



Alecu Russo State University of Bălți

Glotodidactica

Biannual Journal of Applied Linguistics

2(IV), 2013

***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); 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); Tatiana GOREA, Lecturer, Ph.D. Student (Alec Russo State University of Bălți, Republic of Moldova).

The journal is issued twice a year.

Languages of publication: French, English, German and Spanish.

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/glodidactica/>

ISSN 1857-0763

©Alec Russo State University of Bălți, Republic of Moldova, 2013

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

C O N T E N T S

ARTICLES

Luiza Şoşu, <i>Moulding a Competitive Student in the Light of E. Coseriu's Deontology</i>	7
Deborah Anyika, <i>Le modelage d'une approche basée sur la tâche pour l'enseignement du français fondé sur les TIC dans deux universités aux pays anglophones de l'Afrique de l'Ouest</i>	21
Tatiana Kononova, <i>Zur Interkulturalität im deutschen Sprachbereich auf der lexikalischen Ebene (an Hand publizistischer Texte)</i>	34
Lamia Boukhannouche, <i>L'enseignement du FOU en contexte vétérinaire ..</i>	45

DIDACTIC PROJECTS

Stella Gorbani, <i>Developing Specific Competences Using the Poetry of Robert Frost</i>	53
Notes on Contributors	63

ARTICLES

MOULDING A COMPETITIVE STUDENT IN THE LIGHT OF E. COSERIU'S DEONTOLOGY

Luiza ŞOŞU

"We are discussing no small matter, but how we ought to live"
(Socrates, *Plato's Republic*).

"[...] there is this deontology, this ought to be in culture" (E.
Cosieriu).

Abstract

Deontology is an important science for every specialist. In this article we analyze the E. Cosieriu's deontological principles which can be used in foreign languages and literatures specialists' preparation.

Keywords: *deontology, specialist, formation, competitive.*

Students of medicine have a special course of deontology, which they study during the whole first year. At the end of their studies they swear a solemn oath: "I swear by Apollo, physician... and I take to witness all the Gods to keep according to my ability and my judgment the following oath: "To consider dear to me as my parents him *who taught me this art*, to live in common with him, and if necessary to share my goods with him, to look upon his children as my own brothers... to impart to my sons and the sons of the master who taught me and the disciples... but to these alone the precepts and the instruction. I will prescribe regimen for the good of my patients... and never do harm to anyone... I will preserve the purity of my life and my art..." This wants to say that surgery and medicine, in general, do not begin with a scalpel and the drug but with the hand which raises this scalpel or prescribes the drug and more precisely with him "who taught me this art".

I think that students of languages and of any other social sciences should have a special course of deontology as well, since their tool - the word, the langue that may be sharper than the scalpel and much more poisonous than any drug, can do harm to other man's spirit.

Deontological ethics or *deontology* comes from Greek δέον, *deon*, "obligation, duty" and λογία, *logia* and is an approach to ethics that judges the morality of an action based on the action's adherence to a rule or rules. Deontologists look at rules and duties. It is sometimes described as "duty" or "obligation" or "rule" - based ethics. The term "deontological" was first used in this way

in 1930, in C. D. Broad's book, "Five Types of Ethical Theory". But the roots of these problems of ethics and morality go deep into history.

A fugitive digression into the history will reveal that Socrates was the first European philosopher concerned with deontological dimension. His famous words are taken as the motto to the article. They prove that his most fundamental preoccupation after science was the morality of the young – their virtues. And what is virtue according to his teachings? To be virtuous means to *know*, because virtue is science. A person is unrighteous not out of bad will but because he does not know himself, does not know what he wants. To know what one wants is to know the righteousness and seek to realize it. The realization of righteousness leads to personal happiness and to the prosperity of the community. Ignorance is the cause of all evil and sin. And he lived according to his precepts.

Plato and Aristotle continued to develop his moral teachings in their philosophical works. Aristotle wrote in his "Ethic Virtues" that "statesmen and anybody who teaches social subjects must have knowledge in the science of the soul, as well, as that one who is willing to cure the eyes or other parts of the body must have knowledge in its construction. And the knowledge of the former is much more important than of the latter because the political art is more precious and full of utility than that of medicine"¹. It should be noted that Aristotle's ethics is part of politics. He considers that man is a social being by his nature and virtue is a perfection of the soul, which is in service to the whole society. That is why the exercise of virtue is very important to the men of state. According to Aristotle virtues can be of two kinds: ethic virtues (moral) and dianoethic virtues (of the mind). Dianoethic virtues of the rational contemplation need time and experience to be learned. Moral virtue of the character is a *habitus*, i.e. a habit which remains in the form of active disposition. They are not learned as such (is Aristotle's answer to the problem which from Socrates preoccupies the entire Greek philosophy, namely to know if virtue can be learned, acquired by science – *know your own self* (Socrates), because the evil has been done as a result of your not knowing the good. So they are gained by constant exercising. The Greek and Roman stoicism continued the same conception of the ethic principle which must conform to the rational nature of the man as a single criterion of our moral actions. While the Greek stoicism is based mostly on logics, the Roman stoicism, due to historic imperial environment approaches more and more by its humanistic principles – that all people are brothers and must be pitied – to the Christian principles.

Since then deontology, the principles of morality, are the core of any philosophical conception and it is a worthy and edifying problem to be studied from the historical point of view but it being not my task here I will resume to the subject of my presentation - to the contemporary philosopher

who revised all deontological dimensions, to the acuity with which he posed these problems. It is homage to the greatest linguist of the XXth century Eugenio Coseriu.

It is not by chance that I mentioned two great philosophers of the past – Socrates and Plato. They lived in accordance with the deontology they expounded in their teachings. Few are, really, those philosophers who followed their own precepts. It is about them that St. Isidor Pelusiot acclaimed “When a man speaks about truth and righteousness and he himself does so in accordance with his powers, then such a man becomes an icon of the whole philosophy”. Such an “icon” of modern philosophy is Eugenio Coseriu. E. Coseriu’s principles of deontology were like footholds in his ascent to the acme of humanistic sciences. In our contemporary society, with shattered moral foundations the value of his moral teachings should not be less estimated than his titanic work in the fields of linguistics, applied linguistics, critics and other domains.

For E. Coseriu ethics is a fundamental thing for any scientist: “When you are an agent of a free activity, you assume the responsibilities to realize this object in the sense it ought to be, the sense of deontology and not because it is imposed by something but because you assumed the engagement. These activities have an obligatory ethics, not in the sense that it is an imposed one, done under duress, under the constraint but in the sense the word *obligatio* had in old Latin – commitment, i.e. engagement”².

His own high ethic principles start with the very first precept from Hippocratic Oath – *to consider dear to me him who taught me this art*. In 2001, after more than 50 years, in an interview in his own alma mater he remembers all his 11 teachers by their full names and has warm and gratifying words for each of them, especially for his first teacher Roman Mândăcanu, a teacher - “I much loved all my life”, as he himself avows.

He has a great respect and consideration for his Italian teachers, as well. “Lectures on General Linguistics” - his first book, he dedicated to his teachers, three great Italian scholars: Antonio Banfi, Giovanni Maver and Antonio Pagliaro. In spite of being of three different political orientations – A. Banfi was a communist, G. Maver was a liberal, A. Pagliaro was a fascist, they appreciated and respected each other as E. Coseriu stated: “I did not dedicate my book to them because one was a communist, one a liberal, and the third a fascist but because all of them were great masters of science and culture”³. It was this coexisting - normal and possible at that time, as Coseriu reveals further, that was a great luck for him and which facilitated his development. It is with much regret and sorrow that Coseriu always mentions about those who remained in the country and were destroyed morally and physically by the communist system.

Later he himself created a very warm, trustworthy atmosphere among his students. And his disciples loved him very much. "There existed a community of post graduates which still exists today. All of them are friends. Thirty three are University professors, heads of Chairs in Germany, Congo, Latin America, Spain and Italy. And all care for me. No enmity between us and among them. There was neither rivalry nor exclusiveness among them because everyone felt free in his scientific options"⁴ – acknowledges E. Coseriu in one of the interviews at our State university during his last visit May 17-20, 2001.

Eugenio Coseriu was exposed to many a culture. His ethic habits were educated in Italy and other countries, in the contacts he had but "they originated from our customs and traditions in Northern Moldova, from certain moral habits which exist till nowadays"⁵ - he confesses. He also mentions that it is not a mere chance that such great writers and artists as Eminescu, Creangă, Sadoveanu, Iorga, Enescu, C. Porumbescu, Luchian, Hașdeu, Stere and so many others were born in Northern Moldova. He concludes that there exist some certain traditions, a special atmosphere which keeps them still alive. He supposes that there exist, too, some old ties that go down to the rest of the European culture, with the Latin school from Poland, for instance.

And in another interview he states: "One should realize science, critics and so on in the sense it ought to be... It is the ideal ethics which I tried following in all my scientific and pedagogical activities"⁶. These ones are based on Orthodox morality on which the Romanian culture nourishes its roots for more than 2000 years. Reading from the Bible, especially from the Psalms was a sacred obligation in every Romanian family. Home breeding was entirely based on it. "How can a young man keep his way pure? By keeping it according to Thy word"⁷ this was the healthy grain which had been planted into his heart from the very childhood, so he had those *seven years from home*, as the Romanians would say. His best friend, Valeriu Gafencu, became martyr of Orthodox faith. The communist regime destroyed him in one of its prisons. The Romanian Orthodox Church will canonize him in the near future.

Another small detail, remembered by E. Coseriu, is significant to the topic. When he was 13 years old an epistle of Our Lady circulated in that part of the country. Allegedly, it had come from the above carried by a small in size but heavy black stone. It said "repent, repent, the doomsday is approaching. And behold, when at the *One Hundred Hills (Centum Monticuli* as described by D. Cantemir) the blood raises to the horse's chest... the time of antichrist will begin". Later he wrote a *Letter* in which his father might have written in 195: "We miss you all who have left but do not come back

because at the One hundred Hills the blood covers the horse and the horseman”⁸.

Eugenio Coseriu revised all ethical teachings from Socrates to Hegel and Kant and advanced 5 principles of deontology - fundamental thing for any scientist, student, public and political man. In an interview to Angela Furtună he exhorts: "Ethical attitude is the most vital. It can help one gain a much more solid position in the long run. But it may happen only on condition that this position has not been sought and on condition that it has not been tried to be obtained via unfair methods, subterfuge and scientific fraud, which exist, unfortunately, on a very large and refined scale". He does not like to use, as we see, such euphemistic words as plagiarism and scientific speculations. He names things as they are.

1.1. The principle of tradition

The principle of tradition in Coseriu's hierarchy comes third but in the sciences of culture it is the most important one. In "The Principles of Linguistics as a Science of Culture" Coseriu quotes the famous Spanish linguist Menendez Pidal: "...in culture everything is primarily tradition and only then, in the frame of tradition - new and revolutionary things". Coseriu enlarges a little bit by adding: "Who asserts only new things, does not say anything, because the true, effective newness in science as well as in culture is something that has its roots in the tradition, it does not ignore what has been done hitherto. It is a satanic self-assurance to say: I am to arrange things; everything that has been done is foolish. This means to despise the entire world, from its origin to present days, this means not to admit that all people wanted to say the truth, to say things as they are. And if they made mistakes - and no doubt they did - it was because of this essential limit of the man and science, because of a certain historic moment and because they viewed things from a certain perspective. From these rationalities I do value tradition and constantly seek in it for antecedents of later theories, seek for this intuition, partial as it is, and try revealing in all my works of historical linguistic the continuity of the problems"⁹.

To exemplify this E. Coseriu emphasizes that there cannot be a delimitation between pre scientific or non scientific (as some say) linguistics and a scientific one with the beginning of the 19 century. He points that a new method emerged in the 19 century, there is no doubt about it, but the problems - both of theory and description - were always the same. Another example is with Italian Renaissance, for instance, where we can find exactly the same principle of historical explanation through substratum and superstratum and socio-cultural differentiation of languages.

Another quotation from "Lingvistica integrală" proves the ponderability of tradition in linguistics: "Tradition weighs most heavily in the langue than in any other activity, because of this otherness (alterity), which means unity

with the subjects from the past and present and solidarity with subjects of the future. A subject from the future will be able to understand what I do in Romanian now if it is in accordance with the possibilities of Romanian. It is the linguist who is aware of this, while the speaker is not conscious of the fact and applies it intuitively, i.e. creates without thinking of the fact that someone might not understand him. In this way we come to the objectivity of the linguistics. And this is the object of linguistics: it must study the language as the objectivisation of a subject among subjects, endowed with alterity”¹⁰.

1.2. The principle of objectivity

In “The Principles of Linguistics as a Culture Science” E. Coseriu argues that this principle is one of the first priority in any science. His excursus now goes down to Plato, to his dialog with the sophist, where this principle was first formulated – *to tell things as they are*. E. Coseriu stipulates that though being the most important, this principle is the most difficult to apply, especially in the sciences of culture. This happens because we always view things from a certain historical situation, in concrete contexts, from a certain perspective. So we must permanently admit other points of view, i.e. to admit a partiality in every problem that has been posed. But we must constantly be aware, stresses Coseriu to the extent of this partiality. “One should completely eliminate oneself, ‘enclose oneself into brackets’ as a subject, and as an empiric subject in science. ‘The object is such’ not that I ‘consider it to be so’. Hence it follows that in the sciences of culture this very fact, i.e. the objectivity obliges us to subjectivity, because we start from what we know, being the producers of these object”¹¹.

“We have to admit the plurality of points of view which only taken as a whole, can be helpful – at least to some extent may render the object in its totality, in the way it presents for intuitive cognition. This principle of objectivity in our sphere (as in other as well) is the very plurality of points of view and continuity in research and at the same time even a certain *generosity* to the positions that are opposite to ours”¹².

In “Lingvistica integrală” he suggests to schematize the linguistic activities from which the first is:” There is an activity the scheme of which is presented as O (object), where the subject does not present himself, but on the contrary, presents only the object. This is scientific activity. It presents the object in its objectivity – this means *to tell the things as they are* –and tries to eliminate all that is subjective. Even when it is asserted – in theories of modern science – that the observer has determined in a certain way the object, this very fact means that he who makes an assertion is aware that part of it is due to the observer and that the object itself is not, in fact, as it is determined, eventually, by the perspective of the observer”¹³.

And as a corollary to the principle of objectivity is the principle of universality. Here Eugenio Coseriu explains that if we try telling things as they are, these things are the same for others, in ideal sense for all the people who out of good will approach these things and are willing to study them. Eugenio Coseriu firmly opposes to the idea of a science for a certain span of time or for a certain social or political situation: "Science ought to be constructed with the same objectivity and universality every moment and in every situation even with the eventual sacrifice of our physical liberty"¹⁴.

1.3. The principle of humanism

This principle for the *Culture Studies*, asserts Coseriu in Principles of Linguistics, arises from the principle of objectivity. If the goal and criterion of the science is to tell things as they are, then in the sphere of culture sciences this means to tell them as they are for the man in the sphere of liberty, because they deal with what the man creates as a free universal subject. The liberty, Coseriu understands here in its philosophical sense: "... a free activity is an activity whose object is infinite, an object that is being created continuously and is a priori boundless. A free activity never exhausts the object, because it continuously creates it"¹⁵.

