche du français sur objectif spécifique (FOS) est une méthodologie qui a pour objectif la conception d'un programme linguistique pour un public particulier ayant des besoins langagiers spécifiques en français.

²*Français sur objectif universitaire.*

³Cuq *et alii*, 2003, p. 109.

⁴Mangiante *et alii*, 2004.

⁵Mangiante *et alii*, 2011.

⁶Mangiante *et alii*, 2011, p. 42.

⁷Bouchard *et alii*, 2007.

⁸Mangiante *et alii*, 2011, p. 57.

⁹Bakhtine, 1938.

¹⁰Mangiante *et alii*, 2011, p. 78.

¹¹Mangiante *et alii*, 2011, p. 124.

¹²Les sciences vétérinaires en Algérie est une discipline scientifique qui comprend un cursus de cinq années d'études universitaires.

¹³Mangiante *et alii*, 2011, p. 127.

¹⁴Mangiante *et alii*, 2010.

¹⁵Mangiante *et alii*, 2011.

¹⁶Cuq *et alii*, 2003, p. 165.

¹⁷Mangiante *et alii*, 2011, p. 130.

¹⁸Bronckart, 1997, p. 137.

¹⁹Bronckart, 1997, p. 138.

²⁰Adam, 1999, p. 84.

²¹Beacco, 1991, p. 23.

Références bibliographiques

ADAM, Jean-Michel. *Les textes: Types et Prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue.* Nathan Université Presses, 1992 [=Adam, 1992].

ADAM, Jean-Michel. *Linguistique textuelle: Des genres de discours aux textes.* Nathan Université Presses, 1999. P.84 [=Adam, 1999].

BAKHTINE, Mikhail. *Esthétique et théorie du roman.* Paris: Gallimard, 1938, version française 1978 [=Bakhtine, 1938].

BEACCO, Jean-Claude. *Types ou genres? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites* // BRONCKART, J.-P., COSTE, D., 1991. P. 23 [=Beacco, 1991].

BOUCHARD, Robert, PARPETTE, Chantal. *Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux: le cas des CM de droit* // LIDIL. N°35, 2007 [=Bouchard *et alii*, 2007].

BRONCKART, Jean-Pierre. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme sociodiscursif*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997. P. 137-138 [=Bronckart, 1997].

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international, 2003 [=Cuq, 2003].

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Collection FLE. Paris: PUG, 2003 [=Cuq et alii, 2003].

MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal, 2004, *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette FLE, 2004 [=Mangiante et alii, 2004].

MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal. *Le français sur objectif universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires* // Actes du Colloque Forum Heracles et Université de Perpignan Via Domitia «Le français sur objectifs universitaire», 10-12 juin 2010 [=Mangiante et alii, 2010].

MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble: PUG, 2011 [=Mangiante et alii, 2011].

Sites internet

<http://www.le-fos.com/historique-7.htm>.

**ШТЕФАН МАРДЖЕЛЛА –
ПРОСВЕТИТЕЛЬ, ЛИНГВИСТ И ПЕДАГОГ БЕССАРАБИИ
ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX-ГО ВЕКА (1783–5.03.1850)**

Татьяна ЗЕМЦОВА,

доцент, доктор педагогических наук
(Бэлцкий государственный университет им. Алеку Руссо, Республика
Молдова)

Abstract

In this article it is presented social-pedagogical activity of Stefan Mardgella. He was iluminist, teacher and linguist in Besarabia in the first half of the XIXth century. The author gives special attention to characteristic of Mardgella pedagogical activity in creation of visual tables and educational supplies for Besarabian schools. The author pays his attention on grammar manuals which had been written in Romanian language, creation of dictionaries and educational supplies for Besarabian schools. An objective and detailed mark is given by the author to Stefan Mardgella who was a great linguist, scientist and teacher. The author showed his contribution to development in education in Besarabia land.

Keywords: *Besarabia, education, pedagogy, linguistics, grammar, Romanian language, textbooks, dictionaries, tables, Lancaster schools, Greek national liberation movement.*

Rezumat

În articol, autoarea prezintă activitatea socială și pedagogică a lui Ștefan Mardgella. În prima jumătate a secolului al XIX-lea, Dânsul a activat în Besarabia ca profesor și lingvist. S-a impus prin crearea diferitor tabele didactice, manuale în limba română și dicționare pentru școlile basarabene.

Cuvinte-cheie: *Basarabia, învățământ, pedagogie, lingvistică, gramatică, limba română, manuale, dicționare, tabele, școala lancasteriană, mișcarea de eliberare națională a grecilor.*

В модернизации высшего филологического образования в Республике Молдова особое место занимает повышение и совершенствование общей культуры студентов, усвоение ими общечеловеческих и национальных ценностей. В этой связи особый интерес представляет изучение курса «Дидактика языка и культуры», который тесно связан с формированием языковой и педагогической культуры будущих учителей-филологов. Мы считаем, что целенаправленное развитие языковой культуры студентов невозможно без изучения истоков зарождения и становления глоттодидактики, как отрасли научного знания.

Для исследования мы выбрали Бессарабию первой половины XIX-го века, т. к. именно в этот период наблюдается возрождение национального самосознания: формируется просветительская идеология писателей и их педагогические идеи (К. Стамати (1786–1869), А. Ф. Хыждеу (1811–1872), А. Руссо (1819–1859) и др., на которых оказало положительное влияние педагогическая и организаторская деятельность Г. Асаки (1788–1869) в Молдавском княжестве,

деятельность французских просветителей (Ф. Вольтер (1694–1778), Ж.-Ж. Руссо (1712–1778), Ш. Монтескье (1689–1755), К. А. Гельвеций (1715–1771), Д. Дидро (1713–1784) и др.), которые остро поставили вопрос о демократизации школы, настаивали на принципе доступности общего образования.

В данный исторический период складывается система государственных и частных школ в Бессарабии, развивается женское образование, которые впитывают существенные черты просвещения соседних государств. Среди тех, кто принимал активное участие в развитии бессарабской культуры и просвещения следует назвать Штефана Яковлевича Марджеллу (**Ştefan Margella**) – известного просветителя, педагога и лингвиста. Шт. Марджелла (Марцелла) является автором учебников по румынскому языку, словарей, учебных пособий, книг, которые свидетельствуют о прогрессивности и широте его научных взглядов, передовых педагогических идеях и активной гражданской позиции – поддержке освободительного движения греков против турецких угнетателей.

Анализ историко-педагогической литературы (И. Ф. Иовва, Л. М. Оганян, И. Ф. Грек, Т. А. Крачун и др.) показывает, что в ней представлена просветительская идеология и общественно-педагогическое движение в Бессарабии в первой половине XIX-го века и вклад видных деятелей культуры и просвещения, в том числе Шт. Марджеллы в этот процесс на основе глубокого изучения архивных (административных и личных дел) и литературных источников. В то же время в педагогической литературе недостаточно полно освещён вопрос о научной деятельности Шт. Марджеллы как лингвиста и педагога, который внёс огромный вклад в развитие просвещения в Бессарабском крае. В русле нашего исследования исключительно важным является осмысление общественно-педагогической деятельности Шт. Марджеллы, его учебников и учебных пособий по румынскому языку для разных типов школ Бессарабии. Цель нашей работы заключается в том, чтобы выделить и охарактеризовать этапы общественно-педагогической деятельности Шт. Марджеллы, показать его роль в становлении и развитии лингвистики и глоттодидактики.

Штефан Яковлевич Марджелла родился в 1783 г. в Молдавском княжестве в семье молдавских бояр. Дед Марджеллы служил капитаном-волонтёром при генерале-фельдмаршале П. А. Румянцеве (1725–1796) и погиб в сражении против турок. Его отец, вел-стольник Иакоми Марджелла, служил десятником нерегулярного войска в Зелёном албанском батальоне под командованием генерал-майора М. Ф. Орлова (1788–1842).

Первоначальное образование Шт. Марджелла получил в столице Молдавского княжества в г. Яссы, когда греки-фанариоты создали неблагоприятные условия для распространения просвещения: в 90-х годах XVIII-го века школы Молдавии начали приходить в упадок. Это было связано с несовершенной методикой преподавания, обучением детей не на родном языке. Шт. Марджелла учился в господарской школе, т. е. в Ясской академии. Особое значение придавалось изучению эллино-греческого языка (хотя и отмечалось невысокое качество обучения этому языку), геометрии, латинскому языку, необходимому для понимания Библии и украшения молдавского языка, французскому языку, на котором изучались науки.

Закончив Ясскую академию, Шт. Марджелла поступил в университет в г. Амстердам (Голландия), который возник на базе Публичной библиотеки, основанной ещё в 1632 г. Он учился в Амстердамском университете на юридическом факультете и получил научную степень по праву. В процессе обучения в университете он глубоко и целенаправленно изучал древние и современные языки, что в последствии оказало влияние на его профессиональную деятельность как учёного-лингвиста.

Бессарабский период деятельности (1811–1817) Шт. Марджеллы начался во время русско-турецкой войны (1806–1812 гг.). В 1811 году он вступил в штат председательствующего в Диванах (*диван* – персидское слово, которое означает совещательный орган в султанской Турции, состоявший из высших сановников) Княжеств Молдавии и Валахии действительного тайного советника Красно-Милашевича. В 1816 году молдавский боярин Марджелла принят в Бессарабский Временный Комитет на должность номофилакса (юрисконсульта) или хранителя законов. Одновременно он работает в Комиссии по приведению в порядок законов Бессарабии, направленных на введение губернского управления, на устройство административных органов, права и суда. В это время Кишинёвская Архиерейская типография печатает буквари и религиозную литературу (молебники, катехизисы, часословы в листе, псалтыри и т. д.). Шт. Марджелла интересуется «Молдавскими букварями с переводом на российский». Так, 22.12.1814 г. вышло в свет 1200 экземпляров букварей; 20.08.1815 г. – 1200 экземпляров букварей; 2.12.1819 г. напечатана первая российская грамматика с молдавским переводом (автор И. Нестерович) в ¼ листа в количестве 1500 экземпляров. Изданная в типографии учебная литература внимательно изучалась Шт. Марджеллой, что в последствии оказало влияние на его деятельность как автора учебников.

Следует отметить, что его «похвальные качества» и глубокие знания в области лингвистики особо ценились современниками. Так, в

аттестате Шт. Марджеллы, выданном Бессарабским Временным Комитетом 19 июня 1817 г. говорилось о том, что он «обнаружил отличное усердие к службе, достаточные сведения в законах и обычаях сего края, равно как и в потребных к сему языках...»¹. Как видим, Шт. Марджелла проявил высокий уровень профессионализма в области юриспруденции, в совершенстве владея современными языками, необходимыми для этой работы.

В конце 1817 г. Марджелла переехал в Санкт-Петербург. *Петербургский период (1817–1828)* связан с работой переводчиком в Государственной коллегии иностранных дел, переводами на молдавский язык учебных пособий и учебников для бессарабских ланкастерских школ, составлением «Русско-молдавского словаря», «Российско-румынской грамматики» и «Российской грамматики на валахском языке», которые стали главным делом его жизни и прославили его как учёного лингвиста.

В Санкт-Петербурге, в 1817 г. по указу Александра I Шт. Марджелла определён в ведомство коллегии иностранных дел (дан чин титулярного советника). В 1819 г. он переведён в Азиатский департамент Министерства иностранных дел на должность переводчика молдавского языка.

Митрополит Бессарабии Гавриил Бэнулеску-Бодони (1746–1821) ценил высокий уровень европейского образования Шт. Марджеллы. Поэтому в рекомендательном письме от 18 ноября 1818 г. пишет министру духовных дел и народного просвещения России А. Н. Голицину (1773–1844) о том, что знает сего благородного и благовоспитанного юношу с Ясс, который кроме обыкновенных познаний, знает хорошо, грамматическим порядком языки: эллино-греческий, французский, немецкий, молдавский, а отчасти и российский, приемлю смелость рекомендовать его..., удостоить доверия возложением на него исполнением каких-либо поручений, где бы он мог употребить своё знание. Особенно же он может быть употребляем по части «греческих и молдавских бумаг». Следует отметить, что бессарабский митрополит Гавриил (с 1812 до 1821 митрополит Бессарабии) являлся неофициальным руководителем группы представителей господствующего класса, которые стремились развивать культуру и просвещение в этом крае. По его инициативе была открыта Кишинёвская духовная семинария (1813), пансион при семинарии для детей дворян (1816 г.), основана Экзаршеская типография (1814 г.), где печатались книги светского характера (буквари, грамматики и т. д.), подготовлено оборудование для устройства бессарабских ланкастерских школ взаимного обучения.

Благодаря рекомендательному письму митрополита Гавриила и аттестату Временного Бессарабского комитета, Шт. Марджелла поступает на работу в Министерство народного просвещения и духовных дел. Наибольшая активность его проявляется в тот период, когда внедрялась и распространялась новая для Российской империи система ланкастерского обучения, обоснованная её создателями: английским педагогом Джозефом Ланкастером (**D. Lancaster**) (1778–1838) и английским священником, педагогом Андреу Беллем (**Andrew Beli**) (1753–1832). Суть этой системы состояла в том, что первоначальное обучение чтению, письму, арифметике осуществлялось с большим количеством учащихся и с помощью специальной наглядности (таблиц по чтению, письму, арифметике). При таком обучении старшие успевающие ученики – мониторы – обучали младших, руководствуясь указаниями учителя, роль которого сводилась, в основном, к надзору и подаче команд для учащихся. Мониторы учились сами и учили своих товарищей под руководством педагога, от которого получали инструкцию, чему и как надо учить в предстоящий день. Вместо книг пользовались дидактическим материалом (рукописные и печатные таблицы и т. д.). Методика обучения чтению, письму и счёту была стандартизированной.

Шт. Марджелла заинтересовался сущностью ланкастерской системы, где равный учёт равного, а также возможностью самостоятельно создавать учебные пособия и таблицы. Шт. Марджелла активно работает в «Вольном обществе», сотрудничает с писателем и журналистом Н. И. Гречем (1787–1867), который заведует учебной частью Петербургской школы взаимного обучения, дружит с его братом П. И. Гречем (1795–1873), генерал-майором, преподавателем этой школы. Возникает вопрос: чем занималось «Вольное общество»? «Вольное общество учреждения училищ по методу взаимного обучения» было просветительным обществом, организованным декабристами в 1818 г. в Петербурге, а его Устав был утверждён 14.01.1819 г. Руководителями этого общества были русский поэт и публицист Ф. Н. Глинка (1786–1873), мастер медальерного дела, живописец и декоратор Ф. П. Толстой (1783–1873), поэт и декабрист В. К. Кюхельбекер (1797–1846). Действительными членами «Вольного общества» со дня основания являлось 86 человек, а почётными – 37 человек. «Вольное общество» этого периода объединило передовую интеллигенцию: членами этого общества являлись поэт, общественный и театральный деятель Н. И. Гнедич (1784–1833), баснописец, прозаик, драматург, журналист И. А. Крылов (1769–1844), декабрист М. Н. Новиков (1777–1822), писатель, журналист, учёный, педагог Н. И. Греч (1787–1867) и др. Они чётко сформулировали задачу Общества –

создание в Российской империи широкой сети начальных школ взаимного обучения по бель-ланкастерской системе, поддержание связей с французским «Обществом начального обучения», которое активно открывало ланкастерские школы во Франции и своих колониях. Они избирали 7 почётных членов из «Парижского Общества обучения» и 4 – из «Лондонского общества взаимного обучения». Важным событием явилось издание в 1819 г. «Руководства по взаимному обучению» (вышло в свет в типографии Н. И. Греча), которое было составлено на основе лучшей книги во Франции «**Guide d'enseignement mutuel**», а также сочинения Иосифа Гамеля «О способе взаимного обучения». Она была написана немецким инженером И. Гамелем в результате глубокого изучения бель-ланкастерской системы обучения в Англии. В 1816 г. он подарил книгу царю Александру I, который приказал провести её на русский язык и издать на государственные средства. В 1820 г. появился первый перевод, изданный Министерством внутренних дел. В этом руководстве описано устройство ланкастерской школы, методика преподавания уроков чтения, письма и арифметики, обязанности надзирателей порядка, старших в чтении, письме и арифметике, обязанности учителя, поощрения и наказания в школе и т. д. Эта книга вызвала большой интерес передовых людей, которые искали эффективные пути распространения грамотности среди беднейших слоёв населения Российской империи. Ланкастерская школа в Петербурге работала по методу «Руководства по взаимному обучению», составленному Н. И. Гречем, но значительно расширила рамки обучения, предусматриваемые регламентом.

Шт. Марджелла увлёкся ланкастерской системой обучения, оценив её преимущества, о чём свидетельствует его активная педагогическая деятельность по подготовке к открытию в Бессарабии гражданских ланкастерских школ:

— составление 120 первоначальных таблиц для чтения, наклеенных на папки со шнурами и 40 таблиц по арифметике на молдавском языке, которые не понравились Министерству духовных дел и народного просвещения и их надо было переделывать;

— перевод Катехизиса на молдавский язык для ланкастерских школ по поручению Синода, который печатается в Кишинёве (1821 г.),

— перевод на молдавский язык азбуки, печатного букваря, грамматики для ланкастерских школ;

— работа над составлением учебника по методике взаимного обучения чтению, письму, арифметике и шитью, который Марджелла собирался издать за свой счёт, но не получил разрешения.

Подробное изучение деятельности Шт. Марджеллы убеждает, что он был активным членом «Вольного общества училищ взаимного обучения», посещал Петербургскую школу взаимного обучения, где с весны 1820 г. по май 1821 г. проходили стажировку студенты из Кишинёвской духовной семинарии (**Seminarul Teologic din Chişinău**) – будущие руководители ланкастерских школ в Бессарабском крае Иаков Гинкулов (**Iacob Hâncu**), Лаврентий Куницкий (**Lavrentie Kuniţchi**) и Теодор Бабейкэ (**Teodor Bobeică**). Шт. Марджелла часто бывал в этой школе и обсуждал с ними вопросы, связанные с оборудованием ланкастерских школ в Бессарабии, особенно его интересовали изготовление, оформление и содержание наглядных таблиц, связанных с обучением детей чтению и письму на молдавском языке по «ланкастерской методе». Позднее в 1824 г. выпускники Петербургской школы взаимного обучения явились организаторами первых гражданских ланкастерских школ в городах Бессарабии (Кишинёв, Бельцы, Измаил), способствовали их распространению и развитию в крае, что подробно освещено в работах Т. А. Крачуна² и Т. В. Земцовой³.

Следует подчеркнуть, что в 1821 г. по поручению статс-секретаря по иностранным делам графа Иоанниса Каподистрии (11.2.1776, о. Корфу – 9.10.1831, Швейцария) Шт. Марджелла занимается переводом на молдавский язык учебных пособий для ланкастерских школ Бессарабии.

Исследователи творчества Шт. Марджеллы (И. Ф. Иовва, Л. М. Оганян, Т. А. Крачун и др.) считают, что наибольшую известность принесла ему деятельность как автора учебников по румынскому языку и интересных кратких словарей.

В 1821 г. впервые он составил «Краткий словарь на русском, греческом, молдавском и французском языках», рукопись которого была возвращена автору. В это же время он работает над «Российско-румынской грамматикой» [11] – новым типом учебной книги для бессарабских школ. В процессе написания учебника по грамматике он ориентировался на первую «Краткую российскую грамматику с пересказом на молдавский язык...», изданную в 1819 г. Иринеем Гавриловичем Нестеровичем (1780–1864), бывшем ректоре Кишинёвской духовной семинарии в 1821–1826 гг. Именно грамматика И. Нестеровича послужила образцом для грамматик Шт. Марджеллы, Я. Гинкулова, И. Дончева и Г. Кодряну.

Шт. Марджелла в 1823 г. уезжает в Бессарабию с целью сбора языкового материала для своего учебника по грамматике румынского языка.

В 1824 году за просрочку отпуска он был уволен из Азиатского департамента Министерства иностранных дел в Санкт-Петербурге.

Преодолев трудности в подготовке к изданию книги, Шт. Марджелла выпускает в свет в 1827 г. учебник «Российско-румынская грамматика» [11] в 2-х книгах (издана Департаментом народного просвещения в г. Санкт-Петербурге). Цель данного учебника состояла в том, чтобы помочь русским изучить румынский язык, а румынам – русский.

Книга состояла из двух частей: «Собрания слов» и «Разговоров» (диалогов), которые были наиболее распространены в современном ему обществе. Например, диалог с книгопродавцом: «Но для чего же вы книгопродавцы не даёте печатать хороших сочинений? – На это хорошая причина та, что мы их не распродадим. Теперешний общий вкус испортился, читают лишь для забавы, а не для научения»⁴.

В другой книге «Российская грамматика на валахском языке»⁵ приведены примеры в резонерско-поучительном тоне, которые демонстрируют правила грамматики валахского языка. В учебнике часто грамматические тексты давались в монархическом духе, что было связано со строгостью цензуры. Однако в глубине этих текстов скрывался протест против российского самодержавия. Например, «Кто породю хвалится, тот чужим хвастает» или «Нет труда, который бы его ослабил»⁶.

Учебники Шт. Марджеллы по румынскому языку пользовались большим успехом в гимназиях Бессарабии и являлись эффективным средством обучения учащихся грамотной устной и письменной речи. Несомненно, это явилось важным событием в истории развития школьного образования и зарождения глоттодидактики как науки в Бессарабии.

Шт. Марджелла является одним из первых переводчиков на румынский язык учебников и учебных книг для ланкастерских школ, составителем словарей и грамматик для изучения румынского и валахского языков. Его мечты о составлении грамматики и словаря на древнегреческом и современном греческом языке оказались не реализованы, что было связано с недостатком средств для их издания.

В 20-е годы XIX века на юге России начала готовиться освободительная война греков против турецких завоевателей. В 1821 г. началось восстание греков, которое возглавил генерал-майор русской армии грек А. К. Ипсиланти (1792–1828). В Бессарабии действовала тайная греческая общенациональная организация «Филики этерия» («Общество друзей»), куда были вовлечены многие жители края. Шт. Марджелла горячо поддерживал восставших греков, которые после поражения перебрались в Бессарабию (из 456 гетеристов было 80

молдован). В связи с этим революционным событием он пишет книгу «Оправдание греков, сочинено К. А. Степаном Марцеллою, изданное им в пользу сирот и вдов греков, пожертвовавших жизнью за веру и Отечество»⁷. Это редкое издание вышло в свет в типографии Н. И. Греча, известного своими прогрессивными взглядами. Книга состояла из двух разделов: «Предисловие» и «Оправдание греков». Автор защищает и оправдывает греков, которые восстали против своих многовековых турецких угнетателей. Книга принесла ему большую известность как борца за освобождение народов от турецкого ига.

В конце 1827 г. Марджелла подал прошение об увольнении из Департамента, причины которого до конца не ясны.

Следующий (*французский*) период жизни и деятельности Шт. Марджеллы связан с Парижем (1828–5.03.1850). Во Франции он входил в состав руководства «Общества ланкастерской системы обучения», которое преследовало одну главную цель: сосредоточить и распространить познания, доставить низшему классу народа умственное и моральное воспитание. Руководители этого общества были убеждены, что ланкастерский учебный метод позволит расширить до бесконечности мыслящих людей, в результате чего это приведёт их прямым путём к благородной цели всеобщей цивилизации. В Париже он занимался дальнейшими исследованиями в области разработки метода взаимного обучения, который быстро распространялся в стране. В это время Марджелла продолжает изучать вопросы лингвистики румынского и французского языков, видит этимологическое родство французского и румынского языка, проводит лингвистические наблюдения, отмечая высокий процент французских заимствований в румынской лексике (около 30%). К сожалению, Парижский период научной деятельности педагога и учёно-лингвиста недостаточно изучен и нуждается в дальнейшем исследовании.

Известно, что он жил в Париже в нужде и лишениях, болел, обращался за помощью к правительству России, но не получил поддержки и помощи. Шт. Марджелла мечтал возвратиться в Молдову, но не смог. 5 марта 1850 года на 67 году жизни он скончался в Париже.