Hence it follows, as the first corollary, "that the basis of the culture studies is not the same as in sciences – a necessarily hypothetic foundation-but something we all already know, as being subjects of these activities. In this way the basis of culture studies and of the linguistics as well, is the original, intuitive knowledge which the man has in connection with what he creates as subject of these activities (this refers of course, to universal activities, not to individual ones"¹⁶. Then Coseriu asks what it means for science, if the basis of it is this primary knowledge, this knowledge which every man has concerning himself. And answers that: "It implies that in the realm of language science and other culture studies, in reality, our problem, the problem of the man of science is to ascend from one level of knowledge to the next, from the level which the speaker has, namely the intuitive one, (unexplained and unjustified) to the other level of justified knowledge, to the explained one, i.e. the transition from *bekannt* to *erkannt* as Hegel stated, i.e. from what is intuitive knowledge to reflexive and justified knowledge"¹⁷.

Further, E. Coseriu reveals that the above theory ensues from an extraordinary treatise on the theory of cognition written by the German philosopher G.W. Leibniz - *Meditatio de cognition, veritate ac ideis* (By the way, E. Coseriu advised his disciples in Tübingen to learn this small treatise by heart, to be fully aware of what is being done in humanistic sciences). Here Leibniz establishes, following the conception of Descartes, "these levels of culture and where the author presents a type of cognition, which he names *cognitio confusa* which is reliable knowledge, however unjustified and *cognitio clara* which can be not only *confusa* but *clara adequate*, i.e. adequate

knowledge, justified and well-grounded which is the goal of all sciences. In this very treatise Leibniz identifies also the artistic cognition and linguistic cognition of the speaker – of all those who are subjects of an activity with *clara confusa*, i.e. accurate (valid) but unjustified. He identifies the scientific cognition with *clara adaequata*¹⁸.

Here E. Coseriu traces another corollary, namely, the fact that whatever is interpreted in the humanistic dimension has a theoretical basis, the universal knowledge we already have, at least in an intuitive form. And if we have this intuitive knowledge, it means that we always have a theory because of this knowledge of universality, as subjects of these activities. This means that theory itself is not anything else than the cognition of universality in facts, in concrete facts. It justifies its connotation ‘to see’, “to contemplate” in facts their universal essence and means to acknowledge the universality of these facts. In this context E. Coseriu very seldom mentions that the universe can be studied from a shell (It is Hegel who says about Aristotle that the latter was capable to see the universe in a shell, could see the universality in it). E. Coseriu learned this in Italy and then tried applying it first in Uruguay. He implanted this principle to his students, especially to those who were complaining of a very limited theme. He would say to them: “You can see the entire man in one single phoneme. You should study a simple linguistic fact and would conceive the whole language and through it the entire man and his creative possibilities”¹⁹.

Then he derives another corollary from the above mentioned - the unity of the theory and empiric studies. He develops his thought: “There does not exist a theory previous or independent of the facts, previous to the empiric studies because theory itself is the recognition of the universality in facts and there does not exist an empiric study without a theory (deficient as it might be, without doubt). Every serious interpretation of a fact is a contribution to the theory. An interpretation can be made only on the basis of, at least, implied theory”²⁰.

From the above mentioned E. Coseriu emphasizes the hermeneutic character of the cultural studies. He asserts that the cultural studies are sciences that always interpret. When even it seems that we describe, in fact, “we interpret relying on what we know and on what we have learned from others, from those who attained an explicit formulation before us in the course of history. It does not limit itself to the description of actual facts, or as it is expressed in linguistics – synchronically, but to all historic facts. In fact we interpret ourselves in the limit we are capable to assume, on the basis of fundamental alterity of the man, the personality and others’ way of thinking even in very remote times”²¹. Collingwood, an English philosopher who treats in his works the essence of history and whom E. Coseriu appreciates very much says that, “in fact, when we wonder why Brutus

killed Caesar, we ask why I in the same historical conditions would have killed Caesar”²².

He (Collingwood) does not say that any historian *should* ask the question in this way, but that he really *puts* it in his way, even when he thinks that he puts the problem very objectively in connection with Brutus. We do the same in linguistics when we ask ourselves about the linguistic change, i.e. facts that are created in the langue and then become objective in a linguistic community.

1.4. The principle of antidogmatism

In “Lingvistica integrală” E. Coseriu holds that the researcher must “understand the author, his concepts from within with generosity and tolerance. Instead of thinking that, obviously, the author is not right we should think in what sense he may be right and which are his motives”²³.

In “The principles of Linguistics as a Science of Culture” Coseriu outlines: “all theories, if they are sincere and of good will, are based on the same intuitive and original knowledge and all of them tell things as they are, at least from one perspective. All of them contain a grain of truth. Not a single mistake is a mere mistake; they contain something – at least an intention of truth. And the duty of the researcher, while interpreting, is to interpret in this light of truth, not merely criticizing, as it leads nowhere”²⁴. Coseriu further develops this thought saying that any researcher in any field must seek to find what is true and acceptable in a theory, the rest should be rejected. Instead of denying all other theories he should accept them all to the extent they tell things as they are. Here E. Coseriu makes an allusion to the teachings of Leibniz who said that all philosophical theories are true by what they affirm and false by what they negate. This can be attributed to the linguistic theories as well. They all investigate things from a certain perspective about langue. This way to view things does not mean an eclectic position – it is antidogmatism. Any theory should be criticized in a positive sense. In “Lingvistica integrală” Coseriu asserts that he does not make any concessions, that the reality of the langue can be sacrificed neither to Bloomfield nor to Hjelmslev, but before rejecting Hjelmslev because he has reduced linguistics to a kind of algebra, one should ask himself what is the reason of it. Instead of rejecting Bloomfield (an idealist and an outstanding linguist, as Coseriu admits), because he does not admit significance one should see the inner necessity of his very coherent behaviorist system. E. Coseriu understands that if Bloomfield sacrifices significance, he is quite aware of it, because he has a certain conception about science.

This very principle is a standpoint in all Coseriu’s works and he is certain of the fact that if he applies others’ ideas which he considers adequate and true, without any fear, does not make him unoriginal. Originality, as Coseriu

understands, does not consist in telling new foolish opinions but in admitting old truths and utilize them in new synthesis, in a new interpretation as adequate and close to the objective reality as possible. Coseriu uses mostly this principle in his work “Leinstungen und Grenzen” – “Alcances y Limites”, where he writes about realizations and limits of different theories, what can be utilized and about necessary boundaries which are due to a certain view in science or due to the conception about the langue itself.

Coseriu relates in his last interview that he himself started from a rather rigid school (University of Iasi) where his great friend, George Ivănescu had a habit of saying: “Wrong is... X who supposes...” When his own disciples are puzzled and wonder if they always should seek for the truth he tells them a parable (not without exaggerating a bit) about Aristotle. He warns his students that if they find anything wrong in Aristotle’s teachings, the students must think it over, because it is hardly ever possible that Aristotle might be wrong. There must have been truth they could not comprehend. Coseriu’s wife finds him like one of Aristotle’s disciples. The latter had very much faith in his master. He could believe his master even when he asserted that a standing man was sitting. Coseriu himself agrees with the disciple because when Aristotle asserts something it means that he has understood something by this and we must see what namely, because Aristotle is inerrant, incapable of being wrong, Coseriu says.

1.5. The Principle of Public Utility

In his “Lingustica integrală” E. Coseriu writes: “This principle, which I call the linguist’s principle of public responsibility, implies many an issue. Firstly, the linguist should be preoccupied by everything in which the speaker is interested. These are: the linguistic correctness, linguistic policies, educational problems, linguistic studies, language teaching and translation problems. Secondly, he/she should not refuse to the level, otherwise may insult the reader. Thirdly, he should not take a parochial view of his domain but must express clearly for everybody’s understanding, avoiding formalities and using a terminology which is very close to colloquial speech. The above mentioned reveals the morality of science, in particular the science of the langue”²⁵.

In “The Principles of Linguistics as a Science of Culture” Coseriu alludes to Leibniz who said that *scientia quo magis theorica, magis practica*, i.e. the more theoretical the science – the more practical it is. First of all, the scientist should not isolate himself; he must not take a parochial view or remain in the community of the men of science. In reality he should speak for all those who might get interested in the same facts and those who may be interested, in fact, are all people. Here Coseriu reminds a saying of an old scholar ‘who reads must understand’. This means that the scientist should use an

adequate language, a proper terminology, to be explicit for as many people as possible. E. Coseriu thinks that the words should be of a current use, colloquial. He himself transforms them into technical terms but preserving their basic significance in the language. When he mentions significance and designation he uses the word in his basic sense in everyday language and at the same time he delimits it in a technical sense as a term. He regrets that he was very often misunderstood.

Secondly, this principle requires that the scientist should not be isolated; he must take in earnest all the interests of the speakers. He formulates it as follows: “the langue functions via and for the speakers not through and for the linguists!” So, everything that interests the speaker must interest the linguist. The linguist starts from what the speaker thinks. In a way, the speaker is always right”²⁶.

Further E. Coseriu emphasizes that besides the interest in the language, the linguist should show his concern in all the applied forms of the linguistics. And he gives an example with the speaker who is interested if the language spoken in Chisinau or in Mihăileni (Coseriu’s native village) is other than Romanian language. Then the linguist should explain that it is not other but the same language, spoken elsewhere by all Romanians. The speaker is concerned about the assertion of his national, native language. So, the linguist must deal with this problem as well. He also should be preoccupied with linguistic planning and with linguistic politics. He should point to the real problems, ought to take a position as a political subject. This is from the presumption that a man of science ought not be a practical or political failure. There is not any minor problem in the applied linguistics, as Coseriu imperatively states.

The problem of the language correctness though comes last is not least for E. Coseriu. In “Linvistica integrală” he asserts that: “there exists as well a morality, a series of inner norms of the langue. There exists a deontology of the langue, a deontic dimension of the langue, and namely how the langue should be. It is what the speakers consider when evaluating the langue. And this is the morality of the langue as such: to be *congruent* at the universal level, to be *correct* at the level of languages, to be *adequate* at the level of discourse or text, i.e. to be adequate to the situation (in accordance with Aristotelian principle)”.

To speak incorrectly means to insult the other, not to consider him or her. This means in the long run, that you do not take seriously the linguistic activity, as well as not to take in earnest yourself, without understanding that you are, in a sense, the entire content of your conscience, i.e. you are this langue or language as well. So if you assert that it is not important to follow a certain tradition, it implies you despise yourself.

“So there exists this morality and you are immoral if you do not respect the rules without any motives. But it is very moral not to respect these rules if you have a motive and if you consider that there is a superior rule or norm

for the sake of which you may deviate from the inferior norm. These norms are suspended from bottom to top”²⁷.

In “Principles of Linguistics as a Science of Culture” Coseriu mentions that the problem of correct expression was considered a minor one, a problem of the dilettanti. The positivists would say: leave the langue alone, i.e. it develops itself. Coseriu thinks they are naïve from epistemological point of view. He has a quite contrary idea, considering this problem a very serious one from the point of view of the linguistic theory. It was as far back as half a century ago, in 1957 that he wrote a book “Problema exprimării corecte”. This book has not been published yet but there he focuses on the basis and the profoundness of the problems of language correctness. He states that the speaker puts the problems mostly intuitively and in not quite proper formulations but the duty of the linguist is not to reject these formulations. His obligation is to fathom their true sense and pass from the intuitive level of cognition to the superior one – to the reflexive one.

Throughout all his academic career Eugenio Coseriu followed these five deontological principles and it helped him found some schools in linguistics, influence a number of researchers in the fields as diverse as the language of gestures and semiotics of theatre, impart his vast knowledge to his many disciples who are now renowned linguists. When asked about the relationship between the master and the pupil and the creation of a school of research he expounded the following principles and rules which can be of great value in raising and educating young generations of competitive specialists in any domain. They are formulated in “Lingvistica integrală”: “Scientific activity should not have as its purpose the creation of a ‘school’. The purpose is the research, the truth, the development of methodology and scientific conceptions; “school” is the result of the enthusiasm and convictions of the master who knows how to stimulate them in the students; the master’s convictions should not be imposed but should be adopted critically by the students; the master should impart to his students the results of his own experience, as the latter should profit out of this experience; the generosity of the master abides in this: students must be spared the deceptions and failures which the master has been confronting with; the master should neither demand from the students to investigate the same facts as he does nor assert the same thesis or ideas; the master must stimulate the capacity and interest of the student, must guide student’s success in the domain of his utmost capacities; the student’s thesis or ideas may be contrary to those of the master and a genuine master should let himself be convinced by the thesis of his disciple if he brings solid arguments and has a methodology; a true master must understand that his disciples may surpass him and he necessarily must stimulate their excelling; the young people from the very start should be kept in check because they have not only very diverse but also very vast preoccupations and give forth non realistic projects; they should be guided to the not sufficiently researched domains, towards the problems open to discussion, which merit to be studied; they should study the technique of the research and get

informed in two directions: about the conception and about the facts; their general outlook should embrace the conceptions which predominate in a certain epoch, otherwise not to misinterpret one single point of view with an absolute one; very often many a particular problem or interpretation evade understanding because the starting conception is not known”²⁸.

Eugenio Coseriu’s scientific and spiritual legacies are for future estimation and future appreciation. He is like a mountain – only by departing from it one can see its height. Takashi Kamei, an outstanding Japanese linguist, in one of his articles says that E. Coseriu is the linguist of the XXI century. E. Coseriu himself is aware of the eternity of his deontology: “I do not know how much will remain from what I have realized in linguistics as a man of science. The facts I have interpreted will be interpreted otherwise later. Other criteria and other perspectives will be established. But I think that *what will remain and I hope it will – is this ethic attitude in science*. This, and many other ideas of mine come from Aristotle and then from Hegel, namely this: the identification between *sein* and *sein sollen*, i.e. between to be and ought to be. So when we speak about culture, about science and stand inquiring which is the essence of culture and science we are eager to know not only how it is but how it ought to be. Science, if it is not as it ought to be, if it is not an ideal science, is not a science at all because *sein* and *sein sollen* do not coincide in this case”²⁹.

Rounding up my presentation I again come to what I have begun with: the word, the langue, the justification of the social functions through them. The first dimension of the langue is alterity, otherness “And this alterity, - as Eugenio Coseriu says, - is the foundation of the society. It was noticed by Aristotle who at the beginning of his Politics says - as in the Bible – the langue is the conscience of the good and the evil... And this privilege, this prerogative of man among other beings is the basis of the family and state”³⁰.

Notes

¹Aristotel, 1943, p. 102.

²Coseriu’s answers in an interview with Angela Furtună, August, 20, 2000, Suceava.

³Coseriu, 2004, p. 49.

⁴Coseriu, 2004, p. 36.

⁵Furtună, 2001, p. 2.

⁶Coseriu, 2004, p. 51.

⁷Psalms 119:9.

⁸Coseriu, 2004, p. 25.

⁹Coșeriu, 1992, p. 15.

¹⁰Coșeriu, 1996, p. 124.

¹¹Coșeriu, 1992, p. 12.

¹²Coșeriu, 1992, p. 12.

¹³Coșeriu, 1996, p. 122.

¹⁴Coșeriu, 1992, p. 12.

¹⁵Coșeriu, 1992, p. 13.

¹⁶*ibidem*.

¹⁷*ibidem*.

¹⁸*idem*, p. 14].

¹⁹Coseriu, 2004, p. 50 (interview, 2001, Alecu Russo State University of Bălți, from the book "The Universe in a Shell").

²⁰Coșeriu, 1992, p. 14.

²¹Coșeriu, 1992, p. 15.

²²*ibidem*.

²³Coșeriu, 1996, p. 120.