Изучение просветительской и научно-педагогической деятельности Шт. Марджелла позволяет сделать следующие выводы:

— Шт. Марджелла составил учебники «Российско-румынскую грамматику», «Российскую грамматику на валахском языке», «Русско-молдавский словарь», «Краткий словарь на русском, греческом, молдавском и французском языках», которые являются своеобразными литературно-педагогическими памятниками своей эпохи,

отражающими один из первых опытов создания учебных книг подобного типа в Бессарабии;

— Шт. Марджелла принял активное участие в разработке таблиц по чтению и письму на молдавском языке, переводе на молдавский язык азбуки, печатного букваря, грамматики для ланкастерских бессарабских школ, что было связано со стремлением повысить уровень грамотности среди бедных слоёв населения Бессарабии;

— гражданская позиция Шт. Марджеллы – поддержка освободительного движения греков против турецких угнетателей проявилась в написании книги «Оправдание греков», которая свидетельствует о его прогрессивных взглядах.

Таким образом, научно-педагогическая деятельность Шт. Марджеллы по созданию учебников по румынскому и валахскому языкам, составление и дидактического материала для бессарабских ланкастерских школ доказывает, что видный представитель культуры и педагогики Бессарабии первой половины XIX-го в. внёс заметный вклад в развитие лингвистики и глоттодидактики.

Примечания

¹АВПР, ф. «Административные дела», р. IV, оп. 1 д. 14, л. 3.

²Крачун, 1969.

³Земцова, 1995; Земцова, 2011.

⁴*Российско-румынская грамматика*, сост. Степаном Марцеллою и изданная Департаментом народного просвещения. СПб., 1827.

⁵*Российская грамматика на валахском языке*. Составил г. Марцелла. Книга 1-2. СПб, 1828.

⁶*Российская грамматика на валахском языке*. Сост. г. Марцелла. Книга 1-2. СПб, 1828.

⁷Марцелла, 1826.

Литература

ГРЕК, И. Ф. *Общественное движение и классовая борьба болгар и гагаузов юга России (конец 20-х и сер. 50-х гг. XIX в.)*. Кишинев: Штиинца, 1988 [=Грек, 1988].

ЗЕМЦОВА, Т. В. *Ланкастерские школы Бессарабии // Педагогический журнал, 1995. № 3-4. С. 117-120* [=Земцова, 1995].

ЗЕМЦОВА, Т. В. *Труд – рукоделие в женских школах Бессарабии (20-60-е годы XIX-го века) // Revista Tehnoscopia, 2011. Nr. 1 (4). С. 51-58* [=Земцова, 2011].

ИОВА, И. Ф. *Бессарабия и греческое национально-освободительное движение*. Кишинев: Штиинца, 1974 [=Иова, 1974].

ИОВА, И. Ф. *Передовая Россия и общественно-политическое движение в Молдавии (I пол. XIX в.)*: Монография. Кишинев: Штиинца, 1986 [=Иова, 1986].

КРАЧУН, Т. А. *Очерки по истории развития школы и педагогической мысли в Молдавии*. Кишинев: Лумина, **1969**. Гл. III. *Развитие школы в Бессарабии от присоединения к России до реформы 1861*. С. 52-85 [=Крачун, **1969**].

МАРЦЕЛЛА, С. *Оправдание греков, издание в пользу сирот и вдов греков, пожертвовавших жизнью за веру и Отечество*. СПб.: тип. Н. Греча, **1826** [=Марцелла, **1826**].

ОГАНЯН, Л. Н. *Выдающийся молдавский педагог XIX века Я. Д. Гинкулов // Учёные записки Тираспольского гос. пед. ин-та им. Т. Г. Шевченко*. Вып. VIII. Кишинёв, **1960**, С. 70-76 [=Оганян, **1960**].

ОГАНЯН, Л. Н. *Общественное движение в Бессарабии в первой четверти XIX в.* Ч. 1-2. Кишинев: Штиинца, **1974** [=Оганян, **1974**].

Российская грамматика на валахском языке. Составил г. Марцелла. Книга 1-2. СПб, **1828** [=Марцелла, **1828**].

Российско-румынская грамматика, составленная Степаном Марцеллою и изданная Департаментом народного просвещения. СПб., **1827** [=Марцелла, **1827**].

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ЭДВАРДА ДЕ БОНО НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

Инна СУРУЖИУ,

магистр филологии, преподаватель

(Бэлцкий государственный университет им. Алеку Руссо,
Республика Молдова)

61

Glodidactica, Anul III, vol. 1, 2012

Abstract

The present article speaks about an interactive, colorful, captivating method in teaching reading- a method that was invented by Edward de Bono, a British scientist and psychologist. His method consists of 6 levels, 6 hats: blue, white, red, green, yellow, black. The method "Six Thinking Hats" allows the students to structure the information received from the text, to generalize their knowledge on a topic. It is a very effective way for evaluating students' reading comprehension and for stimulating their motivation for reading. At every level the teacher or the student may use certain phrases or word combinations that will help them in the text discussion.

Key-words: *interactive method, Six Thinking Hats, teaching reading, critical thinking.*

Rezumat:

În articol, este descrisă o metodă interactivă și captivantă, care poate fi folosită la lecțiile de citire. E vorba de metoda inventată de Edward de Bono, psiholog, scriitor și specialist în domeniul gândirii critice din Marea Britanie. Metoda lui se bazează pe 6 niveluri de percepere a informației din text și de participare ulterioară la diferite activități asupra acestuia. Metoda în cauză, numită și metoda celor „6 pălării gânditoare”, permite studenților structurarea ușoară a informației din text, generalizarea cunoștințelor ce țin de o temă. Metoda dată este una efektivă pentru evaluarea înțelegerii textului. La fiecare etapă, profesorul sau studentul pot folosi fraze anumite sau îmbinări de cuvinte care îi vor ajuta în procesul analizei textului.

Cuvinte-cheie: *metoda interactivă, 6 pălării gânditoare, predarea lecturii, gândirea critică.*

Существуют разные точки зрения по поводу того, какие этапы работы над иноязычным художественным текстом необходимо включить в учебный процесс. Выбранные виды работ зависят от целей, которые мы ставим при работе над текстом.

Очень часто при работе над текстом, ученикам необходимы новые идеи, критика¹, одобрение или просто взгляд со стороны. Однако не всегда они могут систематизировать свои ответы по тексту, не всегда они могут чётко выразить свою позицию и отношение к тексту. Кроме этого, все учащиеся воспринимают мир по-разному и по-разному мыслят. Это свойство нашей психики необходимо использовать для реализации фазы рефлексии. И мыслить можно 6 различными способами, а именно в «6 шляпах».

В практику развития мышления метафору «6 шляп» ввёл известный психолог Эдвард де Боно². Эдвард де Боно – психолог и писатель, эксперт в области творческого мышления. Внесён в список из 250

человек, наиболее значительно повлиявших на развитие человечества за всю его историю. Эдвард де Боно обучался в Колледже Святого Эдуарда (Мальта), после чего приступил к изучению медицины в Университете Мальты. Образование продолжил в колледже Крайст Черч Оксфордского университета и получил почётные степени в психологии и физиологии, а также докторскую степень в медицине. Ещё одна докторская степень получена в Кембриджском университете и докторская степень клинической медицины в Университете Мальты. В разное время Эдвард де Боно занимал факультетские позиции в Оксфорде, Кембридже, Университете Лондона и Гарварде. Автор более 70 книг, известных по всему миру. В его честь названа планета DE-73 – «E. de Bono» в 1996 году. Эдвард де Боно является создателем методов и инструментов конструктивного и творческого мышления.

Методика «6 шляп мышления» (**six thinking hats**), предложенная Э. де Боно, описанная в его книге «Принцип действия ума» - одна из самых популярных и запоминающихся. Этот метод позволяет структурировать и сделать наиболее эффективной работу над художественным текстом. Речь идёт о простых методах мышления. Выражение «**put on your thinking hat**» (надень свою мыслительную шляпу) можно перевести как «призадуматься, поразмыслить» 6 различными способами. Метод 6 шляп можно использовать для обсуждения текста 6 точками зрения. Концепция 6 шляп предназначена для решения 2 основных задач: 1) предоставлять учащемуся возможность преодолеть беспорядок в мышлении; 2) усовершенствование процесса мышления.

Это методика обмена мнениями, где нет места спору. Чтобы методика лучше запоминалась, Э. де Боно решил связать типы мышления с цветными шляпами. Человек, мысленно надевая шляпу определённого цвета, выбирает в данный момент тип мышления, который с ней ассоциируется. В данном методе Э. де Боно использует 6 шляп: белую, красную, чёрную, жёлтую, зелёную, синюю. В основе – идея параллельного мышления. Параллельное мышление – это мышление конструктивное, при котором различные точки зрения и подходы не сталкиваются, сосуществуют. Почему шляпы? Э. де Боно говорит: «потому что их легко надеть и снять, быстро переключиться, шляпы указывают на роль» (в английском языке шляпа ассоциируется с видом деятельности кондуктора, полисмена. Надевать чью-либо шляпу – означает заниматься конкретной деятельностью). Шляпа - это маска, за которой мы прячемся на короткий период времени. Примеряя шляпу определённого цвета, мы учимся думать в этом направлении. Смена шляп приучает учеников видеть один и тот же предмет/проблему с разных позиций, в результате чего складывается

целая картина. Этот метод может использовать каждый учитель на любом уровне сложности, так как шляпы не обязательно использовать всех цветов. Метод признаёт значимость всех компонентов – эмоций, фактов, критики, новых идей – и включает их в работу в нужный момент.

- (1) *Белая шляпа* - белый цвет беспристрастен и объективен, как чистый лист бумаги. Это шляпа информации (логики, сопоставления, выводов). Сюда входят только факты и числа, никаких чувств и эмоций. Ключевыми словами данного направления являются: *факты, числа, данные, логика, потребность в информации*. Вопросы, которые может задать учитель своим ученикам: *Какая нам нужна информация? Какой вы обладаете информацией по...? Какие существуют факты по...? Кто главные герои рассказа? Где и когда происходит действие рассказа? Что вы узнали нового из текста? Что бы вы ещё хотели узнать?* Слова, которыми может воспользоваться ученик: *я узнал ...; этот текст мне напомнил о...; я представил себе...; я определил...; я нашел в тексте...; я подчеркнул следующее...; я понял...; я бы хотел выяснить...; я сформулировал основную мысль текста...* Предполагаемые задания для данного направления: *определите...; дайте определения...; перечислите...; расположите в правильном порядке...; запомните...; назовите...; найдите в тексте...; подтвердите словами из текста; расскажите...; скажите...; подчеркните...; перескажите...; резюмируйте...; переведите...; расположите в нужном порядке...; опишите...; объясните...; ответьте на предложенные вопросы...; расположите ключевые слова в той последовательности, которая соответствует содержанию текста...; выберите правильный ответ из 3-4 предложенных вариантов...; найдите основную мысль в начале, середине и конце текста...; кто? что? где? когда?; заполните таблицу, соотнесите имена, факты информации о главных событиях и героях...; расположите вопросы в последовательности, которые соответствуют содержанию текста...*
- (2) *Красная шляпа* - красный цвет символизирует эмоции, внутреннее напряжение. Это шляпа эмоций, чувств, интуиций. Ученики в красной шляпе анализируют текст с позиции чувств, расскажут, какие чувства испытали при чтении текста, какие эмоции. Ключевыми словами данного направления являются: *эмоции (страх, восхищение, зависть, сочувствие, сострадание, недоумение, желание помочь, открытость, желание действовать), чувства, предчувствия*. Вопросы, которыми может воспользоваться учитель: *Что вы почувствовали при чтении текста? Какие у вас по этому поводу возникли чувства? Что вам подсказывает ваша*

интуиция? Слова, которыми может воспользоваться ученик: *я почувствовал, что ...; меня удивило, что...; мне захотелось...; мне было трудно читать этот текст, так как он наполнил о...; я восхищён поступком героя...; я сочувствую героям, так как...; я испытываю к ним сострадание, так как...; у меня такое предчувствие, что...; не хотел бы оказаться на месте героя...; я вообразил себя на месте героя...; я в сомнении.../есть сомнения...; моя интуиция говорит...; у меня такое ощущение...; это меня раздражает...*
Предполагаемые задания для данного направления: *запишите в ваши тетради ваши ощущения...; озвучьте ваши ощущения...; составьте таблицу (положительные и отрицательные эмоции), состоящую из 2 колонок, проанализируйте таблицу с вашими коллегами...;*

- (3) *Чёрная шляпа* - черный цвет символизирует что-то мрачное, недоброе. Это шляпа критики и пессимизма. Она предписывает осуждать и предостерегать. Каждый должен искать недостатки в предложенной идее, даже если они с ней и согласны. Ученики попытаются предостеречь, найти возможные риски и опасности ситуации, предоставленной в тексте. Ключевыми словами данного направления являются: *предостережение, риск, опасность, недостатки, угроза, негатив, отрицательные стороны, отсутствие логики, негативный взгляд, осторожность, оценка, суждение.* Вопросы, которыми может воспользоваться учитель: *Определите недостатки описанной ситуации. Что здесь неправильно? Что вы могли бы сказать главным героям, чтобы их предостеречь? Чем рискуют главные герои, совершая данный поступок? Что может пойти не так? Чем мы рискуем? Можно ли осуждать героя в данной ситуации? Убедите главного героя в том, что его поступки неуместны. Определите факторы, которые отрицательно влияют на поведение героя. Каковы негативные черты характера главного героя?* Слова, которыми может воспользоваться ученик: *в поступке героя отсутствует логика; есть опасность в его поступках; главному герою угрожает опасность, он должен быть осторожен в своих суждениях; отрицательными чертами, характерными для главного героя, являются...*
Предполагаемые задания для данного направления: *опровергните следующие утверждения...; докажите, что...; охарактеризуйте главного героя с отрицательной стороны...; скажите, какое из следующих высказываний наиболее точно характеризует главного героя с отрицательной стороны, обоснуйте свой ответ...; скажите, с каким из данных выражений был бы не согласен автор, а с каким вы; оцените поступок героя, дайте критическую оценку поведению действующих лиц, позиции автора в изображении событий, фактов, действующих лиц;*

- (4) *Жёлтая шляпа* - желтый цвет солнечный, жизнеутверждающий. Это шляпа оптимизма и позитива. Учащиеся в жёлтой шляпе будут искать в тексте всё самое хорошее, находить положительные стороны в изучаемой проблеме, почему это должно сработать и приносить выгоду. Каждый ученик по очереди должен сказать, что он видит хорошего в идее, в предложении, даже если он с ней и не согласен. Ключевыми словами данного направления являются: *ценности, выгоды, преимущества, положительные стороны, предположения, позитив, достоинства, логика, позитивный взгляд, реализация идеи, применение идеи*. Вопросы, которыми может воспользоваться учитель: *В чём преимущества данной ситуации? Зачем это надо сделать? Почему это работает? Почему это можно сделать? Как это можно сделать? Какова выгода? Каковы положительные качества главного героя (главных героев)? Каковы позитивные аспекты изучаемой проблемы? Какие выгоды преследовал главный герой в данной ситуации? Как бы вы смогли доказать, что поступок главного героя заслуживает одобрения? Какие аргументы вы бы перечислили, чтобы поддержать поступок героя? Какие факты представляются наиболее интересными в тексте?* Слова, которыми может воспользоваться ученик: *я думаю, что главный герой правильно поступил..., преимуществами данной ситуации являются..., положительными качествами героя являются..., я поддерживаю поступок главного героя/позицию автора, так как..., наиболее интересными моментами/фактами/детальями/данного текста являются...* Предполагаемые задания для данного направления: *перечислите аргументы «за» поступок главного героя; прочитайте следующие утверждения и подтвердите их достоверность; выпишите из текста предложения, подтверждающие правильность поступка главного героя; из предложенных предложений выберите те, которые указывают на положительные стороны изучаемой проблемы, обоснуйте свой выбор;*
- (5) *Зелёная шляпа* - зеленый цвет – это цвет свежей листвы, изобилия, плодородия. Зеленая шляпа символизирует творческое начало и расцвет новых идей. Это шляпа роста и возможностей, новых идей и творческого мышления. Учащиеся в зелёной шляпе уйдут от стандартного мышления и предложат креативные идеи, интересные альтернативы решения проблемы, позитивные изменения. Каждый учащийся должен предложить способ улучшения и адаптации идеи таким образом, чтобы она лучше работала. Ключевыми словами данного направления являются: *креатив, альтернативы, поиск, приспособление, продуктивность, творческое мышление, изобретательность, внесение*

новых идей, улучшение идеи, возможные действия и решения, творчество и предложения. Вопросы, которыми может воспользоваться учитель: *Предположите, что вы находитесь на месте героя... Каков ваш способ решения проблемы? Смогли бы вы придумать, дать новое окончание истории? Смогли бы вы предложить альтернативу решения данной проблемы? Каковы возможные действия в данной ситуации? Как подойти к этому иначе? Слова, которыми может воспользоваться ученик: я думаю, наилучшим решением проблемы будет...; я могу предположить, что...; представив себя на месте героя, я...; есть и такая возможность...; а что если поступить так?; можно изменить идею...; имеется альтернатива... Предполагаемые задания для данного направления: придумайте новый конец текста; придумайте, что могло бы случиться, если бы...; взяв за основу ситуацию текста, напишите собственный текст, предлагая новое течение событий; придумайте новое название текста; представьте себя на месте героя...; предложите ваш способ решения проблемы; предложите несколько вариантов решения проблемы;*

- (6) *Голубая шляпа - синий цвет – это цвет неба. Это шляпа процесса и управления процессом. Учащиеся в синей шляпе являются дирижёрами процесса и видят всю картину масштабно, в целом, и могут объяснить смысл происходящего и подсказать, куда двигаться дальше. Голубая шляпа отличается от других тем, что она связана с управлением самим процессом мышления. Когда мы предлагаем, какая шляпа должна быть следующей, мы на самом деле используем синюю шляпу. О ней не обязательно каждый раз упоминать явно. Скажем, может стать неудобной фраза “Надевая мою синюю шляпу, я считаю, что нам нужно подумать в черной шляпе”. Однако иногда упоминание о синей шляпе часто может быть полезным. Тремя такими моментами являются начало обсуждения (что описать план мышления), его середина (чтобы заново сформулировать цели мышления), и его конец (чтобы просуммировать результаты мышления): “давайте, используем синюю шляпу, чтобы решить, о чем мы хотим подумать, и какие шляпы нам понадобятся”; “это интересно, но я считаю, что мы уходим от цели. Я надену свою синюю шляпу, чтобы вкратце снова сформулировать цель”; “здесь я хотела бы надеть свою синюю шляпу и спросить, можем ли мы прийти к выводу”. Использование синей шляпы не обязано ограничиваться разговорами о других шляпах. Могут предлагаться любые шаги мышления. Ключевыми словами данного направления являются: достижения, управление, выводы, обобщение, систематизация, финальное обсуждение, организация*

мышления. Вопросы, которыми может воспользоваться учитель: *К какому выводу вы пришли? Чего мы хотим достичь? Каковы будут последствия? Можем ли мы принять решение? Каков следующий шаг?* Слова, которыми может воспользоваться ученик: *в результате обсуждения мы пришли к следующему выводу...; обобщая сказанное, ...; по моему мнению.../я считаю, что...; следующим шагом будет...; подытожив сказанное,* Предполагаемые задания для данного направления: *обобщите сказанное...; систематизируйте полученную информацию...; оцените поступок главного героя, подытожив сказанное...; дайте ваше мнение по тексту; подытожьте сказанное...; составьте план текста, выделив его основные мысли; кратко изложите содержание текста; распределите факты, содержащиеся в тексте, по степени важности; назовите данные, которые вы считаете особо важными, обоснуйте свое решение; составьте письменную оценку (рецензию) текста; добавьте факты, не меняя структуру текста; назовите наиболее интересные вопросы/данные, содержащиеся в тексте; укажите, где можно использовать эти сведения; выскажите свое мнение о возможности использования информации, содержащейся в тексте, в вашей будущей профессии и других сферах... .*

Таким образом, рефлексия в шести шляпах может осуществляться и в групповой и в индивидуальной форме работы над текстом. Групповая форма работы подразумевает следующие моменты:

- 1) Каждая из шляп надевается на 3 минуты. Нет последовательности, в которой использовать шляпы. Она меняется в зависимости от ситуации, а также от направления мышления участников процесса. Синей шляпой рекомендуется начинать и заканчивать обсуждение текста;
- 2) В каждой группе должен быть лидер, который следит за уровнем подготовки своих товарищей, помогает и направляет их;
- 3) В каждой группе есть представитель, который дублирует информацию своих товарищей на родном языке.

Метод Эдварда де Боно побуждает учащихся к разнообразной, разноцветной оценке изученного, пережитого, что и является одной из важных характеристик критического мыслителя. Эти оценки ценны сами по себе и могут использоваться также при дальнейшей, более углублённой работе с текстом. В белой шляпе учащиеся научатся видеть детали во всём происходящем, анализировать факты и события; в красной станут эмоционально чувствительными; в чёрной попробуют обращать внимание на недостатки во всём; в жёлтой смогут находить всё только хорошее, видеть всё только в светлых тонах; в зелёной шляпе научатся раскрывать что-либо новое; в синей шляпе научатся видеть масштабно, всю картину в целом, смогут объяснить всю картину в

целом, а также объяснить смысл происходящего и подсказать, куда двигаться дальше.

Работая по данному методу, учащиеся на каждом этапе получают следующие *характеристики*:

- Белая шляпа* - разумный, трезвомыслящий;
- Красная шляпа* - эмоциональный, чувствительный;
- Чёрная шляпа* - пессимистичный, негативно настроенный;
- Жёлтая шляпа* - оптимистичный, позитивно настроенный;
- Зелёная шляпа* - креативный, творческий;
- Голубая шляпа* - управляющий, дирижёр.

Правила переодевания шляп

Чаще всего используется следующий вариант: руководитель коротко знакомит собравшихся с концепцией шляп и обозначает проблему. Начинать обсуждение целесообразно в белой шляпе, то есть надо собрать и рассмотреть все имеющиеся факты. Затем исходные данные рассматриваются в негативном ракурсе — разумеется, в черной шляпе. После этого наступает очередь желтой шляпы, и в обнаруженных фактах находят позитивные стороны. После того как проблема рассмотрена со всех сторон и собран материал для анализа, пора надевать зеленую шляпу, чтобы генерировать идеи, которые могут усилить положительные моменты и нивелировать отрицательные. Руководитель, мысленно сидящий в синей шляпе, внимательно контролирует процесс — не отклонилась ли группа от заданной темы, не ходят ли участники в двух шляпах одновременно, а также периодически разрешает им выпустить пар в красной шляпе. Новые идеи опять-таки анализируются в черной и желтой шляпе. А в конце подводится итог дискуссии. Таким образом, мыслительные потоки не пересекаются и не запутываются, как клубок шерсти. Аллегория со шляпами имеет еще одно очень важное преимущество: методика позволяет избежать перехода на личности. Вместо привычного «Ты чего орешь и все критикуешь?» участник услышит нейтральную, но обладающую не меньшим эффектом фразу: «Снимите свою красную шляпу и наденьте зеленую». Это снимет напряжение и позволит избежать ненужных отрицательных эмоций. К тому же, данная технология вынуждает каждого высказать свои соображения.

Преимуществами данного метода являются:

- 1) участники процесса не являются противниками, а приходят к согласию;
- 2) метод позволяет систематизировать ход мышления и развивает умение структурировать ход мыслей в заданном направлении;
- 3) метод легок в использовании и ярок;

- 4) ученик использует ролевой язык, на котором легко общаться и обсуждать прочтённый текст, отвлекаясь от личных предпочтений;
- 5) метод применим на любом уровне сложности текста;
- 6) он является красочным способом управления своим мышлением и вниманием;
- 7) он даёт возможность ученику сыграть чью-то роль;
- 8) он стимулирует учебную мотивацию;
- 9) он развивает устную речь учащихся, их коммуникативную грамотность, умение слушать других и уважать собеседника;
- 10) он позволяет обобщить знания по какой-либо изученной теме;
- 11) он является прекрасным средством при работе с иноязычным текстом (в нашем случае художественным), так как позволяет избегать традиционный подход обсуждения текста и этим вовлекать всех участников в процесс анализа, независимо от их уровня и предпочтения.

Примечания

¹Коржуев, 2001, с. 55; Столбунова, 2005, с. 27; Dewey, 1933, p. 9.

²Боно, 1997.

Использованная литература

БОНО, Э. *Шесть шляп мышления*. Перевод: Захарченко, А. СПб: Петербург, 1997 [=Боно, 1997].

КОРЖУЕВ, А. *Как формировать критическое мышление* //Высшее образование в России. N5, 2001 [=Коржуев, 2001].

СТОЛБУНОВА, С. *Технология развития критического мышления через чтение и письмо* //Русский язык. Газета Издательского дома «Первое сентября». N3, 2005 [=Столбунова, 2005].