²⁴*idem*, p. 16.

²⁵Coșeriu, 1996, p. 130.

²⁶*idem*, p. 18.

²⁷Coșeriu, 1996, p. 131.

²⁸Coseriu, 2004, p. 169.

²⁹Coseriu, 2004, p. 50.

³⁰Coseriu, 2004, p. 13.

References

ARISTOTEL. *Virtuțile etice și dianoetice*. Antologie filosofică (filosofi străini). Ediția a doua. Casa Școalelor, 1943 (in English: ARISTOTEL. *Ethic and Dianoetic Virtues. Philosophical Anthology (Foreign Philosophers*. II edition. Casa Școalelor, 1943) [=Aristotel, 1943].

COȘERIU, E. *Universul din scoică* (interviu realizat de G. Popa, M. Șleahțișchi și N. Leahu). Chișinău: Editura Știința, 2004 (in English: COSERIU, E. *The Universe in a Shell* (interview granted to G. Popa, M. Șleahțișchi and N. Leahu). Chișinău: Știința Press, 2004) [=Coseriu, 2004].

COȘERIU, E. *Lingvistica integrală* (interviu cu E. Coșeriu, realizat de N. Saramandu). București: Editura Fundației Culturale Române, 1996 (in English: COȘERIU, E. *Integral Linguistics (interview with E. Coseriu, carried out by N. Saramandu*. Bucharest: Romanian Cultural Foundation Press, 1996) [=Coșeriu, 1996].

COȘERIU, E. *Principiile lingvisticii ca știință a culturii* // Analele Științifice ale Universității „A.I. Cuza” din Iași (Conferință ținută la Universitatea A.I. Cuza din Iași, 13 aprilie, 1992) (in English: COȘERIU, E. *Principles of Linguistics as a Culture Science* // Scientific Annals of A. I. Cuza University of Iași (Conference held at A.I. Cuza University of Iași, April 13, 1992)) [=Coșeriu, 1992].

FURTUNĂ, A. *Cu gândul la nefericita Basarabie* (interviu cu E. Coseriu, 20 octombrie, 2001) (in English: FURTUNĂ, A. *Thinking of Unfortunate Bessarabia* (interview with E. Coseriu, October 20, 2001)) [=Furtună, 2001].

LE MODELAGE D'UNE APPROCHE BASEE SUR LA TACHE
POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS FONDE SUR LES TIC
DANS DEUX UNIVERSITES AUX PAYS ANGLOPHONES
DE L'AFRIQUE DE L'OUEST

Deborah ANYIKA

21

Abstract

French language learners in Anglophone West African countries find themselves in a non favorable linguistic environment for the learning of the language. In fact, majority of French language teachers still use the traditional method that has proven ineffective in enhancing the quality of learning. Hence, French language learners in these countries find it difficult to express themselves in French. The results of this study showed that none of the two universities visited has adopted a model or an approach for teaching French. This article proposes a task-based approach to teaching, for teachers to explore and exploit in class to help their learners come out of the passive position the traditional methods put them in and dare to speak French, thereby taking their learning in their own hands. Finally, French language teachers should reconsider their current teaching methods to make them more compatible to ICTs - to meet the language needs of their learners.

Keywords: *Modeling, task-based approach, ICTs, French language teaching, Anglophone universities, West Africa.*

1. Introduction

Le monde connaît des changements importants dans l'environnement économique caractérisé entre autres par l'innovation technologique et la mondialisation des connaissances. Nous vivons maintenant dans une société où le savoir devient rapidement obsolète¹. Cela signifie que les gens doivent posséder non seulement les habiletés et les compétences requises pour faire face à la masse croissante du savoir généré, mais aussi et surtout se munir d'habileté pour bien comprendre et gérer les moyens par lesquels ce savoir est diffusé dans la presse écrite, audio et dans les medias électroniques.

Les Technologies de l'Information et de la Communication (désormais TIC) sont un agent de changement dans l'économie de l'information en émergence. Elles ont révolutionné la société quoique de façon moins prononcée dans les pays en voie de développement où l'écart entre les TIC et le développement est très élevé. Les TIC ont imprégné tous les aspects de la vie humaine et ont mis l'homme au-delà de ses capacités. Chaque aspect de l'activité humaine a fait d'énormes progrès grâce aux TIC, dans les domaines des finances, du commerce, des affaires, etc., où ils ont amélioré la qualité des services. Les TIC dans l'enseignement et l'apprentissage peuvent être utilisées pour améliorer la capacité productive de l'enseignant et accroître la portée et la qualité de l'apprentissage à tous les niveaux. Plus avantageuse est l'utilisation des TIC pour promouvoir l'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage à vie.

L'importance des langues dans le développement technologique, diplomatique et dans les relations commerciales entre les pays du monde et les organisations internationales est unanimement reconnue. Le raisonnement/la justification pour le bilinguisme français/anglais en Afrique a ses racines dans la recommandation faite à la Conférence Internationale de Yaoundé en 1961, lorsque la Commission pour la Coopération Technique en Afrique a organisé une conférence des ministres de l'éducation de la sous-région pour délibérer sur l'unification des anciennes colonies de la France et de la Grande-Bretagne. À la fin de la délibération, les ministres ont accepté d'introduire le français et l'anglais respectivement pour servir de deuxième langue étrangère dans ces colonies et comme un moyen pour faciliter la communication et améliorer ainsi les activités sociales, économiques, politiques et technologiques de ces pays africains et d'autres pays du monde².

Aujourd'hui, «on enseigne la langue pour que l'apprenant puisse communiquer rapidement. Enseigner, c'est donner aux apprenants les moyens d'atteindre les buts pour lesquels ceux-ci ont décidé d'investir du temps et parfois de l'argent dans l'apprentissage d'une langue étrangère»³. Ces objectifs sont loin d'être réalisés en ce qui concerne l'apprentissage du français comme langue étrangère dans beaucoup de pays d'Afrique de l'Ouest anglophone compte tenu de nombreux facteurs qui militent contre l'acquisition de la compétence linguistique et communicative. Et, l'on se demande: à quoi sert l'apprentissage d'une langue si l'apprenant n'arrive pas à employer ladite langue à des fins communicatives? En effet, les professeurs de français ont besoin d'explorer et d'utiliser d'autres moyens pour aider les apprenants premièrement à sortir du rôle passif auquel l'apprentissage scolaire les a habitués et à prendre en main leur propre apprentissage. Deuxièmement, ils doivent viser le développement chez les apprenants de la capacité à comprendre et à utiliser la langue française comme outil de communication et véhicule de la pensée dans les diverses situations qui se présentent dans leur vie quotidienne.

La seule façon de sortir de cette situation peu impressionnante est, pour les enseignants de français dans ces universités, d'employer des approches pédagogiques qui sont capables de rehausser l'apprentissage des apprenants de français en tenant compte du niveau de développement cognitif et du savoir antérieur de ceux-ci en langue française. Pour aller dans ce sens alors, nous avons jugé approprié d'explorer l'utilisation des tâches communicatives d'une manière qui pourrait être appliquée dans les situations réelles de la classe. L'objectif en est d'offrir des cours de rattrapage individualisés qui tiendront compte non seulement des fondements des apprenants en langue française, mais aussi et surtout de leurs connaissances antérieures, de leur développement intellectuel et de leurs styles

d'apprentissage en vue de les aider à surmonter l'inertie initiale et les difficultés de mise en route associées à l'apprentissage du français en Afrique de l'Ouest anglophone.

Nous croyons que cette situation anormale demeurera si les professeurs de français ne prennent pas de l'initiative et n'adoptent pas de stratégies et de techniques d'enseignement qui mettent constamment les apprenants de français dans des situations réelles de l'utilisation de la langue française par le biais des tâches. Les enseignants-participants ont été demandés d'indiquer si leur département de français a choisi un modèle d'enseignement du français basé sur les TIC qu'ils utilisent actuellement en classe. Les résultats ont montré qu'il n'y avait pas un modèle net ou plutôt identifiable, choisi ou accepté par le département en vue d'une utilisation dans l'enseignement du français. Cette constatation corrobore l'affirmation de McCarthy (1999) qui a noté succinctement que, «because CALL is still in its infancy, there are relatively few established and widely-accepted models of use». De même, Karsenti et Larose (2001) ont souligné que «l'absence de modèles pour les futures enseignants contribue grandement à la difficulté de la pénétration des TIC dans les écoles». Nous l'estimons utile pour les enseignants de français dans un département donné de faire un remue-méninge et de rassembler leur expertise et leurs expériences antérieures afin de développer un modèle basé sur les TIC qui sera non seulement adapté à leur contexte mais aussi pourra répondre aux besoins de leurs apprenants et aux objectifs pédagogiques visés. Larose et Peraya (2001) estiment que «la présence de modèles lors de la formation des enseignants pourrait permettre aux futurs enseignants d'intégrer à leur tour les TIC, lorsqu'ils œuvreront auprès d'étudiants dans les classes».

De ce fait, cet article vise principalement à proposer une approche d'enseignement basée sur la tâche que les enseignants de français pourraient exploiter en classe pour aider les apprenants à devenir des utilisateurs efficaces de la langue dans la vraie vie.

Des chercheurs en didactique des langues ont déjà mis en relief l'importance d'une pédagogie fondée sur les tâches pour l'intégration des TIC en classe, et tout particulièrement dans les dispositifs de formation utilisant les nouvelles technologies. F. Mangenot remarque que, «la tâche ou le scénario pédagogique inclue une ou des activités faisant sens pour les apprenants, s'appuie sur des ressources et prend en compte le dispositif spatio-temporel et humain, à la fois en termes de communication et d'accompagnement pédagogique»⁴.

De tous les dispositifs s'inscrivant dans le cadre général d'une approche communicative, c'est l'apprentissage par tâches qui cherche le plus résolument à reproduire les conditions naturelles de la communication et à centrer la pédagogie sur les activités de l'apprenant. Le principe d'une telle

démarche consiste à proposer comme élément central la mise en place de tâches communicatives dans une séquence qui les approche progressivement en complexité et en authenticité de la communication en situation naturelle⁵. D'après une définition de Skehan⁶, une tâche communicative comporte les caractéristiques suivantes: le sens prime sur la forme; il y a un problème de communication à résoudre; il existe un rapport avec des activités du monde réel; l'achèvement de la tâche est prioritaire; la tâche s'évalue en termes du résultat. La mise en œuvre d'une tâche communicative entraîne en général la répartition des apprenants en binômes ou en petits groupes et la création d'un écart d'informations entre différents locuteurs, les apprenants ayant pour but de diminuer cet écart par une activité communicative en L2⁷.

2. Problématique de l'enquête

Les apprenants de français dans des pays anglophones de l'Afrique de l'Ouest ne sont pas suffisamment préparés au niveau secondaire pour les difficultés linguistiques de la langue au niveau tertiaire. Beaucoup n'ont pas les rudiments de la langue française; par conséquent, ils éprouvent beaucoup de difficultés à faire des phrases simples et correctes. En effet, beaucoup d'apprenants s'inscrivent pour étudier le français dans les universités avec une fondation presque à zéro. Ce scénario ne dépeint pas seulement l'état de l'enseignement du français en Afrique de l'Ouest anglophone, mais témoigne également d'une base très faible en termes de savoir antérieur des apprenants dans ce domaine. En fin de compte, certains de ces apprenants choisissent de faire la langue française en un cycle d'étude au niveau universitaire. Ces carences en habileté ne sont pas prises en compte lors de la conception des cours pour tous les apprenants au cours des quatre années d'études universitaires. En outre, les matériaux didactiques inadéquats et inappropriés ont eu des conséquences néfastes sur la réalisation des objectifs fixés dans l'enseignement/apprentissage de la langue française à tous les niveaux scolaires. Le Gouvernement ne parvient toujours pas à assumer son obligation de fournir aux écoles une infrastructure adéquate. Les professeurs de français sont donc laissés à eux seuls pour concevoir et utiliser des moyens réalistes qui permettront d'atteindre les résultats désirés. Ils l'ont fait pendant de nombreuses années, mais sans enregistrer des résultats significatifs ou considérables. Les apprenants de français au niveau tertiaire trouvent encore très difficile d'utiliser les savoirs acquis en situation de classe à des fins de communication. Ils ne peuvent pas s'exprimer librement en français, même après quatre ans d'exposition à cette langue or, la communication orale demeure un aspect très important de tout apprentissage des langues.

Cette situation demeure toujours en raison de l'incapacité des professeurs de français d'utiliser différentes stratégies et techniques pédagogiques qui

permettront un meilleur appel aux sens des apprenants (l'ouïe, la vue, le goût, le toucher et l'odorat). Nous ne devons pas perdre de vue le fait qu'au niveau tertiaire, la plupart des apprenants ont dépassé l'âge auquel l'apprentissage naturel et automatique des langues est le plus fécond selon les psycholinguistes.

Les enseignants de français ont lutté pendant des années pour aider les apprenants à cet égard, mais y ont fait peu de progrès. Ainsi, la question est de savoir où se situe le problème avec l'enseignement et l'apprentissage du français en Afrique de l'Ouest anglophone. Pourquoi les enseignants de français n'ont pas pu aider les apprenants à acquérir la compétence communicative indispensable dans l'utilisation de la langue française dans différents contextes et situations? Pourquoi les apprenants de français ne sont pas des utilisateurs sûrs et audacieux des connaissances acquises durant les opérations intellectuelles de la classe? Comment pourrait-on aider ces apprenants à atteindre la compétence communicative pour qu'ils puissent utiliser la langue française dedans et en dehors de la classe?

3. Méthodologie de l'enquête

La méthodologie adoptée dans cette enquête a combiné le quantitatif et le qualitatif et s'est appuyée sur diverses techniques de cueillette de données. Il s'agit de questionnaires structurés, des observations de classe et des entretiens individuels. Les observations faites dans les classes et les informations recueillies lors des entretiens ont permis de compléter les informations collectées à travers les questionnaires. Les données qualitatives sont fournies par les entretiens individuels avec les enseignants de français et les observations du processus d'enseignement en classe. Les données quantitatives ont été obtenues par le truchement des questionnaires adressés aux enseignants de français. L'approche qualitative a permis surtout d'apprécier l'impact de l'absence d'un modèle d'enseignement fondé sur les TIC dans chacune des universités visitées.

La population cible est constituée de l'ensemble des enseignants de français des universités en Afrique de l'Ouest anglophone. L'échantillon actuel compte 37 enseignants de français qui ont adéquatement remplis les questionnaires structurés. Nous avons entrepris 20 entretiens individuels avec les enseignants et 25 heures d'observation des activités de classes. Il a fallu de 15 à 17 jours pour administrer effectivement ces instruments à chacune des universités visitées.

4. Présentation et analyse des résultats

Item	Université	Échelle de réponse							
		Très exact		Vrai		Faux		Pas du tout sûr	
		n	%	n	%	n	%	n	%

Choix d'un modèle basé sur les TIC par le département	Nigeria	2	14,2	3	21,5	6	42,8	3	21,5
	Ghana	3	13,0	12	52,2	4	17,4	4	17,4

Tableau 1: *Le choix d'un modèle d'enseignement du français basé sur les TIC*

Les données recueillies mettent en relief le fait que le corps enseignants ne connaît même pas s'ils ont choisi un modèle basé sur les TIC ou non. D'ailleurs, de 23 enseignants ghanéens, 12 (52,2%) ont affirmé avoir choisi un modèle contre 3 (21,5%) de leurs homologues nigériens qui ont dit autant. Cette affirmation contredit d'ailleurs le résultat de l'observation du processus d'enseignement en classe et l'entretien individuel menés par nous, car aucun des enseignants de français ne pourrait mentionner le modèle spécifique employé. Il s'agissait plutôt d'observer que chaque enseignant façonne sa propre approche en se basant sur ses philosophies et ses idéologies personnelles de démarches qui ont rapportées du succès en classe et y a procédé. Il n'y avait pas un modèle net ou plutôt identifiable choisi ou accepté par le département tout entier en vue d'une utilisation à des fins pédagogiques.