DEWEY, J. *How we think...* Boston, 1933 [=Dewey, 1933].

http://bookz.ru/authors/edvard-de-bono/6est_-6l_686/page-6-6est_-6l_686.html

<http://kolesnik.ru/2005/de-bono-six-hats/>

<http://palagin.me/2010/06/6-shlyap-myshleniya-edvard-de-bono/>

http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%BE%D0%BD%D0%BE_%D0%AD%D0%B4%D0%B2%D0%B0%D1%80%D0%B4_%D0%B4%D0%B5

http://summercamp.ru/index.php5/%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F_%D0%A8%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%8C_%D1%88%D0%BB%D1%8F%D0%BF_%D0%BC%D1%8B%D1%88%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F

<http://www.mysenses.ru/fornit/edvard-de-bono-i-ego-shest-shljap-myshlenija>

<http://galactic.org.ua/Prostranstv1/pcix4.htm>

<http://lib.rus.ec/b/187274/read>

<http://5ka.ru/29/50079/1.html>

FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR LINGVISTICE PRIN ELEMENTE DE DIALECTOLOGIE

Viorica POPA,

conferențiar universitar, doctor în filologie

(Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova)

70

Abstract

The present article aims at highlighting the fact that teaching/learning regionalisms, as a unit of content, in Romanian language and literature, in the context of modernizing pre-university education according to European standards and to the focus on competences/subcompetences emphasizes their artistic value, their educational valences in view of national conscience development. It is asserted that school textbooks worked out in correspondence with the new didactic concept should develop competences typical of the subject through interactive didactic strategies.

Keywords: *regionalisms, pre-university studies, European standards, competences/subcompetences, interactive didactic strategies.*

Rezumat

Articolul are ca intenție a sublinia faptul că predarea-învățarea regionalismelor, ca unitate de conținut, la disciplina limba și literatura română, în contextul modernizării învățământului preuniversitar, la standarde europene, și imediat, la centrarea pe competențe/subcompetențe pune accentul pe valoarea lor artistică, pe valențele lor educative în vederea formării conștiinței naționale. Se afirmă că manualele școlare, elaborate în corespundere cu noua concepție didactică, ar trebui să formeze/dezvolte competențe specifice ale disciplinei prin strategii didactice interactive.

Cuvinte-cheie: *regionalisme, învățământ preuniversitar, standarde europene, competențe/subcompetențe, strategii didactice interactive.*

Pedagogul secolului al XXI-lea trebuie să fie o personalitate moral etică, spirituală cu o competență și intuiție intelectuală sensibilizată¹. Competența susținută de factori extrinseci și intrinseci, determinativi pentru conduita umană este o condiție „asiguratoare” (S. Marcus) pentru realizarea activității didactice eficiente și performante.

Într-un asemenea cadru, și „Curriculum la limba și literatura română” trebuie să reprezinte un concept integrator al disciplinei, redimensionat pe un parcurs didactic modern și sistematic, după cum specifică și autorii noii metodologii curriculare².

Formarea competențelor prin studiul limbii și literaturii române implică revizuirea demersului instructiv-educativ, mai cu seamă a proiectării activității. Proiectarea, recomandă autorii noului curriculum, trebuie regândită astfel încât cel care o face să nu aibă obsesia unei lecții, ci să vadă holistic, global procesul de formare a competenței specifice și a subcompetenței pentru această clasă, angajând unitățile de conținut adecvate.

Proiectarea didactică de lungă durată presupune, prin urmare, corelarea competenței specifice, a subcompetenței, a unității de conținut, a activității de învățare și evaluare.

Centrat pe competențele-cheie și transdisciplinare, studiul integrat al limbii și literaturii române urmărește „formarea și dezvoltarea *competențelor de comunicare/lingvistice*, conjugate organic și cu formarea *competențelor lecturale* și *valorice*, fără a ignora însă și competențele cognitive, metodologice (inerente oricărui studiu riguros, sistemic, organizat) și competențele sociale de neconceput în afara celor de comunicare”³.

În cele ce urmează, ne vom referi la câteva situații didactice (proapse în manualele școlare) în care profesorul are, alături de conținutul curricular – regionalismele –, de format competența de comunicare în limba română și anume competențele de utilizare adecvată a terminologiei specifice disciplinelor de învățământ, de percepere și asimilare a noi unități de vocabular, de receptare a anumitor valențe ale frumosului artistic din operele literare studiate, precum și competența de învățare/de a învăța să înveți, adică competențele de a dobândi, produce și asimila noi cunoștințe și deprinderi, de a le utiliza în diverse situații de comunicare prin normele limbii literare, de a planifica, organiza și monitoriza învățarea limbii (individual, în perechi, în grup), de a organiza lectura ca proces de cunoaștere a anumitor valori ale literaturii și culturii române⁴:

Nr. d/o	Competența specifică	Subcompetența	Clasa	Unitatea de învățare / lecția	Continuturi		Texte	Activități de învățare (Exerciții)	Activități de evaluare
					Limbă	Literatură			
1.	Organizarea/ desfășurarea/ utilizarea diverselor strategii de învățare autonomă a limbii, prin observare directă și exerciții	I.1. Utilizarea dicționarului (explicativ școlar, de sinonime, de antonime, de neologisme, de expresii și locuțiuni, de paronime) în stabilirea sensurilor cuvintelor necunoscute și a nuanțelor de sens	V, p. 17	Cuvântul și textul	Lectura interogativă/ lumina cuvântului	O familie de Tudor Arghezi	- Scrieți forma literară a cuvintelor subliniate în exemple: să vis, să-ți mai pus o întrebare, îngrijat, un te daci.		
			V, p. 87	Autor. Narator. Personaj.	Observarea textului	Amintiri din copilărie de Ion Creangă	- Scrieți forma literară a cuvintelor: vro, dincoară, tălhar, scortum, zaratic, băiat, până, împedica, înrăi, știavol, malta, amu, furtușag, oloi, a nimeri, să pus. - Arătați ce sens au următoarele construcții și expresii din text: în ruptul capului, zgârie-bianză a-și lua zisa bună, a o lăsa moartă-n păpușoi, a i se duce bubul, a-i veni peste mână.		
		I.2. Relevarea elementelor de limbă în textul artistic și în textul publicistic	V, p. 54	Narațiunea	Observarea textului	Balada celor cinci motinași de Ion Druță	- Indicați corespondentul literar al cuvintelor și limbajului de mai jos: ogradă, tindă, oleacă, măță, mata, ufernică, samă, sară, căni, a picura, a se salbătați, cântând cu jind, până s-a frezi, o să fie ploaia.		
			V, p. 116	Dialogul	Observarea textului	Vizită... de Ion Luca Caragiale	- Indicați forma literară a următoarelor cuvinte din textul schiței Vizită... de I. L. Caragiale: prietină, atenție, cântă, uge, foțel, descălică, fițel, (eu) vâz, (eu)		

V, p. 157	Portretul		Observarea textului		<i>Românii sunt Mihai-Voiculescu Viteazul Nicolae Bălcescu</i> <i>Prăștea cel voinic și marelui său de Petre Ispinescu</i>		Observarea textului/ Vocabular		<i>Indicați forma literară a cuvintelor : felișităte, îmbătășugat, pșeptul, tușilor, să-l piarză, a prișteni.</i>
V, p. 177	Basmul								<i>Indicați forma literară a următoarelor cuvinte din text: mă piază, să piarză, să crează, să îngheță, să urză, să fie, umere, genușchi, tremțeros, palaturi, p-acolo, d-aici, celit, ligheoni, cellait.</i>
V, p. 193	Legenda		Observarea textului/ Vocabular		<i>Dragoș Vodă</i> <i>(legendă populară)</i>		Observarea textului/ Vocabular		<i>Indicați forma literară a următoarelor cuvinte din text: sălbatesc, cam, p-aici, să ucigă.</i>
V, p. 219	Smoava		Observarea textului/ Vocabular		<i>Eciorul și pizală</i> <i>(Satire populare)</i>		Observarea textului/ Vocabular		<i>Scrieți în caiete forma literară a următoarelor cuvinte: țista, hodișnăscă, ici, multășimă.</i>
VII, p. 124	Poemul erotic				<i>Dam, căpitan de plai de Vasile Alecsandri</i>				<i>Cuvinte necunoscute: Glosar - rubricat, - s (reg.).</i>
VII, p. 157	Nuvela				<i>Dăjfinul</i> de George Menunc				<i>Cuvinte necunoscute: Glosar - rubricat, - s (reg.).</i>
VII, p. 188	Romanul				<i>Neasul</i> și <i>șerăreștilor</i> de Mihail Sadoveanu				<i>Citiți textul și explicați cu ajutorul dicționarului sau al trimiterilor la subsol sensul cuvintelor necunoscute: Glosar - rubricat, - s (reg.).</i> <i>Lușinat (reg.), - i variantă: sirep (reg.), colbac, - sau sursap (reg.), colbac, - sau -uri (reg.), batăl, - i (reg.).</i>
VIII, p.	Genul		Studiu textului		<i>Conșul</i> <i>Leonida</i>				<i>Scrieți varianta literară</i>

		163	dramatic				față cu reacționează de Ion Luca Caragiale	corectă a cuvintelor și enunțurilor: <i>pus (sa) mâna; o deschiz, în (minte); cocoasă, revoluția, (ai zis) ferii, volintiri, s-a sfârșit zilele-n sac, simini, a făcut carmeni chef, bunioară, apă.</i>	
		IX, p. 27	Omul în raport cu natura, universul	Lectura interogativă/ lumea cuvântului	Miorita			– Scrieți forma literară actuală a cuvintelor: <i>aios, asti, piaseri, moldoșani, cămi.</i>	
		IX, p. 160	Scena din viața de ieri și de azi	Lectura interogativă/ lumea cuvântului	Istoria omului galben de Vasile Alecsandri			– Ortografiati, în conformitate cu normele actuale, cuvintele de mai jos: <i>galben, douăsprezece, obicinuit, filiaș, mezul, ferul, fân, jâlt, călămări, trii, asemănă înălțată a viden, a sedâncoli, dinicarea, nobilă, a simță, monedă, epolă, sciatate, degite, a giuca, a găci, a agiunge, a săli, gâlbăcie.</i>	
2.	2. Explicarea funcționării sistemului fonetic, lexical gramatical al limbii române	V, p. 95	Autor. Narator. Personaj.	Redactarea rezumatului	Amintiri din copilărie de Ion Creangă			– Citiți și comentați regionalismele și formele de limbă vorbită din următorul fragment... !!! În rezumat, spre deosebire de textul de bază, nu se folosesc: cuvinte și expresii din limba vorbită, regionalisme.	
		VI, p. 139	Despre poezie	Test de evaluare	Imn de Vasile Alecsandri				Arată care este varianta modernă a cuvântului <i>impregnat</i> .