Au sens du présent article, il faut préciser qu'on a prélevé seulement cet item parmi d'autres items du questionnaire structuré ayant affaire à l'impact de l'environnement actuel dans ces universités sur l'enseignement du français en présence des TIC.

5. Proposition pour remédier à cette situation anormale

Nous pensons qu'à cette heure personne ne peut rester insensible et ignorant au phénomène des nouvelles technologies, ces merveilleux outils qui enrichissent l'enseignement et l'apprentissage et les rendent plus performants, plus intéressants. Que l'on le veuille ou non, ces outils font maintenant partie de notre quotidien. Même nos apprenants, qui se trouvent devant nous dans la classe sont «digital natives», aux dires de Prensky⁸, car ils s'expriment et correspondent à travers la technologie et sont friands de ces nouvelles technologies. Donc, aucun enseignant ne peut s'en passer de l'utilisation de la technologie en classe dès qu'il enseigne ces «digital natives». Les enseignants devraient repenser leurs méthodes d'enseignement pour qu'elles puissent répondre aux aspirations de leurs apprenants et les aider à acquérir de bonnes compétences communicatives.

Certains chercheurs ont déjà établi que le manque de modèles dans l'enseignement des langues constitue un obstacle à l'intégration efficiente des TIC dans l'enseignement. Les résultats de cette présente enquête ont également confirmé qu'aucun des départements de français dans les différentes universités de l'Afrique de l'Ouest anglophone visitées n'a adopté un modèle d'enseignement. Par conséquent, la présente étude a tenté de combler cette lacune par le développement de cette approche. Nous

croions que cette approche contribuera à une plus large diffusion d'un enseignement basé sur la tâche en vue d'impliquer les apprenants dans des activités qui peuvent susciter leur parole et surtout fournira des lignes directrices pour des professeurs novateurs:

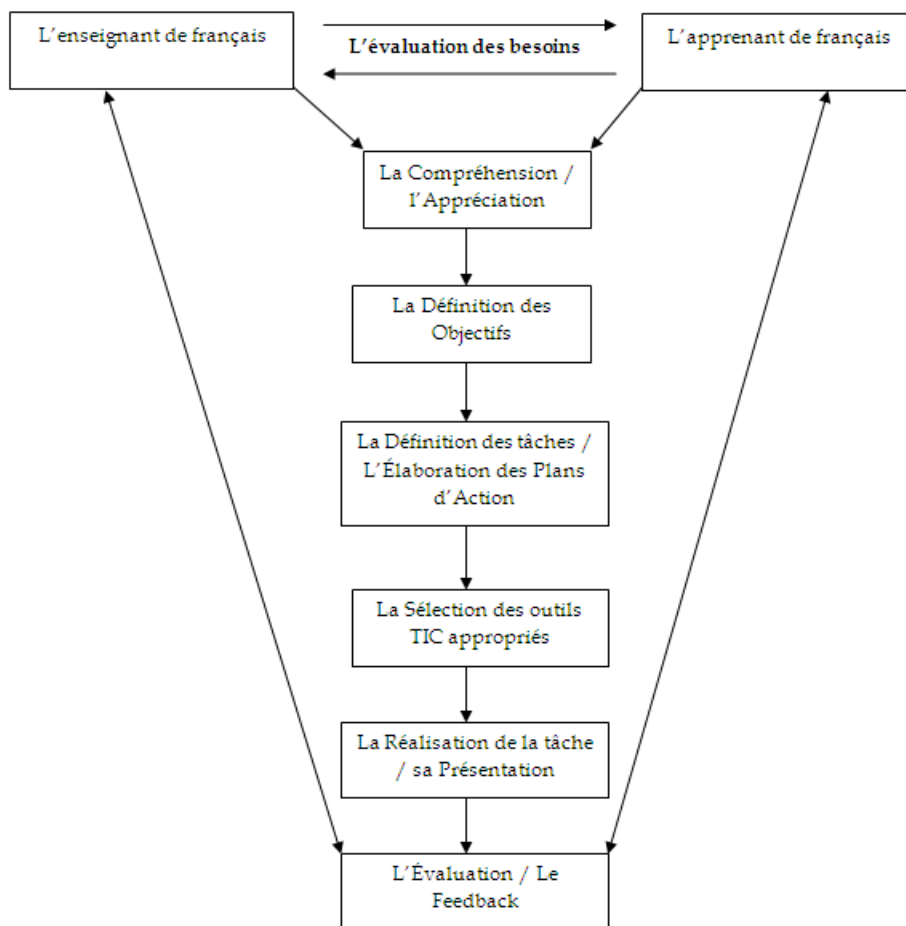


Figure 1: *Une approche basée sur la tâche pour l'enseignement du français fondé sur les TIC*

6. Explication de l'approche basée sur la tâche

Il ne s'agit pas d'une méthode, mais simplement d'une approche basée sur notre idéologie, philosophie, croyance et expériences sur le terrain. Il s'agit donc de ce que nous pensons pourrait bien fonctionner et donner des résultats escomptés tant pour l'enseignant de français que pour les apprenants.

L'approche vise essentiellement à aider les enseignants de français à concevoir de meilleurs moyens de développer chez leurs apprenants l'habileté d'utiliser la langue française à des fins de communication. Nous avons observé qu'en raison de la façon dont les programmes universitaires

sont structurés, les apprenants anglophones n'apprennent que des mots liés aux domaines des contenus spécifiques abordés en classe. Ils ont peu d'occasions d'être exposés à des aspects sociaux de la langue, par conséquent, beaucoup d'entre eux éprouvent de la difficulté à utiliser la langue acquise dans le processus de la classe pour exprimer leurs besoins linguistiques personnels. Cela signifie que les apprenants n'ont pas de vocabulaires appropriés pour s'exprimer sur d'autres sujets d'intérêts.

Donc, pour répondre à tous ces handicaps, nous avons jugé nécessaire d'explorer l'utilisation de l'approche basée sur les tâches qui exposera les apprenants à la réalisation de différentes tâches ou activités portant sur les différents contextes et situations dans la vraie vie en vue de recueillir assez de mots pertinents pour s'exprimer dans de telles circonstances. Le faisant, ils construisent et maintiennent leurs propres 'bagages linguistiques' qui les lanceront dans le monde de la communication. Car, sans mots, les phrases ne peuvent pas être formulées. Le rôle de l'enseignant de français c'est de faciliter le développement et le maintien de ce 'bagage linguistique' par la proposition de différentes tâches, activités, etc. qui enverra les apprenants à rechercher des mots appropriés pour les réaliser.

Dans cette approche, même l'enseignant et l'apprenant sont des participants actifs et partagent une égalité de responsabilité pour l'apprentissage. Ils travaillent ensemble pour identifier les domaines de besoins linguistiques et/ou des difficultés de l'apprenant qui a besoin des cours de rattrapage. L'enseignant propose à l'apprenant des tâches ou des activités pertinentes que celui doit réaliser. L'apprenant est au centre de l'action et le joueur-clé dans ce processus d'apprentissage, mais le rôle de l'enseignant reste primordial, puisque c'est lui qui contrôle toutes les tâches et activités d'apprentissage et fournit une assistance et un soutien à l'apprenant en cas de besoin. Le résultat de cet engagement commun est un environnement d'apprentissage dynamique, motivant et convivial où l'enseignement et l'apprentissage deviennent non seulement intéressants, mais aussi fructueux et enrichissants tant pour l'enseignant que pour l'apprenant. La beauté de cette approche basée sur la tâche ou l'activité, c'est qu'elle fournit un excellent moyen de mobiliser les apprenants à l'action, de les inciter à utiliser la langue française acquise à des fins d'expression. Et elle ne s'ingère pas forcément dans les activités journalières de la classe.

La première étape de cette approche est intitulée «La compréhension et l'appréciation». Il s'agit de la plus importante de toutes les étapes, car, comme l'indique le proverbe, si tu ne sais pas où tu vas, tu risques de mettre longtemps pour y arriver. C'est à l'enseignant que revient la responsabilité d'amener les apprenants à comprendre non seulement son rôle changeant de guide, de mentor, de facilitateur, etc., mais aussi l'évolution de leur propre rôle en tant qu'acteurs actifs de leur propre apprentissage. Ils ne sont plus

les bénéficiaires passifs pures et simples de n'importe quelle information que l'enseignant veut leur faire passer, mais ils sont maintenant les co-constructeurs de leurs propres connaissances. Ces nouveaux rôles exigent que l'enseignant et l'apprenant repensent leurs actions. Une bonne compréhension et appréciation de ce fait est la clef de la réussite de l'ensemble de l'exercice. Nous sommes d'avis que lorsque les apprenants s'impliquent dans cet exercice dès le début de l'étape de planification, ils l'estimeront le leur, seront à même de mieux l'apprécier et d'œuvrer à sa réalisation efficace. Lorsque les apprenants saisissent le dévouement et la sincérité de leur enseignant pour les voir progresser et accroître en connaissance, ils deviendront encore plus motivés et enthousiastes pour mener à bien une activité donnée, peu importe la difficulté, réalisant que c'est pour leur propre progrès académique. Par conséquent, cette étape doit être réfléchie et effectuée soigneusement.

Nous sommes également d'avis que les apprenants de français en Afrique de l'Ouest anglophone devraient être amenés à comprendre le fait qu'ils étudient non seulement une matière, mais aussi une langue que personne d'autre dans leur environnement immédiat ne parle, ni comprend. Ce fait rend leurs cours très particulier et difficile. Ils ne devraient donc pas être laissés se livrer à eux-mêmes seuls, sans un travail à effectuer comme les autres apprenants qui sont déjà familiers et à l'aise avec le langage d'instruction pour leurs différentes matières et n'ont pas besoin de faire davantage pour comprendre. Au contraire, les apprenants de français doivent aller le mile supplémentaire et être studieux pour acquérir le vocabulaire nécessaire pour réussir en classe. Ils doivent de ce fait être beaucoup plus ciblés et prêts à sacrifier leur temps libre, de l'argent et d'autres ressources si leur objectif principal est de progresser dans leur apprentissage et de parler couramment le français.

La deuxième étape c'est la définition des objectifs. Chaque projet doit avoir un objectif qu'il vise à réaliser. Les objectifs aident à focaliser l'attention des gens. Ces objectifs doivent être réalisables et fondés soit sur le besoin d'apprentissage identifié de l'apprenant, soit sur ses difficultés d'apprentissage ou ses intérêts. Ils doivent également tenir compte du niveau des apprenants en matière de développement cognitif et intellectuel. Le tandem enseignant et apprenant doit établir ces objectifs et fixer un emploi du temps pour sa réalisation. Selon l'emploi du temps, les objectifs pourraient être revus de temps à autre pour évaluer les progrès et examiner ce qui reste encore à faire. Les apprenants ont aussi besoin d'encouragement et de motivation constante durant cette phase.

À la troisième étape, la définition de tâches et l'élaboration de plan d'action, l'enseignant et l'apprenant doivent aussi travailler ensemble. L'enseignant propose différentes tâches ou activités fondées sur les besoins

langagiers identifiés de l'apprenant ou sur ses difficultés d'apprentissage ou tout simplement sur ses intérêts. Ils vont tous deux élaborer un plan de travail pour l'exécution de la tâche, une embauche, par exemple et l'apprenant passe à l'action. Il est important de noter ici que les tâches ne doivent pas être difficiles pour garder l'attention des apprenants, mais plutôt doivent être structurées de manière que les apprenants parviennent à les réaliser, car le succès est aussi un facteur de motivation de leur propre initiative. Elles doivent être simples, précises, variées et avec un résultat spécifique à l'esprit. Elles pourraient être structurées individuellement, en binôme ou en petits groupes. Si elles sont structurées en petits groupes, chaque apprenant doit avoir une tâche ou une activité spécifique à réaliser. C'est un excellent moyen d'améliorer et de renforcer les compétences écrites des apprenants.

Après avoir défini les objectifs et établi le plan de travail, les apprenants doivent apprendre à choisir et à utiliser les outils TIC appropriés pour réaliser les tâches. Certaines tâches ou activités peuvent ne pas avoir besoin d'une intervention TIC, mais beaucoup d'autres peuvent exiger des apprenants de fouiller l'Internet à la recherche d'informations, d'écouter ou regarder les actualités ou programmes sur RFI, TV5 Monde, Afrique N° 1, etc., un segment préenregistré sur le CD ou DVD, la résolution de quiz en ligne ou des didacticiels, la participation à un forum de discussion ou tout simplement le travail des documents authentiques.

Durant la phase préparatoire, les apprenants s'œuvreront plus fortement à réaliser toutes les tâches proposées par le professeur dans les délais prévus. On privilégiera le travail en groupe car, bien géré, il a l'avantage de favoriser l'interaction et collaboration positive des apprenants⁹, car tous les membres du groupe doivent travailler ensemble pour élaborer leur plan, définir des objectifs, sélectionner l'outil TIC approprié, discuter le fond de la tâche, saisir et accomplir le travail et ensuite, préparer sa présentation en classe. Ils apprennent les uns des autres en utilisant la langue française, renforçant ainsi leurs bagages d'outils linguistiques.

Selon la façon dont la tâche est structurée, la dernière étape pourrait se dérouler devant la classe ou dans le bureau de l'enseignant. Après la présentation de la tâche, l'enseignant doit permettre aux apprenants de contribuer par des commentaires, des corrections, des critiques, des ajouts, etc., donnant ainsi lieu à l'expression de soi spontanée et à l'utilisation de la langue étrangère. Pour conclure, le professeur donne une rétroaction d'ensemble sur la réalisation du travail et sa présentation. Toutefois, il faut garder à l'esprit le fait que cette étape est essentiellement réparatrice plutôt que punitive. Donc, les erreurs doivent autant que possible être dédramatisées et des efforts faits pour mettre davantage l'accent sur

l'expression orale, puisque tout l'exercice vise à développer chez les apprenants de français une aisance à l'oral.

7. Implications pédagogiques de l'adoption de l'approche proposée ci-dessus

Pour entamer cet exercice, l'enseignant de français pourrait garder une petite bibliothèque dans un coin de son bureau, pour le plaisir de lecture de ses étudiants. Il encouragerait ainsi les étudiants à emprunter et à lire au moins un roman par semaine pour engranger de nouveaux vocabulaires et bâtir leurs propres bagages linguistiques. Aussi, beaucoup de sites Web qui abondent sur l'Internet offre gratuitement des tutoriaux pour les étudiants de français qui sont désireux d'approfondir leurs connaissances et d'améliorer leurs compétences écrites et orales. Beaucoup encore proposent de différents exercices, quiz, etc. pour l'exploitation des étudiants de français. Il est donc la responsabilité de l'enseignant de français à donner l'exemple et à mettre à la disposition des étudiants certains de ces sites utiles et des moteurs de recherche pour qu'ils puissent accéder et télécharger ces didacticiels. RFI et TV5 Monde par exemple, propose à l'enseignant de français et aussi aux étudiants dans la rubrique «Langue française» divers segments audio et vidéo, des activités, des exercices, leur transcription et correction destinés aux différentes catégories d'étudiants, qu'ils puissent adapter et/ou adopter en classe à des fins pédagogiques.