								<ul style="list-style-type: none"> - Identifică și copiază sintagmele care conțin pronume demonstrative (asta, ista). Comentează forma acestora. - Extrase din text cuvintele marcate cu asterisc (*) și scrie alăturat varianta lor literară. Motivează utilizarea de către scriitor a acestor forme (<i>desăvîșită, surma, de amia, pi-l iese, ista</i>).
								<p>Limba noastră de vorbire</p> <p>Alexe Mateevici</p>
								<p>Studiu</p> <p>textului/ intrare în temă</p>
								<p>Regionalismele</p>
								<p>Oda și inutul</p>
								<p>VII, p. 18</p>
								<p>3.1. Aplicarea terminologiei lingvistice și literare studiate în procesul de analiză a textului</p>
								<p>3. Operaționalizarea terminologiei lingvistice și literare, în limita standardelor de conținut</p>
								<p>V, p. 87</p>
								<p>Autor. Narator. Personaj.</p>
								<p>Amintiri din copilărie de Ion Creangă</p>
								<ul style="list-style-type: none"> - Citiți următoarele liste de cuvinte; - În ce zonă se utilizează regionalismele din textul lui Ion Creangă. - Subliniați regionalismele din textul următor; - Indicați forma literară a cuvintelor subliniate. Se folosesc în zona în care locuiești alte cuvinte pentru a desemna aceleași legume? Numiți-le. !!! Regionalismele lexicale sunt cuvinte folosite numai în anumite zone ale țării.
								<p>Observare</p>
								<p>Verifică de I. L.</p>
								<p>V, p. Dialogul</p>

116	VI, p. 18	Locurile copilăriei		a textului	Caragiale <i>Descoperind zăul ... de Fănuș Neagu</i>	regionale - Scris în caiet după modelul propus, cuvintele cu același sens și arată care dintre acestea sunt regionalisme. !!! În text sunt utilizate cuvinte specifice pentru vorbitori din Delta Dunării !!! Vorbirea dialectală - o variantă de dialect sau grai cu norme certe pentru rostire, lexic, forme și structuri gramaticale. Pe întreg arealul de răspândire, limba română funcționează prin dialecte dacoromân, aromân, megleromân și istroromân. Dialectul dacoromân, pe care îl vorbim și noi, cunoaște câteva subdialecte și graiuri: moldovean, muntean, bănațean, crișean, masamureșean; graiurile din Transilvania și cele din medii alolirgve. - Examinati harta cuvântului <i>tâmpilar</i> din atlasul lingvistic. Remarcați: - câte cuvinte se utilizează pentru a
X-XII, p. 80	Istoria limbii literare	Limba națională și limba literară				

4.	4. Valorificarea mijloacelor expresive ale limbii române literare, în diferite situații de comunicare orală și scrisă	4.1. Valorificarea potențialului expresiv al părților de vorbă (substantiv, adjectiv, pronume) în textul produs (scris/oral)	V, p. 87	Autor. Narator. Personaj.	Regionalismele			Amintiri din copilărie de Ion Creangă	!!! Prin folosirea unor cuvinte specifice anumitor regiuni scriitorul realizează culoarea locală.	desemna aceeași persoană; - specificul de restire a aceluiași cuvânt în diferite teritorii. - formele de plural ale substantivului.	
			VI, p. 22	Locurile copilăriei			Lectură suplimentară	Descoperind anul ... de Fănuș Neagu	Citește și alte povești din cartea „Zeulilor” de Fănuș Neagu. ??? Selectați cuvintele specifice vorbitorilor din Delta Dunării. Alcătuiți cu ele un glosar.		

E lesne de observat că proiectarea dată îmbină conținuturile și activitățile propuse în manualele editate anterior și dimensiunile procesului de instruire ce vizează competențele specifice, subcompetențele, unitățile de învățare, activitățile de învățare și evaluare.

Să se observe:

- în clasa V, studiul lingvistic debutează cu formarea competenței „Organizarea/desfășurarea/utilizarea diverselor strategii de învățare autonomă a limbii, prin observare directă și exersare” ca în demersul didactic de mai târziu să se insiste pe dezvoltarea competenței „Operaționalizarea terminologiei lingvistice și literare, în limita standardelor de conținut”;

- în clasa a VI-a, perspectivele de interpretare se complică, astfel, profesorul formând la elevi și competența „Valorificarea mijloacelor expresive ale limbii române literare, în diferite situații de comunicare orală și scrisă”;

- în clasa a VII-a, a VIII-a, a IX-a, se dezvoltă, în special, competența „Organizarea/desfășurarea/utilizarea diverselor strategii de învățare autonomă a limbii, prin observare directă și exersare”;

- în clasa a X-a – a XII-a, prin dezvoltarea competenței „Operaționalizarea terminologiei lingvistice și literare, în limita standardelor de conținut”, elevilor li se propun unități de învățare ce țin de domeniul științific al dialectologiei: vorbirea dialectală, harta cuvântului, specificul de rostire a aceluiași cuvânt etc.

De reținut că elemente de dialectologie, în studiul limbii și literaturii române, se înregistrează și în manualele:

1) pentru clasele primare:

a) „Limba română”, manual pentru clasa a IV-a (autori: Zinaida Galben-Panciu, Tatiana Neculce, Margareta Negură, Ion Negură):

- în baza fragmentului din „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă, elevilor li se propune să indice forma literară a cuvintelor întâlnite în text: **a învăli, să ieie, blăstămat, bășică, hămisiți, spărieți, a zurăi, răbejiți, iștilalți**. Mai mult: ei trebuie să observe că **Ion Creangă folosește o limbă populară și regională (vorbită în zona Moldovei)**;

- în baza textului „Fuga cu mingea” de Marin Sorescu, se propune exercițiul de identificare a formei literare a următoarelor cuvinte: **astea, ăsta**;

b) „Limba română”, manual pentru clasa a IV-a (autori: Tatiana Cartaleanu, Mircea Ciobanu, Olga Cosovan, Silvia Cotelea):

- în baza textului „Fata babei și fata moșneagului” de Ion Creangă, elevilor li se atrage atenția la câteva forme (ortografice și gramaticale) populare și regionale care azi – în variantă literară – se scriu și se pronunță altfel decât în textul lui Ion Creangă: **mânelor** (corect: **mâinilor**), **nime** (corect:

nimeni), *sară* (corect: *seară*), *a vre* (corect: *a vrea*), *s-o ieie* (corect: *s-o ia*), *își ie* (corect: *își ia*) ș. a.;

- în baza altor texte la compartimentul „Cuvintele textului” se recomandă elevilor să *citească sensul cuvintelor și să urmărească utilizarea lor în text*: de exemplu, *a (se) slomni, se uscă, a buși, nandralău* etc.

2) pentru școlile cu predare în limba rusă:

a) „Limba și literatura română”, manual pentru clasa a VIII-a (autori: Liliana Nicolaescu-Onufrei, Dorin Onofrei, Alexandru Gherman):

- la modulul „Spectacolul lumii – o veșnică școală”, unitatea de conținut „De-ale lui Păcală”, în baza textului „Păcală și Boierul”, la compartimentul „Cuvintele textului”, în „Nota bene” se scrie: *a se hodini = a se odihni, ista = acesta, acolea = acolo, Până ce-a veni = până ce va veni*;

- la modulul „Copilăria – o vârstă perenă”, unitatea de conținut „Ia am fost și eu în lumea asta”, în baza fragmentului „La scădat” (din „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă), la compartimentul „Cuvintele textului”, în „Nota bene” se scrie: *trebi = treburi, vro = vreo, îmi ie = îmi ia, vom ave = vom avea, ș-o ieu = și-o iau, cu bineșorul = cu bineșorul, să-mi deie = să-mi dea, blândețe = blândețe*;

- la modulul „Natura e mai presus de orice învățătură”, unitatea de conținut „Tablouri de iarnă”, în baza textului „Iarna” de Vasile Alecsandri, la compartimentul „Cuvintele textului”, în „Nota bene” se scrie: *fulgii zbor = fulgii zboară, zale = za, a dismierda = a dezmierda, împregiur = împrejur*;

- la modulul „Natura e mai presus de orice învățătură”, unitatea de conținut „De vorbă cu natura”, în baza textului „Revedere” de Mihai Eminescu, la compartimentul „Cuvintele textului”, în „Nota bene” se scrie: *multă vreme au trecut = multă vreme a trecut, am îmblat = am umblat, împlîndu-și = umplîndu-și* etc.

O problemă mai puțin reliefată în manualele școlare este cea legată de activitățile de evaluare a conținutului de învățare: regionalismele. Încercăm să justificăm acest lucru prin faptul că profesorul are menirea de a impune norma limbii literare și de a atenționa asupra variantelor regionale, care, evident, trebuie evitate atunci când elevul utilizează limba literară. În același context, însă ne întrebăm cum vom dezvolta competența „Valorificarea mijloacelor expresive ale limbii române literare, în diferite situații de comunicare orală și scrisă”, dacă nu vom analiza/explica elevilor că utilizarea elementelor regionale în operele literare are un scop stilistic: realizarea „culorii” locale. Manualele școlare însă (de exemplu, Hadârcă, Maria, Dabija, Nicolae, Bolduratu, Sofia, „Limba și literatura română”, manual pentru clasa a VI-a, Chișinău, Editura Litera Educațional, 2006, p. 22) prin aria „lectura suplimentară”, care propune „citește și alte povestiri...” (evident fără a indica ce să se observe sau să se analizeze în textele lecturate) cu siguranță nu vor dezvolta competența sus-numită.

Remarcăm, astfel, că actualele intenții ale autorilor de curriculum de a utiliza metode interactive de lucru impun și autorilor de noi manuale să ia în considerație că o cunoaștere teoretică înseamnă aplicare, utilizare, identificare și rezolvare de probleme; că o învățare teoretică, abstractă, disociată de formarea capacității de a acționa și de a aplica, nu este suficientă pentru a produce o veritabilă asimilare de cunoștințe; că extensiunea utilizării metodelor bazate pe acțiunea practic-aplicativă indică un însemnat potențial pedagogic, potențial care se cuvine a fi din plin valorificat⁵. Propunem câteva metode⁶ de lucru ce ar putea contribui la dezvoltarea competențelor specifice la disciplina „Limba și literatura română”, prin materia lingvistică *regionalismele*:

– tehnica *fotolimbajului* (membrii unui grup sunt invitați să aleagă una sau mai multe fotografii dintr-un lot de cincizeci până la o sută, apoi prezentând fotografiile pe care le-au ales să-și expună opiniile cu privire la un anumit subiect): profesorul propune un set de imagini cu obiecte de uz casnic/acțiuni desfășurate de oameni și formulează următoarele însărcinări: *Numiți obiectele, acțiunile reprezentate în imagini. Prezentați alte forme lingvistice pentru desemnarea realității. Pentru a acumula informații, chestionați-vă rudele, consultați dicționarele*;

– reflecția „Pixuri în pahar” (o tehnică de discuție dirijată, care constă în utilizarea unui recipient, în care își pun pixurile/creioanele elevii care vor să participe): profesorul le propune să-și spună punctul de vedere cu privire la o problemă/o afirmație: *Comentați versurile*: „Limba noastră-i graiul pâinii/Când de vânt se mișcă vara;/În rostirea ei bătrânii/Cu sudori sfințit-au țara” de Alexe Mateevici sau „Mai mult noroc și-avere/Mai mare eu nu am/Decât în suflet graiul/Acestui pașnic neam” de Grigore Vieru. Elevii doritori de a participa la discuție trec și își depun pixurile, profesorul ia câte un pix și oferă cuvântul posesorului acestuia. Discuția, precum și explicațiile profesorului despre vorbirea dialectală vor contribui, eventual, la realizarea unui eseu nestructurat, în care să explice de ce este de acord sau de ce nu este de acord cu afirmația: „Graiul este izvor de neînțelegeri” (A. de S.-Exupéry);

– tehnica „Știu - Vreau să știu - Învăț” (o tehnică potrivită, mai ales, pentru subiecte deja familiare elevilor, începe cu evocarea și se soldează cu reflecția): profesorul atrage atenția elevilor asupra regionalismelor întâlnite în operă, de exemplu, în „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă, și le cere să-și aducă aminte alte regionalisme depistate în alte texte ale aceluiași autor și să le noteze în tabelul Ș-VȘ-Î etc.

În subsidiar, menționăm faptul că demersul didactic la limba și literatura română presupune, după cum am observat, nu numai dezvoltarea competenței „Organizarea /desfășurarea /utilizarea diverselor strategii de învățare autonomă a limbii, prin observare directă și exersare”, prin

subcompetența „Utilizarea dicționarului (explicativ școlar, de sinonime, de antonime, de neologisme, de expresii și locuțiuni, de paronime) în stabilirea sensurilor cuvintelor necunoscute și a nuanțelor de sens”, dar și competența „Valorificarea mijloacelor expresive ale limbii române literare, în diferite situații de comunicare orală și scrisă”, ceea ce motivează o dată în plus necesitatea studiului dialectologiei în formarea profesorului de limba și literatura română.

În acest sens, lingviștii atenționează că abordarea regionalismelor din textele literare:

- „presupune din partea profesorului o dublă perspectivă: *normativă și stilistică*, ambele aspecte fiind obligatorii” (Liliana Ionescu-Ruxăndoiu);
- impune o altă raportare „nu [...] de a le condamna drept greșeli, de a lupta pentru eliminarea lor totală din exprimarea elevilor, ci de deprinderea formelor și construcțiilor literare, paralel cu diferențierea comunicării în cele două coduri: al graiului și al limbii literare” (Mioara Avram)⁷.

Note

¹Mândăcanu, 2001, p. 56.