Alors, pourquoi l'enseignant de français bloquera-t-il l'accès à ces mines de matériels pédagogiques qui ne sont qu'à un clic de souris? Pour en arriver là, chaque département de français doit préparer le terrain. Les enseignants de français devront suivre un stage de formation pour apprendre à enseigner avec les nouvelles technologies. Dès que les compétences informatiques sont actualisées, les enseignants seront mieux à même de prendre le bon tournant en vue de repenser leurs propres méthodologies d'enseignement afin qu'ils puissent répondre effectivement aux besoins langagiers des étudiants. Ce sont de grands défis pour les enseignants de français qui sont appelés à montrer un intérêt très vif pour y faire face, car, rien ne peut vraiment être trop pour notre propre développement intellectuel et avancement professionnel. Enfin, les enseignants devraient aussi jouer un rôle clé pour sensibiliser et encourager les étudiants de français à l'action pour qu'ils puissent devenir des utilisateurs et des communicateurs compétents en langue française.

Les professeurs de français au Nigeria ont besoin de comprendre que la langue française telle qu'elle est utilisée et enseignée dans les différentes écoles du pays ne mérite pas d'être considérée comme une deuxième langue. Cette compréhension permettra une meilleure appréciation de la juste valeur du français comme langue étrangère. Son implication en est que les professeurs de français à tous les niveaux vont revenir à l'essentiel des études de la langue française au lieu d'essayer de mettre l'enseignement et

l'apprentissage du français au même pied d'égalité avec l'enseignement de l'anglais qui bénéficie actuellement du statut d'une langue seconde. Cela signifie également que le programme d'enseignement du français à tous les niveaux sera examiné du fond au comble en vue de le rendre plus centré sur l'apprenant et aussi de focaliser le contenu plutôt sur des cours de FLE (français langue étrangère) au lieu de FLS (français langue seconde).

8. Conclusion

Les professeurs de français dans les pays anglophones de la sous-région ouest africaine ont besoin de prendre du recul afin de repenser leurs méthodes actuelles d'enseignement pour y inclure des méthodes modernes qui impliquent la participation active et la créativité des étudiants dans toutes les activités de la classe, au lieu d'insister sur les méthodes traditionnelles qui mettent les étudiants dans un rôle passif, voire réceptif. Cela signifie également que les auteurs de manuels scolaires et de livres à tous les niveaux doivent aligner leurs considérations méthodologiques à celles qui sont plus compatibles aux TIC, par exemple, l'usage de la tâche ou d'activité, de projet, etc. Ce faisant, une grande partie des manuels et des livres sera davantage axée sur des tâches, des activités et des projets à être réalisés par les étudiants, qui à leur tour aideront à développer chez les derniers de meilleures capacités intellectuelles, feront appel à leur pensée critique et à leur créativité au lieu d'une utilisation constante d'exercices qui rendent les apprenants passifs, car ils n'ont qu'à rappeler les bonnes réponses et à remplir les vides.

Notes

¹Bangemann, 1997.

²Adetoye, 2003.

³Tagliante, 1994, p. 14.

⁴Mangenot, 2003, *apud* Tomé, 2009, p. 92.

⁵Long et Crookes, 1992, *apud* Griggs, 2002.

⁶Skehan, 1998, p. 95.

⁷à voir Griggs, 2002.

⁸Prensky, 2001, *apud* Anderson, 2010, p. 20.

⁹Maga, 2005.

Références bibliographiques (References)

ADETOYE, M. O. *A NAFT for this Millennium*. Paper presented at a seminar of the Nigeria Association of French Teachers (NAFT) organized by French Language Centre. Maryland. Lagos, 2003. P. 10–16 [=Adetoye, 2003].

ANDERSON, J. *ICT Transforming Education: A Regional Guide*. Thailand: UNESCO Bangkok, 2010 // <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189216e.pdf> [=Anderson, 2010].

BANGEMANN, M. *The Information Society: an Opportunity for Education and Training and the Promotion of Europe's Culture*. Speech on the occasion of the ICL

seminar in the European Parliament on promoting European cultural values in information society, 1997 // <http://www.ispo.cec.be/promo/speech/bangeduc.html> [=Bangemann, 1997].

GRIGGS, P. *et alii*. *La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères* //Revue française de linguistique appliquée. Vol. 2(72), 2002. P. 25-38 //à consulter sur http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=RFLA_072_0025 (in English: GRIGGS, P. *et alii*. *The Cognitive Dimension in Learning Foreign Languages*//French Journal of Applied Linguistics. Vol. 2(72), 2002. P. 25-38) [=Griggs *et alii*, 2002].

KARSENTI, T., LAROSE, F. (dir.). *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2001 (in English: KARSENTI, T., LAROSE, F. (dir.). *ICTs ... at the Heart of University Pedagogies*. Quebec: Quebec University Presses, 2001) [=Karsenti *et alii*, 2001].

LAROSE, F., PERAYA, D. *Fondements épistémologiques et spécificité pédagogique du recours aux environnements virtuels en enseignement, médiation ou médiatisation* //Karsenti, T., Larose, F. (dir.) *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2001. P. 31-68 (in English: LAROSE, F., PERAYA, D. *Epistemological Foundations and Pedagogical Specificity of the Use of Virtual Environments in Teaching Mediation or Media*//Karsenti, T., Larose, F. (dir.) *ICTs ... at the Heart of University Pedagogies*. Québec: University of Québec Presses, 2001. P. 31-68) [=Larose *et alii*, 2001].

MAGA, H. *La pédagogie de projet: pourquoi? Comment?*, 2005 // <http://www.franc-parler.org> (in English: MAGA, H. *Project pedagogy: why? how?*, 2005 // <http://www.franc-parler.org>) [=Maga, 2005].

MCCARTHY, B. *Integration: the Sine qua Non of CALL*, 1999 // <http://www.ict4lt.org/en/McCarthy.htm> [= McCarthy, 1999].

TAGLIANTE, C. *La classe de langue*. Paris: CLE International, 1994 (in English: TAGLIANTE, C. *Language Class*. Paris: CLE International, 1994) [=Tagliante, 1994].

TÔME, M. *Productions orales, weblogs et projet de télécollaboration avec le web 2.0 pour l'enseignement du français* //ALSIC, 2009. Vol. 12. P. 90-108 (in English: TÔME, M. *Oral Productions, Weblogs and TV Cooperation with 2.0 Web for Teaching and Learning French* //ALSIC, 2009. Vol. 12. P. 90-108) [=Tomé, 2009].

ZUR INTERKULTURALITÄT IM DEUTSCHEN SPRACHBEREICH AUF DER LEXIKALISCHEN EBENE (AN HAND PUBLIZISTISCHER TEXTE)

Tatiana KONONOVA

Abstract

The present article deals with the concepts of interculturality and intercultural competences. It is an attempt to reveal the mutual influence of cultures at the linguistic level with the help of some examples taken from journalistic texts, namely, from the magazine known as "Deutschland". The last part of the article is devoted to the study of the intercultural concept as a part of the DaF-lessons (German as a foreign language). It is very important to use journalistic texts at such lessons, as they are a source for culture mediation.

Keywords: *interculturality, journalistic texts, intercultural concept, DaF-lessons, source for culture mediation.*

1. Interkulturalität im deutschen Sprachbereich

1.1. Auseinandersetzung mit der Begrifflichkeit „Interkulturalität“

Infolge der zunehmenden Globalisierung in allen Bereichen des Lebens, der Vernetzung von politischen, wirtschaftlichen, kulturellen und demzufolge auch zwischengesellschaftlichen Kontakten hat der Begriff Interkulturalität in den letzten Jahrzehnten sprunghaft an Bedeutung zugenommen und zum zentralen Thema unserer Zeit geworden. In dieser Hinsicht spricht Csaba Földes mit Recht von Kultur und Interkulturalität wie von „Kodeworten des Zeitgeistes“¹.

Laut ZIS (Zentrum für interkulturelle Studien) bezeichnet der Begriff der Interkulturalität den ganzen Komplex der Kommunikation und Interaktion zwischen verschiedenen Kulturen. Kultur ist dabei in einem weitgefassten Sinn als Lebensform größerer, in gemeinsamer Überlieferung fundierter Gemeinschaften zu verstehen².

In Anlehnung an Földes bezeichnet der Begriff Interkulturalität zunächst einmal auf der Objektebene ein Phänomen und stellt eine Art Beziehung dar (die in der Regel zur Herausbildung einer „dritten Größe“ führt). Auf der Metaebene (auf der Ebene der Reflexion) hingegen handelt es sich um ein dynamisches und disziplinenübergreifendes Konzept, das sich auf eine Erschließung von Bedingungen, Möglichkeiten und Folgen einer Interaktion zwischen Kulturen richtet, einschließlich ihrer Wahrnehmung. Der Autor weist unterdessen darauf hin, dass trotz häufiger Verwendung die Begrifflichkeit „interkulturell“ in ihrer geisteswissenschaftlich-epistemologischen Bedeutung und in ihrem forschungsmethodologischen Instrumentarium bisher nur ungenügend erschlossen worden ist³.

In seinem Werk *Interkulturalität und Geschichte* bezeichnet einer der Theoretiker der Interkulturalität, der deutsch-iranische Philosoph Hamid Reza Yousefi die Interkulturalität als „der Name einer Theorie und Praxis, die sich mit dem historischen und gegenwärtigen Verhältnis aller Kulturen

und der Menschen als ihrer Träger auf der Grundlage ihrer völligen Gleichwertigkeit beschäftigt“⁴.

Nach IKD (Institut für Interkulturelle Kompetenz und Didaktik) versteht man unter Interkulturalität das Aufeinandertreffen von zwei oder mehreren Kulturen, bei dem es trotz kultureller Unterschiede zur gegenseitigen Beeinflussung kommt⁵.

Von Uwe Dethloff wird Interkulturalität vor allem als dynamische Begrifflichkeit aufgefasst, im Sinne eines über die Kulturmauer hinweg Miteinanderhandelns und Kommunizierens⁶.

Im „Handbuch Translation“ sprechen die Autoren von der interkulturellen Kompetenz, die aus:

- einem impliziten sozialen und kulturbedingten Verständnis und Verhalten sowie
- explizitem Wissen über gesellschafts- oder kulturbedingte Regeln und Unterschiede (z.B. Lebensumstände, Werte, Normen, Gewohnheiten, Haltungen, Gefühle, Vorurteile, Intentionen, Handlungsmotive) bestünde⁷.

Alexander Thomas versteht interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit, „den interkulturellen Handlungsprozess so (mit)gestalten zu können, dass Missverständnisse vermieden oder aufgeklärt werden können und gemeinsame Problemlösungen kreiert werden, die von allen beteiligten Personen akzeptiert und produktiv genutzt werden können“⁸.

Ähnlich definiert Michael Schönhuth interkulturelle Kompetenz als „die Fähigkeit, in der interkulturellen Begegnung angemessen den Kontakt aufzunehmen, die Rahmenbedingungen für eine für beide Seiten befriedigende Verständigung auszuhandeln und sich mit dem Betreffenden effektiv auszutauschen“⁹. Danach sollten interkulturell kompetente Personen fähig sein, „die beteiligten Kulturen so zu verstehen, dass sich eine für alle Beteiligten zufrieden stellende und angenehme Zusammenarbeit entwickeln kann, damit die vorhandene Diversität optimal für die Erreichung gemeinsamer Ziele genutzt werden kann“¹⁰.

Gleichartige Ansätze fasst Alois Wierlacher zusammen und betrachtet interkulturelle Kompetenz als „schöpferische Fähigkeit, eine neue Ordnung zwischen Menschen verschiedener Kulturen zu stiften und fruchtbar zu machen“¹¹.

Stefanie Rathje stellt in diesem Zusammenhang anhand der Untersuchungen zur interkulturellen Kompetenz fest, dass sich interkulturelle Kompetenz vor allem dadurch auszeichnet, dass Interkulturalität in Kulturalität umwandelt und damit, ja nach Handlungsziel der Interaktionspartner durch Normalitätserzeugung eine Grundlage für Kommunikationsfortschreibung, weitere Interaktionen, weitere Zusammenarbeit oder weiteres Zusammenleben schafft¹².

Im Duden Universalwörterbuch steht beim Lemma „interkulturell“ „die Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen betreffend; verschiedene Kulturen umfassend, verbindend“¹³.

Eine fast gleiche Definition beim jeweiligen Lemma finden im neuen Wahrig – Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, und zwar „mehrere Kulturen betreffend, ihnen gemeinsam, sie verbindend“¹⁴.

Das Duden-Fremdwörterbuch bezeichnet schließlich das Konzept „Interkulturalität“ als einen „Wissenschaftszweig, der sich mit individuellen und gesellschaftlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen verschiedener Kulturen in der globalisierten Welt befasst“¹⁵.

An Hand der vorgeführten Untersuchungen ist festzustellen, dass Interkulturalität ein flexibles, dynamisches Konzept der Wechselwirkung zwischen verschiedenen Kulturen ist, das alle modernen Lebensbereiche übergreift, sich auf eine Interaktion und Kommunikation zwischen Kulturen richtet und sie verbindet. Bei der Interkulturalität geht es um soziales und kulturbedingtes Verständnis sowie um das Wissen über gesellschafts- oder kulturbedingte Regeln und Unterschiede. Die Wechselbeziehung des „eigenkulturellen“ und des „fremdkulturellen“, die gegenseitige Beeinflussung ist dementsprechend als Bereicherung der kulturübergreifenden Kommunikation zu explizieren und ein erfolgreiches kulturelles Globalisierungsprodukt zur Folge hat.

1.2. Zur lexikalischen Ebene der Interkulturalität

Im Rahmen des vorliegenden wissenschaftlichen Beitrags wird untersucht, wie es im deutschen Sprachbereich zu einer kulturübergreifenden Kommunikation kommt, d.h. wie die interkulturelle Interaktion, die gegenseitige Beeinflussung der Kulturen sprachlich zum Ausdruck gebracht wird. Das Korpus für die Darlegung wurde anhand der Satzbeispiele aus verschiedenen publizistischen Texten aus dem Magazin „Deutschland“ zusammengestellt und nach der Vorkommensfrequenz klassifiziert.