²Olga Cosovan, în suportul de curs „Formarea profesorilor pentru implementarea curriculumului modernizat de liceu”, menționa: „Concepția didactică a disciplinei *limba și literatura română* ajunge la o nouă fază de abordare, păstrând suflul celei anterioare și reliefând următoarele momente:

- formarea competențelor de comunicare/lingvistice, a competențelor de lectură și valorice, a competențelor de muncă intelectuală/a învăța, a ști să înveți;
- studiul integrat al limbii și literaturii, în baza textelor relevante din patrimoniul național, selectate de profesor, accesibile elevului;
- abordarea transdisciplinară a subiectelor de lingvistică, istorie și teorie literară, prin fructificarea unei relații cu istoria națională și universală, geografia, literatura universală, alte discipline din aria curriculară „Limbă și comunicare”;
- analiza textului literar din variate perspective și aspecte, lucrul pe text;
- construirea și realizarea unui demers interactiv, orientat spre dezvoltarea gândirii critice, promovarea cadrului Evocare – realizare a sensului – reflecție – extindere pentru modul și pentru fiecare activitate de învățare/lecție;
- realizarea atelierelor de lectură, scriere, discuție, adecvate la subiectele de conținut și orientate spre formarea competențelor” [Cosovan, 2010, p. 5].

³*Curriculum*, 2010a, p. 9.

⁴*ibidem*, p. 8.

⁵Cerghit, 2006, p. 86.

⁶Cf. Cartaleanu *et alii*, 2008; Peretti *et alii*, 2001.

⁷*apud* Stoichițoiu, 1985, p. 394.

Referințe bibliografice

CARTALEANU, Tatiana; COSOVAN, Olga; GORAȘ-POSTICĂ, Viorica (coord.), LÎSENCU, Sergiu; SCLIFOS, Lia. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2008 [=Cartaleanu *et alii*, 2008].

CARTALEANU, Tatiana; CIOBANU, Mircea; COSOVAN, Olga. *Limba și literatura română*. Manual pentru clasa a VII-a. Chișinău: Editura Știința, 2002 [=Cartaleanu *et alii*, 2002].

CARTALEANU, Tatiana; CIOBANU, Mircea; COSOVAN, Olga. *Limba și literatura română*. Manual pentru clasa a VIII-a. Chișinău: Editura Știința, 2003 [=Cartaleanu *et alii*, 2003a].

CARTALEANU, Tatiana; CIOBANU, Mircea; COSOVAN, Olga. *Limba și literatura română*. Manual pentru clasa a IX-a. Chișinău: Editura Știința, 2003 [=Cartaleanu *et alii*, 2003b].

CARTALEANU, Tatiana; CIOBANU, Mircea; COSOVAN, Olga. *Limba română*. Manual pentru clasa a IV-a. Chișinău: Editura Știința, 2004 [=Cartaleanu *et alii*, 2004].

CRATELEANU, Tatiana; COSOVAN, Olga. *Limba română*. Manual pentru clasele X-XII. Chișinău: Editura Litera Educațional, 2003 [=Cartaleanu *et alii*, 2003c].

CERGHIT, Ioan. *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom, 2006 [=Cerghit, 2006].

COSOVAN, Olga. *Formarea profesorilor pentru implementarea curriculumului modernizat de liceu. Limba și literatura română*. Suport de curs // http://prodidactica.md/files/1%20Limba%20si%20lit%20romana_Final.pdf [=Cosovan, 2010].

CRÎȘAN, Alexandru; DOBRA, Sofia; SÂMIHĂIAN, Florentina; BOLOCAN, Viorica; GORAȘ-POSTICĂ, Viorica. *Limba și literatura română*. Manual pentru clasa a V-a. Chișinău: Editura Știința, București: Editura Humanitas Educațional, 2000 [=Crîșan *et alii*, 2000].

Curriculum școlar pentru disciplina „Limba și literatura română”. Clasele a V-a a IX-a // http://www.edu.md/files/unsorted/Limba%20si%20literatura%20romana_national_Curriculum.pdf [=Curriculum, 2010a].

GALBEN-PANCIUC, Zinaida; NECULCE, Tatiana; NEGURĂ, Margareta; NEGURĂ, Ion. *Limba română*. Manual pentru clasa a IV-a. Chișinău: Editura Prut Internațional, 1999 [=Galben-Panciuc *et alii*, 1999].

HADÂRCĂ, Maria; DABIJA, Nicolae; BOLDURATU, Sofia. *Limba și literatura română*. Manual pentru clasa a VI-a. Chișinău: Editura Litera Educațional, 2006 [=Hadârcă *et alii*, 2006].

Limba și literatura română. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a // [http://www.edu.md/files/unsorted/Limba%20si%20literatura%20romana%20\(scoala%20nationala\).pdf](http://www.edu.md/files/unsorted/Limba%20si%20literatura%20romana%20(scoala%20nationala).pdf) [=Curriculum, 2010b].

NICOLAESCU-ONUFREI, Liliana; ONOFREI, Dorin; GHERMAN, Alexandru. *Limba și literatura română*. Manual pentru clasa a VIII-a a școlii alolingve. Chișinău: Editura Cartier, 2006 [=Nicolaescu-Onofrei *et alii*, 2006].

MÂNDÂCANU, Virgil. *Etica pedagogică*. Chișinău: Editura Lyceum, 2001 [=Mândăcanu, 2001].

PERETTI, André de; LEGRAND, Jean-André; BONIFACE, Jean. *Tehnici de comunicare*. Iași: Editura Polirom, 2001 [=Peretti, 2001].

STOICHIȚOIU, Adriana. *Observații asupra regionalismului // Limbă și literatură*. București, 1985. Vol. III. P. 389-399 [=Stoichițoiu, 1985].

RECOMANDĂRI METODICE / DIDACTIC SUGGESTIONS

84

Glottodidactica Biannual Journal of Applied Linguistics, 1(III)2012

L'AUDIO-VISUEL, UN PRECIEUX INSTRUMENT DE DECOUVERTE DU TEXTE HUGOLIEN «NOTRE-DAME DE PARIS»

Mirela DRAGOI,
chargée de cours, docteur en philologie
(Université „Dunărea de Jos”, Galați, Roumanie)

Abstract

The show Notre-Dame de Paris, presented at Cannes in 1998, brings to the fore the drama imagined by Victor Hugo in 1831. Therefore, this show can be used as a starting point in studying one or more textual sequences belonging to this historical novel within the activities suggested to the students of the Faculty of Letters. The teacher can explore fruitfully the main literary themes from Hugo's work through the songs created by the Franco-Italian musician Richard Cocciante and the song writer Luc Plamondon. For instance, the comparative analysis of the narrative sequence called Anakh (The foreword of the edition from February 1831) and the song number 51 from the Second Act represents a generous topic for discussion in class. A rich content and an attractive song make these musical extracts a pedagogical tool to be successfully used in the work with students from the specialisation French Language and Literature.

Keywords: *historical novel, theme of fatality, educational instrument, textual analysis.*

Rezumat

Spectacolul Notre-Dame de Paris, lansat la Cannes în 1998, pune în scenă drama imaginată de Victor Hugo în 1831. De aceea, el poate fi utilizat ca punct de plecare în studiul uneia sau al mai multor secvențe textuale extrase din acest roman istoric în cadrul activităților propuse studenților filologi. Profesorul poate explora într-un mod extrem de profitabil marile teme literare hugoliene cu ajutorul cântecelor realizate de muzicianul franco-italian Richard Cocciante în colaborare cu textierul quebechez Luc Plamondon. De exemplu, analiza comparativă a secvenței narative intitulate «Anakh» (Prefața ediției din februarie 1831) și a cântecului nr. 51 din Actul al II-lea reprezintă un subiect generos de discuție în sala de curs. Un conținut bogat și o melodie seducătoare fac din aceste extrase muzicale un instrument pedagogic foarte util în demersurile inițiate cu și pentru studenții de la specializarea Limbă și literatură franceză.

Cuvinte-cheie: *roman istoric, tema fatalității, instrument educațional, analiză textuală.*

Les supports audio-visuels ont une utilité incontestable dans les classes de langue étrangère, car ils offrent aux apprenants un témoignage culturel important et attrayant et de riches possibilités d'exploitation linguistique et langagière. En outre, ils accrochent par leur forme et par leur contenu. C'est pourquoi le recours à de tels documents suscite un grand intérêt et enregistre de très bons résultats.

L'utilisation du discours naturel dans la réalisation d'un enseignement souple et efficace n'est pas une découverte récente. Les activités communicatives pratiquées dans la salle de cours y jouent un rôle qu'on ne saurait mettre en doute.

Pour illustrer les bénéfices d'une telle démarche didactique, nous nous proposons une étude (en) parallèle du texte littéraire «Notre-Dame de Paris» de Victor Hugo et du spectacle musical réalisé et lancé à Cannes en 1998. Selon nous, l'exploration des grands thèmes littéraires hugoliens à l'aide de la musique présente de nombreux avantages:

- elle enrichit le vocabulaire des étudiants de mots, d'expressions et de tournures usuelles;
- elle peut entraîner une réflexion grammaticale;
- elle familiarise les étudiants avec les traits dominants du monde médiéval;
- elle habitue les étudiants aux aspects spécifiques de la culture et de la civilisation françaises.

Pour mener à bien cette tâche, une ou deux semaines à l'avance, le professeur doit indiquer le sujet choisi à ses étudiants, pour que ceux-ci aient la possibilité de se préparer aux futurs débats. Il doit également leur fournir quelques questions importantes sur le sujet envisagé pour servir d'axe à la prochaine séance, tout en leur suggérant des lectures qui permettront d'approfondir les questions. Après avoir mis en circulation des documents là-dessus, il propose des solutions aux problèmes d'ordre lexical et choisit un ou deux étudiants parmi les volontaires ayant manifesté leur disponibilité de préparer un bref exposé de la matière proposée.

Types de séances proposées

Dossier de conversation

1. Modèle de texte commenté

Exemple: Quel rapport s'établit-il entre l'ensemble thématique de «Notre-Dame de Paris» de Victor Hugo et le climat religieux du XV^e siècle?

Texte: Victor Hugo, Préface au roman «Notre-Dame de Paris» (février 1831): «Il y a quelques années qu'en visitant, ou, pour mieux dire, en furetant Notre-Dame, l'auteur de ce livre trouva, dans un recoin obscur de l'une des tours, ce mot gravé à la main sur le mur:

ΑΝΑΓΚΗ.

Ces majuscules grecques, noires de vétusté et assez profondément entaillées dans la pierre, je ne sais quels signes propres à la calligraphie gothique empreints dans leurs formes et dans leurs attitudes, comme pour révéler que c'était une main du Moyen Age qui les avait écrites là, surtout le sens lugubre et fatal qu'elles renferment, frappèrent vivement l'auteur.

Il se demanda, il chercha à deviner quelle pouvait être l'âme en peine qui n'avait pas voulu quitter ce monde sans laisser ce stigmate de crime ou de malheur au front de la vieille église.

Depuis, on a badigeonné ou gratté (je ne sais plus lequel) le mur, et l'inscription a disparu. Car c'est ainsi qu'on agit depuis tantôt deux cents ans avec les merveilleuses églises du Moyen Age. Les mutilations leur viennent de toutes parts, du dedans comme du dehors. Le prêtre les badigeonne, l'architecte les gratte; puis le peuple survient, qui les démolit.

Ainsi, hormis le fragile souvenir que lui consacre ici l'auteur de ce livre, il ne reste plus rien aujourd'hui du mot mystérieux gravé dans la sombre tour de Notre-Dame, rien de la destinée inconnue qu'il résumait si mélancoliquement. L'homme qui a écrit ce mot sur ce mur s'est effacé, il y a plusieurs siècles, du milieu des générations, le mot s'est à son tour effacé du mur de l'église, l'église elle-même s'effacera bientôt peut-être de la terre.

C'est sur ce mot qu'on a fait ce livre»¹.

2. Conversation qui sort du livre

Il faut réaliser une approche globale de ce texte: résumé du livre, questions portant sur la suite des événements, les moments dramatiques essentiels, le caractère des personnages, la signification de l'œuvre, les problèmes soulevés par le livre.

Exemple de résumé du roman:

Livre Premier: l'incipit du roman fixe l'action le 6 janvier 1482, jour de la Fête des fous. Sept chapitres le composent: «La grand'salle», «Pierre Gringoire», «Monsieur le Cardinal», «Maître Jacques Coppenole», «Quasimodo» et «La Esméralda». Il met en œuvre la représentation d'un mystère du poète Gringoire dans la grande salle du Palais de Justice. Sur le parvis danse la bohémienne Esméralda. Un bossu hideux, Quasimodo, sonneur de cloches de Notre-Dame, essaie de l'enlever sur l'ordre de l'archidiacre Claude Frollo. Sa tentative échoue, car la jeune femme est sauvée par Phœbus de Chateaupers, le beau capitaine des archers du roi.