Am weit häufigsten sind Substantive meist Abstrakta anzutreffen, die gegenseitig Nutzen bringende Aktivitäten im politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bereich bezeichnen, darunter *Partner, Partnerschaft, Kooperation, Zusammenarbeit, Integration, Gemeinschaft, Beziehungen*. Wie aus den unten angeführten Belegen ersichtlich ist, drücken die jeweiligen Substantive eine Bereitschaft zur gegenseitigen fruchtbaren Zusammenarbeit zwischen Deutschland und anderen Ländern und sogar Kontinenten aus (darunter Nordafrika, Russland, Weißrussland, der Ukraine, der Republik Moldau, Georgien usw). In dem dieser Analyse zugrunde liegenden Korpus, das über 300 Beispiele enthält, machen solche Substantive etwa 40% aller Belege aus. Einige Beispiele dafür:

- Deutschland sieht sich als *Partner* für den politischen Neubeginn in Nordafrika. 17.02.2011, Aufbruch zur Demokratie;
- Ich sehe der weiteren Freundschaft und *Zusammenarbeit* zwischen Deutschland und Russland mit Freude und großen Erwartungen entgegen“, sagte Wulff zum Abschluss seiner Rede beim Staatsempfang... 12.11.2010 *Partnerschaft* für eine gemeinsame Zukunft;
- Weißrussland, die Ukraine, die Republik Moldau, Georgien, Aserbaidshan und Armenien heißen die Staaten, mit denen die Europäische Union eine engere *Kooperation* eingehen möchte;
- Darüber hinaus sieht die *Partnerschaft* die Unterstützung der Länder bei der Entwicklung eines Freihandelsnetzes untereinander und die Vereinfachung der Einreisebedingungen in die EU bei gleichzeitiger Erfüllung bestimmter Sicherheitserfordernisse wie die Bekämpfung von Korruption, organisiertem Verbrechen und illegaler Migration vor;
- „Heute wie damals lag eine Partnerschaft zwischen Berlin und Istanbul nahe, denn in unserer Stadt lebt eine sehr große türkische Gemeinschaft, die sehr enge *Beziehungen* in ihr Ursprungsland pflegt“, sagt Berlins Regierender Bürgermeister Klaus Wowereit.
- Ding Ding will dazu beitragen, Vorurteile zwischen Chinesen und Deutschen abzubauen. „Beide Kulturen haben ihre Stärken“, sagt er, „und Bildung ist sicher ein wichtiger Faktor für die *Integration*“. Integration: 12.09.2008, Chinesen in Berlin;

Bemerkenswert ist auch die außerordentliche Vielfalt von qualitativen und relativen Adjektiven, die bestimmte Merkmale der jeweiligen Substantive hervorheben und sie näher charakterisieren, wobei die Fähigkeit der Partner zur effektiven Kontaktaufnahme besonders verstärkt betont wird. Ihr Anteil an der Gesamtheit der Belege beträgt ungefähr 18%.

Z.B.: beispielhafte Partnerschaft, bekräftigte Partnerschaft, gereifte Partnerschaft, strategische Partnerschaft, dynamische Partnerschaft, akademische Partnerschaft, neue Partnerschaft, erfolgreiche Partnerschaft, lebendige Partnerschaft, europäische Partnerschaft, sonnige Partnerschaft, intelligente Partnerschaft, klangvolle Partnerschaft, östliche Partnerschaft, politische Partnerschaft, euro-mediterrane Partnerschaft, südliche Partnerschaft, nachhaltige Partnerschaft, transatlantische Partnerschaft, langfristige Partnerschaft, modernisierte Partnerschaft usw.

In dieser Hinsicht sei noch auf Zusammensetzungen hingewiesen, wo die genannten Substantive entweder als Grund- oder Bestimmungswörter vorkommen und besonders exakt und bereichbezogen die Bereitschaft zur interkulturellen Kooperation zum Ausdruck bringen. Belege dafür machen 4,5% des Gesamtkorpus aus:

- Windkraft für Ägypten, Erdwärme für Kenia, Biogas für Nepal, Wasserkraft für Indonesien: vier Länder, vier Beispiele für internationale **Energiopartnerschaften** mit Deutschland. Das Ziel dieser Kooperationen: die erneuerbaren Energien und die Energieeffizienz zu fördern.
- Die deutsch-israelische **Wissenschaftskooperation** war Wegbereiter der diplomatischen Beziehungen zwischen beiden Ländern.
- Daher hat der drittgrößte deutsche Automobilzulieferer aus Friedrichshafen am Bodensee mit der indischen Hero Motors Ltd. ein **Gemeinschaftsunternehmen** gegründet.
- Über 100 Veranstaltungen schenken sich Buenos Aires und Berlin zum Jubiläum ihrer **Städtepartnerschaft**: Im Mittelpunkt stehen die jungen Kunst-, Musik- und Theaterszenen beider Metropolen – und ihre gemeinsame Leidenschaft für den Tango.
- Medwedew betonte: „Natürlich ist Deutschland unser **Schlüsselpartner** in Europa.“

Einige zusammengesetzte Substantive dieser werden im modernen deutschen Sprachgebrauch als Begriffe angesehen, die auf bestimmte politische, wirtschaftliche oder kulturelle Ereignisse zurückführen (0,2%):

Z.B.: Konkret geht es um eine sogenannte „**Transformationspartnerschaft**“ für Tunesien und Ägypten. Als Teil der „**Transformationspartnerschaft**“ hat Deutschland einen Demokratieförderfonds Nordafrika von 3,25 Millionen Euro aufgelegt, mit dem in den nächsten zwei Jahren die demokratische Entwicklung unterstützt werden soll.

Wir erwähnen an dieser Stelle solche Verben wie kooperieren, zusammenarbeiten, integrieren, die sich auch einer häufigen Vorkommensfrequenz in den zu behandelnden Beispielen erfreuen. Ihr Streuungsbereich liegt zwischen 18,5- 20,5 %. Einige Beispiele für viele:

- Viele Migrantinnen und Migranten sind gut **integriert**, erfolgreich als Arbeitnehmer, Unternehmer, Akademiker und Freiberufler.
- Damit haben wir es geschafft, dass erstmals in der Geschichte unseres Landes alle, die an der Integration mitwirken, **zusammenarbeiten**.
- Wir kooperieren seit langem mit verschiedenen Meeresforschern weltweit und kennen die wissenschaftliche Szene sehr gut. „Es liege im gegenseitigen Interesse, auch im wirtschaftlichen Bereich noch enger zu **kooperieren**.“

Mit einem großen Abstand der Vorkommensfrequenz nach (sie beträgt 0,5%) folgen interkulturellgeprägte Kollokationen, wie Brücken bauen, Brücken schlagen, Brücken brauchen. Belege dafür sind folgende:

- In dieser Zeit wurde allen Beteiligten klar, dass man eine **Brücke braucht** zwischen der christlichen und der muslimischen Gesellschaft.

Um Vorurteile auf beiden Seiten abzubauen und Verständnis füreinander und Wissen übereinander aufzubauen.

- Berlin und Buenos Aires sind Wahlverwandte: Seit genau zehn Jahren *schlägt* eine offizielle Partnerschaft *eine Brücke* zwischen der Stadt an der Spree und der am Río de La Plata.
- Den vielen zugewanderten Gemeindemitgliedern aus Osteuropa will sie über die gemeinsame Herkunft und Sprache *Brücken bauen*.

In einem der Belege wird die Kollokation „Brücken bauen“ als eine interkulturellbezogene Zusammensetzung verwendet:

Özkan sei die „*ideale Brückenbauerin*“ zwischen Migranten und Einheimischen, zwischen Muslimen und Christen.

Die jeweiligen Kollokationsbelege unterstützen den im vorangehenden Abschnitt dargestellten Ausführungen Standpunkt, wo interkulturelle Kompetenz in Anlehnung an Alois Wierlacher als „schöpferische Fähigkeit, eine neue Ordnung zwischen Menschen verschiedener Kulturen zu stiften und fruchtbar zu machen“ zu verstehen ist.

In die weitere Klassifikation des interkulturellbezogenen lexikalischen Bestands gliedern wir Funktionsvergefüge ein, deren Anteil am erstellten Gesamtkorpus bei ungefähr 10% liegt und gegenseitige Interaktionen an den Tag legt, z.B.:

- Die Friedenstruppe im Libanon umfasst zwar auch Einheiten von außerhalb Europas, ich behaupte aber, dass *diese Friedenstruppe nicht zustande gekommen* wäre, wenn wir Europäer nicht den entscheidenden Kernbeitrag anbieten würden.
- Die Menschen, die neu zu uns gekommen sind, müssen einen doppelten Berg überwinden: Sie müssen *die Eingliederung* in die deutsche Gesellschaft *leisten*, die ganz anders ist als die russische oder die ukrainische, und sie müssen sich in den Mikrokosmos der jüdischen Gemeinschaft einfinden.
- Mit dem jüngsten Ableger in Berlin *geht* für den heute über neunzig Jahre alten Touro-Präsidenten, der einen großen Teil seiner Familie in deutschen Konzentrationslagern verloren hat, *eine Vision in Erfüllung*: Eine jüdische Akademie mitten in Berlin.
- Gemeinsam müssen Europa und Afrika *einen aufrichtigeren, offeneren politischen Dialog aufnehmen* und dabei – ohne zu dramatisieren und zu dogmatisieren, wohl aber mit Respekt und Vertrauen – auch schwierige Themen angehen: Menschenrechte, Korruption, Migration, Agrarsubventionen und die Frage der Abwanderung von Fachkräften.

Auf lexikalischer Ebene unterscheiden sich im deutschen Sprachbereich Eigennamen, die in diesem Zusammenhang betrachtet, wichtige interkulturelle Erkenntnisse vermitteln. Einige Belege dafür (sie umfassen 2% des Gesamtkorpus) bekräftigen diese Behauptung:

- Inzwischen ist *Kagawa* aus der um die Meisterschaft spielenden Dortmunder Mannschaft nicht mehr wegzudenken. (Ein Spieler aus Japan kann mit seiner technischen Stärke auch in einem Fussball-Land, das zu den drei bedeutendsten Europas gehört, erfolgreich sein).
- *Özkan* sei die „ideale Brückenbauerin“ zwischen Migranten und Einheimischen, zwischen Muslimen und Christen (Deutschlands erste Ministerin für die Ressorts Soziales, Frauen, Familie, Gesundheit und Integration mit türkischen Wurzeln).

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wäre zuletzt logisch und gerechtfertigt, auf Entlehnungen einzugehen, die Übernahme eines sprachlichen Ausdrucks aus einer fremden Sprache in die Muttersprache bezeichnen und auf Sprachkontakt beruhen. Die Ursachen dafür können politischen, kulturellen, wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Ursprungs sein. Die meisten Linguisten stimmen hier darin überein, dass Entlehnungen vor allem das Ergebnis von Migration sind, indem verschiedene Kulturkreise durch die zunehmende Mobilität miteinander verstärkt in Berührung kommen. Die Entlehnungen machen in unserem Korpus etwa 7% aller Belege aus.

- Wer das erste Pflegeheim für türkische Senioren in Deutschland betritt, den empfängt eine angenehme Atmosphäre: Jeder Gast wird herzlich begrüßt und bekommt ein Glas Tee aus einem silbernen *Samowar* angeboten. (entlehnt aus dem Russischen);
- Und selbst *der Trabant*, jenes liebevoll „Trabbi“ getaufte Relikt der DDR-Automobilkultur, feierte in Frankfurt seine „Wiederauferstehung“ als Elektroauto. (entlehnt aus dem Tschechischen);
- Darum war *die Perestrojka* unser natürlicher Verbündeter. (entlehnt aus dem Russischen).

Abschließend könnten wir in diesem Abschnitt hervorheben, dass alle von uns erforschten und klassifizierten Belege in ihrer Gesamtheit einen wichtigen Beitrag zum lexikalischen Aspekt der Begrifflichkeit „Interkulturalität“, „interkulturell“ und „interkulturelle Kompetenz“ leisten, vor allem dadurch, dass sie den lexikalischen Bestand der jeweiligen Begrifflichkeit zur Folge haben, wobei gegenseitige Beeinflussung der Kulturen ihren sprachlichen Ausdruck findet. Außerdem könnte das erstellte Gesamtkorpus demnach als praktischer Beweis für die im ersten Abschnitt der Studie untersuchten Auslegungen der Begrifflichkeit Interkulturalität gelten.

2. Didaktische Überlegungen zum interkulturellen Konzept

Das interkulturelle Konzept in der Didaktik/Methodik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts hat sich Ende des 20. Jahrhunderts

etabliert und ist zu einem Teilaspekt des umfassenden Bildungskonzepts geworden.

Laut Gerhard Neuner/Hans Hunfeld geht interkulturelles Konzept von der pädagogischen Dimension aus, wo Fremdsprachenlernen als Begegnung mit einer fremden Welt zu verstehen ist, wo Inhalte und Themen besonders wichtig sind. Grundlegendes Prinzip ist der Vergleich von Sprachsystem und Sprachgebrauch, von kulturellen Traditionen, Werten, Verhaltensweisen usw. Die Autoren formulieren die Lernziele des interkulturellorientierten Fremdsprachenunterricht wie folgt: Kommunikationsfähigkeit und Vermittlung von Lernstrategien¹⁶.

Bausch/Christ/Krumm verstehen unter interkulturellem Lernen als Lernziel die Befähigung zum Lernen und Leben in einer multikulturellen Gesellschaft, d.h. die Entwicklung eines pädagogischen Konzepts für das wechselseitige Lernen der „ausländischen“ und der deutschsprachigen Schüler¹⁷.

Nach Martin Löschmann umfasst die Zielvorstellung interkulturellen Lernens folgende Aspekte: eine Kompetenz in der fremden Kultur zu erzielen und gleichzeitig die Fähigkeit aufzubauen, die eigene Kultur zu reflektieren und in der fremden Sprache darüber Auskunft zu geben; ferner eine interkulturelle Sensibilisierung zu erreichen, die zu Respekt vor Andersartigkeit und zu einer auf Einsichten basierenden Toleranz gegenüber Missverständnissen und scheinbarem Fehlverhalten führt. Die Zielvorstellung interkulturellen Lernens umfasst also bei weitem nicht nur Kenntnisse und Einsicht in eine fremde Kultur, sondern auch die Fähigkeit, die eigene Kultur kritisch zu betrachten und darzustellen¹⁸.

Barbara Gügold legt der interkulturellen Kommunikation im Fremdspracherwerb große Wichtigkeit bei „für den Fremdsprachenunterricht hat ein Sprachbegriff, der Sprache als Spiegel der Wirklichkeit im Bewusstsein einer bestimmten Sprach- und Kulturgemeinschaft versteht, zur Folge, dass eine fremde Sprache überhaupt nicht ohne Bezug auf die Gesellschaft, in der die Sprecher leben, vermittelt und erlernt werden kann und dass der Lerner Informationen über die natürlichen Bedingungen sowie das Leben der Vertreter dieser anderen Kultur und über die politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten und Entwicklungen benötigt“. Weiterhin betont die Autorin, nur durch Auseinandersetzung mit den kulturellen Besonderheiten, aber auch durch die Konfrontation mit den Problemen im alltäglichen Leben könne das Verständnis für die bisher unbekannte Sprache und Kultur geweckt und vertieft werden. Mit Recht formuliert Barbara Gügold eine wichtige Zielsetzung des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts: das Erlangen einer sprachlichen Handlungskompetenz, die sich gerade nicht ausschließlich auf grammatisches und lexikalisches Wissen beschränkt,

sondern ein komplexes Sprach- und Kulturwissen anstrebt. Dabei, betont die Autorin, eine derartige Kompetenz kann nicht monokulturell orientiert sein. Sie muss vielmehr interkulturelle Ausprägung haben¹⁹.

Für konkrete Verfahren im Unterricht „Sprache der Presse“ könnte man folgende interkulturellbezogene Aufgaben zum Aktivieren des Verstehensprozesses und zum Formulieren eigener Standpunkte zum Textinhalt vorschlagen:

z.B. Erweitern Sie folgende Satzbeispiele in Mikrotexten (3-4 Sätze).

1. Aygül Özkan sei die „ideale Brückenbauerin“ zwischen Migranten und Einheimischen, zwischen Muslimen und Christen.
2. Merkel will Europa auf Deutschland-Kurs bringen.
3. Die Europäische Union ist eine einzigartige Erfolgsgeschichte: Europa ist heute eine Friedens- und Wertegemeinschaft. (aus dem Interview mit dem Bundesaußenminister Guido Westerwelle).
4. Wenn es um die Beteiligung an Friedensmissionen geht, hat Deutschland sich zu einem gefragten Partner der Vereinten Nationen entwickelt.

Daraus geht unleugbar hervor, dass publizistische Texte eine wichtige Quelle der Kulturvermittlung sind und den Lerner über die sozialpolitischen, ökonomischen Zustände und kulturellen Bereiche und Entwicklungstendenzen informieren. Die Studie des erstellten Korpus zeigt, dass die gegenseitige Beeinflussung der Kulturen in den publizistischen Texten durch den sprachlichen Ausdruck an den Tag gelegt wird. In dieser Hinsicht werden publizistische Texte als Unterrichtsstoff in solche Universitätsfächer ein wie Konversation, Übersetzen/Dolmetschen, Sprache der Presse eingegliedert, was von der Aktualität des jeweiligen Beitrags zeugt.

An Hand der vorgeführten Untersuchung lässt sich feststellen, dass das Konzept Interkulturalität ein wichtiger Bestandteil im modernen Globalisierungsprozess ist, der alle wichtigen Lebensbereiche betrifft und zur kulturübergreifenden Verständigung beiträgt. Daher muss die interkulturelle Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik besonders berücksichtigt werden, weil dadurch die Lerner auf kulturelle Überschneidungssituationen in vollem Maße vorbereitet werden können und sich im Dialog der Kulturen sicherer einfinden. Die Untersuchungen im deutschen Sprachbereich auf lexikalischer Ebene haben gezeigt, dass publizistische Texte die interkulturelle Interaktion, die gegenseitige Beeinflussung der Kulturen sprachlich besonders transparent veranschaulichen und das Verständnis für bisher unbekannte Sprache wecken und vertiefen.

¹Földes, 2003a.

²JGUM.

³Földes, 2009b, S. 503–525.

⁴Yousefi, 2006.

⁵IJKD.

⁶Dethloff, 1993.

⁷Snell-Hornby *et alii*, 2006.

⁸Thomas, 2003, S. 221-228.

⁹Schönhuth, 2005.

¹⁰Schönhuth, 2005.

¹¹Wierlacher, 2003, S. 215-217.

¹²Ratje, 2006.

¹³Duden, 2001.

¹⁴Wahrig, 2008.

¹⁵Duden, 2006.

¹⁶Neuner *et alii*, 1993.

¹⁷Bausch *et alii*, 1995.

¹⁸Löschmann, 1993, S. 203-216.

¹⁹Gugold, 1999, S. 257-265.

Literatur (References)

BAUSCH, Karl-Richard, CHRIST Herbert, KRUMM, Hans-Jürgen. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag Tübingen und Basel, 1995 [=Bausch, 1995].

DETHLOFF, Uwe. *Interkulturalität und Europakompetenz. Die Herausforderung des Binnenmarktes und der Europäischen Union*. Tübingen: Stauffenburg, 1993 [=Dethloff, 1993].

DUDEN. *Das große Fremdwörterbuch*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2006 [=Duden, 2006].

DUDEN. *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2001 [=Duden, 2001].

FÖLDES, Csaba. *Black Box Interkulturalität: Die unbekannte Bekannte (nicht nur) für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Rückblick, Kontexte und Ausblick // Wirkendes Wort*. Trier. Jg. 59. Nr. 3, 2009. S. 503–525 [=Földes, 2009].

FÖLDES, Csaba. *Interkulturelle Linguistik, Vorüberlegungen zu Konzepten, Problemen und Desiderata*. Wien: Universitätsverlag Veszprem, 2003 [=Földes, 2003].

GUGOLD, Barbara. *Interkultureller Verstehenstraining mittels audiovisueller Dokumente In: Jahrbuch „Das Wort“*. Moskau, hrsg. v. Iris Bäcker. DAAD. Moskauer Staatliche Lomonosov Universität, 1999. S. 257-265 [=Gugold, 1999].

Institut für interkulturelle Kompetenz und Didaktik: Interkulturalität // <http://www.ikud.de/Interkulturalität.html> [=IJKD].

Johannes Gutenberg Universität Mainz: ZIS, Interkulturalität // <http://www.zis.uni-mainz.de/106.php> [=JGUM].

LÖSCHMANN, Martin. *Interkulturelle Kommunikationsbefähigung- Bahnt sich ein Paradigmawechsel in der Fremdsprachendidaktik an?* //Jahrbuch „Das Wort“. Moskau, hrsg. v. Petra Röhler-Haesing. DAAD. Moskauer Staatliche Pädagogische Universität, 1993. S. 203-216 [=Löschmann, 1993].

Magazin Deutschland. Hefte 4/2007 - 3/2011. Frankfurt am Main. Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH [=Deutschland, 2007-2011].

NEUNER, Gerhard, HUNFELD, Hans. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 1993 [=Neuner *et alii*, 1993].

RATJE, Stefanie. *Interkulturelle Kompetenz- Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts* //Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Jg. 11. Nr. 3, 2006 [=Ratje, 2006].

SCHÖNHUTH, Michael. *Kultur und Entwicklung- Ein Vademecum durch den Kulturschunglel (Ausgabe 4)*. Trier: Trierer Materialien zur Ethnologie, 2005 [=Schönhuth, 2005].

SNELL-HORNBY, Mary, HÖNIG, Hans G., KUSSMAUL, Paul. *Handbuch Translation*. Staufenburg Verlag, 2006 [=Snell-Hornby *et alii*, 2006].

THOMAS, Alexander. *Von der Komplexität interkultureller Erfahrungen und der Kompetenz mit ihr umzugehen* //Erwägen. Wissen. Ethik. Jg. 14. Nr. 1, 2003. S. 221-228 [=Thomas, 2003].

WAHRIG. *Deutsches Wörterbuch*. Bertelsmann Lexikon Institut: Wissen Medien Verlag GmbH, 2008 [=Wahrig, 2008].

WIERLACHER, Alois. *Das tragfähige Zwischen* //Erwägen. Wissen. Ethik. Jg. 14. Nr. 1, 2003. S. 215-217 [=Wierlacher, 2003].

YOUSEFI, Hamid Reza. *Wege zur Kommunikation. Theorie und Praxis interkultureller Toleranz*. Nordhausen: Traugott Bautz, 2006 [=Yousefi, 2006].

L'ENSEIGNEMENT DU FOU EN CONTEXTE VÉTÉRINAIRE

Lamia BOUKHANNOUCHE

Abstract

The article deals with the teaching of FFL (French as a foreign language), particularly in the context of FP (French on purpose) and is to highlight the various types of writing that veterinary students from the University of Blida encounter during their academic and writing skills they require to accomplish the various tasks imposed on them. The objective of this research is the development of a language program that covers the real needs of that audience.

Keywords: *FOS, academic discourse, FOU, writing skills, veterinary.*

1. Introduction

Notre travail vise l'identification des besoins des étudiants en sciences vétérinaires relevant des pratiques langagières en français inhérentes à la communication scientifique universitaire, notamment celle écrite. Autrement dit, il s'agit de se demander ce que les étudiants vont devoir effectuer comme tâches et activités en langue française, langue véhiculaire d'un savoir scientifique. Ainsi, nous nous inscrivons dans une approche de type fonctionnel qui est celle du français sur objectif spécifique. Une approche dont les objectifs et les contenus se déterminent en tenant compte de l'apprenant, de ses besoins, ses motivations et ses stratégies d'apprentissage. Cette façon de faire nous aide à rendre compte des difficultés dans lesquelles s'enlise tout apprenant et proposer des pistes didactiques opérationnelles en vue d'y remédier.

2. Cadre théorique

Nous nous sommes appuyées au cours de notre recherche sur les travaux de M. Achouche (1981) qui traite de la situation sociolinguistique en Algérie en mettant l'accent sur la réalité d'arabisation. Les recherches de S. Boubakour (2008) vont jusqu'à nous parler de la co-officialité de la langue française considérée comme première langue étrangère, du fait que sa présence est assez importante dans la société algérienne. Elle est aussi présente dans l'enseignement supérieur algérien particulièrement dans la plupart des filières scientifiques et bénéficie non pas du statut de langue objet d'enseignement, comme c'est le cas dans le primaire, moyen et secondaire mais plutôt du statut de langue véhiculaire de l'information et du savoir scientifique. Cette situation présente d'énormes difficultés ressenties par les étudiants ayant un bagage linguistique insuffisant et souhaitant entreprendre des études dans une discipline dont la langue d'enseignement est le français. La réalité du terrain nous conduit donc à faire appel aux travaux de J. M. Mangiante et Ch. Parpette (2004) qui consistent à mettre en place une méthodologie qu'on appelle FOS, c'est-à-dire *français sur objectif spécifique* ou FOU *français sur objectif universitaire*, déclinaison du FOS ayant

pour objectif de construire des programmes de formation linguistique sur mesure pour des apprenants dotés d'une maîtrise de langue souvent peu stabilisée afin de mieux s'en sortir dans leur domaine de spécialité. La méthodologie suppose une connaissance précise des situations, des discours qui y circulent et des savoir-faire langagiers qu'il faut y maîtriser.

3. Cadre méthodologique

Nous avons défini dans le cadre théorique une démarche sur laquelle nous nous sommes appuyées pour réaliser cette présente recherche. Il s'agit de la démarche FOS. Et étant dans un milieu universitaire, la réalité du terrain a fait émerger un nouveau concept de *français sur objectifs universitaire* ou FOU. En effet, selon J. M. Mangiante et Ch. Parpette (2011) pour élaborer un programme de formation le plus cohérent et efficace possible, il semble important de travailler sur une déclinaison de la démarche FOS centrée sur une analyse précise des besoins d'un public bien déterminé en fonction d'un contexte institutionnel comme celui de l'université. La démarche FOU se déroule en cinq temps d'après les étapes de la démarche FOS:

- **demande de formation:** il s'agit d'une formation linguistique qui a pour but de perfectionner ses propres compétences, faciliter ses relations scientifiques ou encore aider à s'intégrer dans le domaine universitaire; cette formation est censée couvrir les réels besoins en matière de langue;
- **analyse des besoins:** cette étape donne la possibilité, à partir d'enquêtes menées sur le terrain, de recenser les différentes situations de communication dans lesquelles se trouvent les apprenants et surtout de prendre connaissance des discours langagiers qui sont à l'œuvre dans ces situations;
- **collecte des données:** celle-ci fournit d'une façon précise toutes les informations à partir desquelles sera constitué le programme de formation et elle peut se présenter de la manière suivante: recueil des discours ou documents existants dans le domaine en question: poly, extraits d'ouvrages, articles, copies d'examen etc. et recueil des discours à partir des entretiens ou des interviews sur le terrain;
- **analyse des données:** la collecte des données est suivie d'un travail d'analyse effectué par le concepteur du programme FOU. La découverte des discours recueillis, de leur nature, structure et fonctionnement conduit à mener un travail de traitement et d'analyse minutieux qui sert de base d'information à la construction du programme;
- **élaboration didactique:** la réflexion sur la construction des unités d'enseignement conduit à s'interroger sur les compétences langagières à développer (linguistique, socio-culturelle, discursive etc.), les

contenus à aborder (données propres à telle ou telle spécialité) et la construction des activités (écrites, audio-visuelles etc.).

Ainsi, cette démarche nous paraît indispensable à notre contexte institutionnel algérien, puisque effectuer des études universitaires scientifiques ou techniques et dont la langue d'enseignement est le français, nécessite des compétences langagières importantes. Seulement, il s'agissait longtemps d'une compétence généraliste enseignée du primaire jusqu'au secondaire qui a conduit finalement à une maîtrise insuffisante du français considéré aujourd'hui comme une source d'échec à l'université (algérienne). Cet état de fait nous conduit à cibler des compétences plus spécifiques dont les étudiants ont réellement besoin dans les situations de communication auxquelles ils seront confrontés. L'acquisition de ces compétences peut être au niveau de l'oral (cours magistraux, discours oraux, audio-visuels etc.) et de l'écrit (copie d'examen, rapport, mémoire etc.).

Pour notre recherche, nous nous intéressons particulièrement aux compétences rédactionnelles chez les étudiants des sciences vétérinaires. Des compétences scripturales qui leur facilitent la réalisation des tâches écrites qu'on leur exige: prise de notes, épreuve écrite, rapport de stage, projet de fin d'études, etc. La réalisation de celles-ci requiert à la fois des connaissances dans la spécialité de la recherche, de vraies capacités d'analyse, de commentaire, de synthèse et des qualités rédactionnelles.

4. Public et contexte

Notre public provient de la faculté des sciences agro-vétérinaire et biologique, du département des sciences vétérinaires de l'Université de Blida. Pour notre recherche, nous axons nos expérimentations sur tout ce qui se fait de la première année jusqu'à la cinquième année du cursus universitaire. Durant ce cycle d'études, nous nous approcherons de tous les contenus programmés par l'institution, c'est-à-dire des différents modules enseignés en cours, en travaux dirigés (TD) ou en travaux pratiques (TP), de l'ensemble des enseignants spécialistes dont chacun d'eux est chargé d'assurer un module de spécialité, ainsi que des étudiants (de la 5^{ème} année) et anciens étudiants (désormais vétérinaires), censés avoir suivi la formation dont il est question (sciences vétérinaires). En somme, nous voulons travailler avec cette catégorie institutionnelle pour laquelle la langue française représente un besoin important et permanent particulièrement sur le plan rédactionnel.

5. Analyse des besoins

J.-M. Mangiante et Ch. Parpette (2004) mettent l'accent sur l'importance de la notion d'analyse des besoins en la caractérisant comme première étape à prendre en compte dans la mise en œuvre du programme de formation. Selon les deux auteurs, analyser des besoins, c'est recenser les situations de communication auxquelles sera confronté l'apprenant et prendre

connaissance des discours qui sont à l'œuvre dans ces situations. Ainsi, nous avons jugé important de mener des entretiens semi-directifs auprès des enseignants spécialistes du domaine vétérinaire. Pour la réalisation de cet entretien, nous avons opté pour des questions ouvertes. Ces dernières nous donnent la possibilité de cerner la discipline autour de laquelle nous menons cette présente recherche, qui est les sciences vétérinaires, autrement dit, prendre connaissance des différents modules enseignés durant tout le cursus universitaire, c'est-à-dire de la première année jusqu'à la cinquième année, des principaux écrits à rédigés et lus par les étudiants (évalués ou pas évalués), de la forme dont se présentent les examens, sans oublier les sujets d'exams avec leurs corrigés-types.

6. Protocole de recherche et recueil des données

Le protocole suivi pour le recueil des données est centré principalement sur une connaissance plus approfondie des réels besoins du public ciblé. Dans notre cas, nous nous limiterons à recenser les situations de communication écrite en sciences vétérinaires afin de définir leurs spécificités qui conduisent à une description complète des compétences rédactionnelles dont l'étudiant a besoin pour le bon déroulement de son cursus. Cette étape de collecte des données opte pour deux méthodes distinctes, à savoir un corpus de données qui prend des documents typiquement écrits (textes lus (articles, ouvrages) et textes produits (rapports, mémoires etc.)) et qu'on qualifie de *données existantes* et un autre type de données qu'on obtient par la méthode de l'entretien ou de l'interview qu'on appelle *données sollicitées*.