Livre Deux: Composé de sept chapitres («De Charybde en Scylla», «La Place de Grève», «Besos para golpes» («Des baisers pour des coups»), «Les inconvénients de suivre une jolie femme un soir dans les rues», «Suite des inconvénients», «La Cruche cassée», «Une nuit de nocces»), ce livre présente les mésaventures de Gringoire dans la Cour des miracles. Le roi des truands (mendiants du Moyen Âge) le met en jugement pour avoir pénétré dans leur «cénacle», mais il est sauvé par Esméralda qui s'apitoie sur son sort et consent de l'épouser.

Livre Trois: Deux chapitres – «Notre-Dame» et «Paris à vol d'oiseau» - réalisent la description de la cathédrale (vue comme un chef-d'œuvre gothique déchu de son ancienne grandeur) et du Paris d'autrefois.

Livre Quatre: Six sections («Les bonnes âmes», «Claude Frollo», «Immanis pecoris custos immanior ipse» («D'un monstrueux troupeau, gardien plus monstrueux encore»), «Le chien et son maître», «Suite de Claude Frollo», «Impopularité») retracent le passé de Quasimodo, l'habitant solitaire des tours de la cathédrale, et la passion dévorante de l'inquiétant Frollo pour la belle bohémienne Esméralda.

Livre Cinq: Les chapitres intitulés «Abbas Beati Martini» («L'abbé Saint Martin») et «Ceci tuera cela» mettent en opposition «ceci» - le livre imprimé - et «cela» - l'édifice, car il est venu le temps où «les petites choses viennent au bout des grandes» (Hugo, 1963, p. 300).

Livre Six: Composé de cinq chapitres («Coup d'œil impartial sur l'ancienne magistrature», «Le trou aux rats», «Histoire d'une galette au levain de maïs», «Une larme pour une goutte d'eau» et «Fin de l'histoire de la galette»), cette partie du roman présente l'amour de Quasimodo pour la belle Esméralda. Il est condamné au pilori pour avoir essayé d'enlever la gitane et reçoit à boire des mains de la jeune fille.

Livre Sept: Huit chapitres («Du danger de confier son secret à une chèvre», «Qu'un prêtre et un philosophe sont deux», «Anakh», «Les deux hommes vêtus de noir», «Effet que peuvent produire sept jurons en plein air», «Le moine bourru», «Utilité des fenêtres qui donnent sur la rivière») illustrent l'amour que la belle Esméralda ressent pour Phœbus. Elle accepte un rendez-vous au cabaret, au cours duquel le jeune capitaine est poignardé par Frollo. Celui-ci s'enfuit et laisse accuser Esméralda de meurtre.

Livre Huit: Il illustre, dans six parties, l'héroïsme de Quasimodo: «L'écu changé en feuille sèche», «Suite de l'écu changé en feuille sèche», «Fin de l'écu changé en feuille sèche», «Lasciate ogni speranza!», «La mère», «Trois cœurs d'homme faits différemment». Esméralda est condamnée pour crime et pour magie, mais Quasimodo l'entraîne dans l'église, asile inviolable.

Livre Neuf: Inquiets de ne pas voir Esméralda revenir, les truands attaquent la cathédrale. La narration est organisée en six sections: «Fièvre», «Bossu, borgne, boiteux», «Sourd», «Grès et cristal», «La clef de la porte rouge», «Suite de la chef de la porte rouge».

Livre Dix: Les archers de Phœbus de Chateaupers mettent en déroute les truands. Les chapitres qui forment ce livre portent les titres suivants: «Gringoire a plusieurs bonnes idées de suite rue des Bernardins», «Faites-vous truand», «Vive la joie», «Un maladroit ami», «Le retrait où dit ses heures monsieur louis de France», «Petite flambe en baguenaud», «Chateaupers à la rescousse!».

Livre Onze: Quatre séquences textuelles présentent la vengeance et le châtement de Frollo: «Le petit soulier», «La creatura belle bianco vestita (Dante)», «Mariage de Phœbus», «Mariage de Quasimodo». Frollo s'empare de la belle Esméralda; il lui déclare son amour et, repoussé, il

décide de la livrer à une vieille mendiante qui reconnaît en elle sa fille autrefois perdue. Il veut la cacher de cette manière, mais la bohémienne est reprise. Du haut des tours, Frolo assiste à la pendaison de la femme aimée. Quasimodo le précipite dans le vide, récupère le cadavre de celle qu'il aimait et, en l'étreignant, il rend son âme dans le charnier de Montfaucon.

3. Compréhension du texte (Guide-questionnaire)

- Enumérez les différences entre la doctrine de Luther et les préceptes religieux de Jean Calvin.
- Illustrez les rapports existant entre la vie de V. Hugo et son attitude envers la religion.
- Commentez la citation suivante: «Dans ce livre au titre apparemment religieux, ce qui frappe, c'est l'absence de foi. (...) L'idée centrale est celle de l'ANANKE, autrement dit de la Fatalité, qui pèse sur le monde. La vie secrète de Hugo, qui découvre, alors, que sa femme ne l'aime plus, explique, pour une part, cet aspect nocturne que prend sa pensée. Mais le pessimisme règne, alors, en littérature, comme on le voit chez Vigny, chez Musset, chez Sand» (Henri Guillemin, in Hugo, 1963, p. 241).
- Expliquez les syntagmes «Notre-Dame de Paris – roman historique» et «Notre-Dame de Paris – roman à portée philosophique».
- Fixez la place occupée par Victor Hugo dans l'histoire de la littérature française.
- Retraced les lignes majeures de la légende médiévale «Tristan et Yseult» pour réaliser ainsi un court rappel de l'idéologie courtoise des XII^e-XIII^e siècles.

4. Conversation sur le document audio-visuel

L'enseignant peut aborder dans la salle de cours des sujets qui intéressent les jeunes (documentation riche et variée, distribution des acteurs, composition du spectacle etc.).

Exemple. Le spectacle «Notre-Dame de Paris», lancé à Cannes en 1998, retrace l'histoire imaginée par Victor Hugo en 1831. C'est pourquoi il peut servir comme point de départ à l'étude d'une ou de plusieurs séquences textuelles du roman historique dans le cadre des activités proposées aux étudiants en Lettres. L'enseignant peut explorer d'une manière très profitable les grands thèmes littéraires hugoliens à l'aide des chansons produites par le musicien franco-italien Richard Cocciante en collaboration avec le parolier québécois Luc Plamondon. Pour illustrer le thème de la fatalité qui pèse sur le monde – et qui forme l'objet de cette étude – il est très utile de suivre dans la salle de cours la chanson «Danse, mon Esméralda» du II^e Acte, dont les paroles renvoient directement à la légende médiévale d'Yseult la blonde:

«Quand les années auront passé / On trouvera sous terre / Nos deux squelettes enlacés / Pour dire à l'univers / Comment Quasimodo aimait Esméralda / Esméralda la zingara / Lui que Dieu a fait si laid / Pour l'aider à porter sa croix. // Que la mort au-delà du temps / Unisse nos deux cœurs / Laissez mon âme s'envoler / Loin des misères de la terre / Laissez mon amour se mêler / A la lumière de l'Univers».

Conclusions

Comme nous l'avons déjà montré plus haut, ce type d'activité vise des buts culturels et esthétiques, parallèlement au développement du goût littéraire et à l'enrichissement de la langue chez les étudiants en Lettres. Le recours au support audio-visuels et la lecture à haute voix des vers de Luc Plamondon contribuent à la formation d'une bonne prononciation et de bonnes habitudes prosodiques. Les apprenants ont ainsi une conscience plus nette des beautés du texte hugolien. C'est ainsi qu'on peut dire que apprendre à lire ces fragments, c'est en effet – pour paraphraser Dorina Roman – «apprendre à penser et apprendre à parler»².

Notes

¹Hugo, 1963, p. 241.

²Roman, 1994, p. 210.

Références bibliographiques

DANIELOU, C. *Notre-Dame de Paris: le spectacle comme outil pédagogique* (à consulter sur <http://www.frenchteachers.org/bulletin/articles/activities/music/notredame.pdf>) [=Danielou].

HUGO, V. *Romans*. Paris: Ed. du Seuil, 1963 [=Hugo, 1963].

ROMAN, D. *La didactique du français langue étrangère*. Baia Mare: Ed. Umbria, 1994 [=Roman, 1994].

DESPRE AUTORI

Grigore Cantemir: 1) doctor în filologie; 2) conferențiar universitar, Catedra Limba Română, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți; 3) autor a peste 40 de lucrări științifice și didactice; 4) membru al Seminarului Științific de Profil de Susținere a Tezelor de Doctorat la specialitatea 10.02.01 – Limba română (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți); 5) participant la întruniri științifice naționale și internaționale; 6) domeniile de cercetare: gramatica limbii române, gramatica comparată a limbilor romanice, istoria limbii române, fonetica limbii române.

Svetlana Timciuc: 1) profesoară de grad superior; 2) autoare de lucrări științifice și didactice; 3) participantă la seminare naționale.

Lamia Boukhannouche: 1) asistent universitar, Universitatea Saad-Dahleb din Bliida, Algeria; 2) doctorandă în didactica limbii franceze ca limbă străină la aceeași universitate; 3) membră a laboratorului științific „CREAFOS” din Alger; 4) autoarea cărții «Comprendre un texte scientifique en français: cas de l’hydraulique» și a articolului «Les écrits scientifiques en sciences vétérinaires»; 5) stagiară în cadrul cercetării doctorale (anii 2007 și 2009); 6) participantă la formări pedagogice în cadrul CCIEP și AUF.

Tatiana Zemțova: 1) doctor în pedagogie; 2) conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți; 3) autor de lucrări științifice și didactice; 4) participantă la întruniri științifice naționale și internaționale; 5) domeniile de cercetare: pedagogie, istoria pedagogiei.

Viorica Popa: 1) doctor în filologie; 2) conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți; 3) autor de lucrări științifice și didactice; 4) participantă la întruniri științifice naționale și internaționale; 5) domeniile de cercetare: filologia română.

Mirela Dragoi 1) doctor în filologie; 2) lector universitar, Universitatea „Dunărea de Jos”, Galați, România; 3) autor de lucrări științifice și didactice; 4) participantă la întruniri științifice naționale și internaționale.

NOTES ON CONTRIBUTORS

Grigore Cantemir: 1) Ph.D.; 2) Associate Professor, Romanian Language Department, Alecu Russo State University of Bălți; 3) author of more than 35 scientific and didactic works; 4) member of the Scientific Specialization Seminar for the Defense of the Doctoral Theses, speciality 10.02.01 – Romanian Language (Alecu Russo State University of Bălți); 5) participant in national and international scientific conferences; 6) research areas: Romanian grammar, Romanian fonetics, comparative grammar of the Romance languages, history of the Romanian language.

Svetlana Timciuc: 1) Senior Teacher of Romanian; 2) author of works in applied linguistics; 3) participant in national seminars.

Lamia Boukhannouche: 1) Assistant Professor, Saad-Dahleb University of Blida, Algeria; 2) Ph.D. Student; 3) member of CREAPOS Scientific Laboratory of Alger; 4) author of the book «Comprendre un texte scientifique en français: cas de l'hydraulique» and of the article «Les écrits scientifiques en sciences vétérinaires»; 5) Ph.D. studies trainings in 2007 and 2009; 6) participant in CCIEP and AUF trainings.

Tatyana Zemtsova: 1) Ph.D.; 2) Associate Professor, Alecu Russo State University of Bălți; 3) author of scientific and didactic works; 4) participant in national and international scientific conferences; 5) research areas: pedagogy, pedagogy history.

Viorica Popa: 1) Ph.D.; 2) Associate Professor, Alecu Russo State University of Bălți; 3) author of scientific and didactic works; 4) participant in national and international scientific conferences; 5) research areas: Romanian philology.

Mirela Dragoi 1) Ph.D.; 2) Lecturer, Dunărea de Jos University of Galați, Romania; 3) author of scientific and didactic works; 4) participant in national and international scientific conferences.