Les données existantes

L'analyse des besoins préalablement effectuée nous a permis de savoir précisément ce que lisent et écrivent les étudiants inscrits en sciences vétérinaires. Ainsi, un inventaire des écrits produits et lus par les étudiants de la première année à la cinquième année universitaire a été réalisé:

- **textes produits:** nous sommes face à des types de produits écrits à fonctionnalités différentes. Nous avons: copies d'examen, cours rédigés qui concernent les données théoriques, rapports de TP écrits (travaux pratiques) et projets de fin d'études;
- **textes lus:** après les écrits produits par les étudiants, nous estimons important de nous intéresser à ce qu'ils lisent réellement. Une liste des écrits lus (de la 1^{ère} à la 5^{ème} année vétérinaire) a été établie et nous avons: sujet d'examen et corrigé-type, photocopiés ou supports pédagogiques, articles scientifiques dans des revues écrites ou électroniques, ouvrages de spécialités qui recouvrent les livres auxquels l'étudiant vétérinaire fait appel lors d'une recherche bibliographique et guide méthodologique pour l'élaboration d'un projet de fin.

Les données sollicitées

La collecte des données déjà existantes est probablement une des premières étapes à l'élaboration de notre programme FOS, mais elle reste insuffisante puisque le terrain n'offre pas immédiatement toutes les données à intégrer dans la formation en question. Cela nous amène donc à obtenir d'autres données qui sont à priori non encore maîtrisées. Ainsi, un travail de reportage ou de recherche d'explications auprès des acteurs des milieux concernés semble tout aussi important. Pour notre part, nous avons opté pour la technique d'interview. Nous avons soumis des questionnaires auprès des participants à notre protocole de recherche qui concernent d'une part des étudiants (les cinquièmes années vétérinaires qui sont *en cours de cursus* et des étudiants *sortants*, désormais vétérinaires et qu'on appelle *anciens étudiants*) et d'autre part des enseignants spécialistes qui font (ou faisaient) tous partie du département des sciences vétérinaires.

L'ensemble de nos questionnaires portent essentiellement sur la problématique à concevoir un projet de fin d'études. Nous avons voulu connaître les représentations des participants au sujet de l'organisation du mémoire. Le but est de montrer que le mémoire, dernier jalon du parcours scriptural universitaire, nécessite un accompagnement sérieux et un apprentissage très progressif. Ce premier questionnaire tente donc de percevoir les représentations à ce sujet de la part aussi bien des étudiants qui produisent ou on produit ce type d'écrit que des enseignants qui les exigent. Notre deuxième partie du questionnaire est réservée à une dimension linguistique de l'écrit. Il s'agit de connaître les compétences linguistiques nécessaires à la rédaction du projet de fin d'études. L'objectif est de rendre compte de l'importance d'une maîtrise linguistique syntaxique, lexicale et discursive dans la réussite d'une production écrite en particulier celle du mémoire. Ce deuxième questionnaire est destiné à la fois aux étudiants qui subissent ou ont subi la complexité de la langue écrite dans toutes ses dimensions et aux enseignants qui en font le suivi afin de relever toutes les exigences liées à la réalisation de ce genre discursif qui est le mémoire.

7. Traitement et analyse des données

Analyse discursive des textes lus et produits

Nous essayerons d'étudier dans cette partie tous les types d'écrit à produire et à lire par les étudiants dans certains des modules de la première et la cinquième année vétérinaire afin de les traiter, décortiquer et analyser.

Les étudiants inscrits de la 1^{ère} à la 5^{ème} année vétérinaire sont amenés à participer à la rédaction et à la lecture de nombreux documents de forme très variée. Parmi les textes produits recueillis, nous avons: les copies d'examen, les cours rédigés par les étudiants, les rapports, les mémoires de fin d'études (PFE). Quant aux textes lus, nous avons les sujets d'examen, les corrigés-types, les photocopiés proposés par les enseignants, les articles tirés

d'Internet, les articles tirés de revues scientifiques et les extraits tirés des ouvrages de spécialité.

Considérant le texte comme étant le résultat d'une construction qui s'appuie sur l'interaction de multiples indices répartis sur les différents plans du texte, nous avons décidé d'axer notre recherche sur la cohérence textuelle qui se forme entre deux liens: la microstructure (au niveau de la phrase) et la macrostructure (au niveau du texte).

Donc pour notre analyse on s'intéressera au niveau supérieur à celui de la phrase, autrement dit à l'ensemble du texte et au lien entre ses différentes parties dont les critères d'analyse concernent la longueur des réponses allant d'un mot à un paragraphe, les réponses des QCM, des vraies ou fausses, des questions fermées ou ouvertes et des réponses par explication de notions ou par illustration quand il s'agit des sujets et copies d'examen. Quant aux polycopiés, articles scientifiques, extraits d'ouvrages de spécialité, rapport de TP ou encore mémoires de fin d'études, les critères d'analyse portent essentiellement sur les sections qui constituent la forme la plus simple et la plus logique de communiquer les résultats de la science, à savoir le modèle IMRAD dont la structure se présente de la manière suivante: Introduction, Matériel et méthodes, Résultats et Discussion.

L'analyse micro-structurale constitue également la deuxième moitié de notre présente analyse. Une analyse qui concerne le niveau phrastique de la langue dont les critères portent sur les points suivants: structure rhétorique, style, langage symbolique ou formule mathématique, figures et actes de langage.

Analyse du mini-guide pour l'élaboration du projet de fin d'étude

Dans la filière des sciences vétérinaires de l'Université Saad Dahlab de Blida, l'institution a mis à la disposition des étudiants concernés par la réalisation des PFE un mini-guide méthodologique pour mener à bien le projet de recherches. Un guide que nous avons pris le soin d'analyser et que nous allons présenter comme suit: le document constitue une introduction à la rédaction du mémoire dans les sciences vétérinaires; il permet d'articuler la présentation de la recherche en mettant en évidence un certain nombre d'éléments tels que: l'explication de la problématique, la méthodologie suivie, les résultats obtenus et enfin la discussion des résultats attendus ou non attendus et il se présente donc de la manière suivante: ***Numérotation des paragraphes, Plan du document, Titre, Résumé, Introduction, Partie bibliographique, Matériel et méthodes, Résultats, Discussion, Conclusion, Références bibliographiques et Soutenance.***

Analyse du projet de fin d'étude

Au cours de la rédaction d'un mémoire de fin d'études en médecine vétérinaire, les étudiants sont appelés à respecter un certain nombre de directives imposées par l'encadreur lui-même ou par l'institution qui opte

généralement pour des normes internationales qu'on peut trouver regroupées dans le mini-guide (analysé ci-dessus) disponible à la bibliothèque de la faculté.

Durant l'étape de la collecte des données, nous avons pu nous procurer onze projets de fin d'études qui traitent des thèmes différents provenant de promotions allant de 2006 jusqu'à 2010 et dont la structure est décrite comme suit: *Remerciements et dédicaces, Table des matières, Liste des figures, tableaux et photos, Liste des abréviations, Résumé, Introduction, Partie bibliographique, Partie expérimentale, Conclusion, Recommandations, Références bibliographiques* et *Annexes*.

Analyse du rapport en sciences vétérinaires

Les étudiants inscrits en sciences vétérinaires sont amenés à présenter lors des travaux pratiques (TP) dans un certain nombre de modules, des rapports écrits et tout cela en 4^{ème} et 5^{ème} années universitaires. Nous nous sommes procuré quelques écrits afin de les traiter et analyser de façon à dégager la structure interne et externe qui compose le rapport. L'ossature du rapport comprend quatre parties distinctes: *Objet, Développement, Conclusion* et *Annexes*.

Analyse des réponses sur la rédaction des projets de fin d'études

Les questionnaires que nous avons soumis à l'ensemble des participants au sujet de l'organisation du mémoire nous font remarquer la manière de présenter un projet de fin d'études qui leur pose un réel problème et cela malgré les recommandations fournies par l'institution et les anciens modèles préalablement établis et proposés en tant que prototypes à suivre. Quant à la dimension linguistique de l'écrit, les compétences linguistiques nécessaires à la rédaction du projet de fin d'études sont rarement présentes dans les productions écrites des étudiants, en particulier dans celle du mémoire. Les questionnaires rendent compte de la maîtrise linguistique syntaxique, lexicale et discursive insuffisante et c'est ce qui cause, dans la majorité des cas, l'échec de la plupart des étudiants en cours de leur cursus universitaire.

8. Conclusion

Il est clair que l'objectif de notre recherche porte particulièrement sur une discipline scientifique, à savoir les études vétérinaires. Nous sommes parties du constat que les étudiants de cette filière rencontrent des difficultés à produire leurs écrits de fin d'études. Nous nous sommes proposé donc d'étudier les écrits à l'œuvre, d'analyser les difficultés qui apparaissent dans les textes produits par les étudiants pour en tirer une description des compétences écrites exigées des étudiants dans le déroulement de leurs études, en particulier au moment de la réalisation de leurs mémoires. La prise en compte de ces compétences scripturales favorisera la mise en œuvre

d'un programme de formation qui corresponde réellement aux besoins langagier et communicatifs des étudiants vétérinaires.

Références bibliographiques (References)

ACHOUCHE, M. *La situation sociolinguistique en Algérie* //Langues et Migrations, centre de didactique des langues. Université des langues et lettres de Grenoble, 1981. P. 46 (in English: ACHOUCHE, M. *Sociolinguistic Situation in Algeria* //Languages and Migrations, Languages Teaching and Learning Center. Grenoble Languages University, 1981. P. 46) [=Achouche, 1981].

BOUBAKOUR, S. *Etudier en français... Quelle histoire!* //Le français en Afrique (Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique). Institut de linguistique française CNRS-UMR 6039, Nice. Nr. 23, 2008. P. 51-68 (in English: BOUBAKOUR, S. *Studying in French... What a possibility!* // French in Africa (*Observatories Network Journal of Modern French Spoken in Africa*). French Linguistics Institut CNRS-UMR 6039, Nice. N° 23, 2008. P. 51-68) [=Boubakour, 2008].

BOUKHANNOUCHE, L. *Les écrits scientifiques en sciences vétérinaires* //Synergie Algérie. N°15, 2012. P. 95-106 (in English: BOUKHANNOUCHE, L. *Veterinary Sciences Scientific Works* //Synergie Algérie. N°15, 2012. P. 95-106) [=Boukhannouche, 2012].

MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, C. *Le Français sur objectifs spécifiques: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette, 2004 (in English: MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, C. *French for Specific Purposes: from the Analysis of Needs to Elaborating a Course*. Paris: Hachette, 2004) [=Mangiante et alii, 2004].

MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, C. *Le français sur objectif universitaire*. Paris: PUG, 2011 (in English: MANGIANTE, J.-M., PARPETTE, C. *French for Specific University Purposes*. Paris: PUG, 2011) [=Mangiante et alii, 2011].

RAHAL, K., BENDALI, F. *Mini-guide méthodologique ou comment mener à bien un projet de fin d'études*. Département des sciences vétérinaires, 2011 (in English: RAHAL, K., BENDALI, F. *A Concise Methodological Guide of How to Carry Out Successfully a Graduation Project*, 2011) [=Rahal et alii, 2011].

DIDACTIC PROJECTS

DEVELOPING SPECIFIC COMPETENCES USING THE POETRY OF ROBERT FROST

Stella GORBANI

Abstract

Modern education lays stress on competence formation which has been lately abandoned by education in Moldova. The Curriculum in Foreign Language Teaching of Moldova identified a number of specific competences, which tend to educate an active and creative personality, flexible in the changing circumstances of life. They can be developed at the lesson of English, using poetry (in this case the poetry of R. Frost) which supplies a lot of ground not only for language teaching but for the formation of such competences as: communicative, civic, pragmatic, axiological, etc. A number of lesson projects are offered here to illustrate how various forms of specific competences can be developed at the lesson of English.

Keywords: *Modern education, competences, poetry, formation.*

The center of TEFL of Moldova today is competence formation. According to the National Modernized TFL Curriculum „a competence is an integrated set of skills and abilities, which are supposed to be formed by pupils as a result of using language in different contexts of self realization, adequate to their age, cognitive levels and levels of language aquisition, which are crucial for the formation of a new personality, active and ready to act in new circumstances, for solving problems of everyday life in a society that is in constant change”¹.

The specific competences are grouped according to educational domains formulated by the Common European Framework of References for Languages which was the basis for the elaboration of the Modernized Curriculum for Foreign Language Teaching of Moldova. Each domain determined by the Curriculum comprizes several types of competences, the Domain of Communication including linguistic, communicative, discursive competences; the Domain of Culture, comprising cross cultural competences; the inter subject competences being developed within the Domain of Connection; the Domain of Community focusing on civic competences, developing the attitudes and directions in life, and the Domain of Connection forming the methodological skills. Each of these competences are crucial for the education of a new personality, active and creative, able to build a more mature society, which is the focus of education of Moldova at the present stage. Each of these competences can be successfully developed in TEFL using poetry as a teaching material.

Developing the communicative competence is the basic competence to be developed in TEFL. The Common European Framework of References for Languages states: “*Communicative language competence* can be considered as comprising several components: linguistic, sociolinguistic and pragmatic”². *Linguistic competences* include lexical, phonological, syntactical knowledge and skills and other dimensions of language as system, independently of the sociolinguistic value of its variations and the pragmatic functions of its realizations. This component, considered here from the point of view of a given individual’s communicative language competence, relates not only to the range and quality of knowledge, but also to the cognitive organization and the way this knowledge is stored and to its accessibility”³.

There are many advantages of using poetry in TEFL. Being rich in multiple levels of meaning, poetry helps the learner to be actively involved in language study. A. Maley and A. Duff state about the roles of poetry in TEFL the following: “Poetry offers a rich resource for input to language learning. As such it is at least as relevant as the more commonly accepted types of input”⁴. “Encouraging our students to penetrate into the multiple ambiguities of poetry, we are helping to develop their capacity of penetrating into meaning which can be applied in real life. Meaning is a function of a focus on form and an increased awareness of the subtleties of poetic representation inevitably entailing an increased awareness of the signifying potential of grammar”⁵, points out H. Widdowson.

Poetry can help students to become more sensitive to some features of a language and especially of English, drawing parallels with the linguistic system of the native language comparing grammatical forms, usage, thus developing the competence of the Domain of Connection or the inter subject connection, which will help the students acquire knowledge and form competences in complex.

We cannot help mentioning the wide educational functions of poetry. “Although, poetry and grammar, linguistic analysis and literary interpretation have by tradition been seen as distinct polarities and in opposition, however, they can be combined for mutual benefits, and can have a broader educational perspective”⁶. Poetry can help promote the development of the competence of the Domain of Community which involves: the responsibility for one’s own opinion, tolerance and respect towards other opinions, making a reference to the general human concepts about life in society, cherishing the universal values and being able to have one’s own values which will make society more advanced in quality. Of no less importance is developing a positive attitude towards the surrounding world, possessing the competence of self-evaluation and self-assertion which never before have been in the focus of education in Moldova.

Poetry can stimulate the imagination of our students, increase their emotional awareness and develop their critical thinking, which is another demand of the Modernized Curriculum of TFL of Moldova.

Poetry can provide students with access to the culture of the people whose language they study, developing the cross cultural competence. It includes using the knowledge of cultures of the target language, teaching tolerance to other cultures, using the cultural experiences beneficial for personal life, preparing the students for the general globalization, etc.

American literature supplies a rich variety of poetry which can be used for developing a number of competences, beginning with the competences of the Domain of Communication and finishing with the ones of the Domain of Community. The creation of Robert Frost, the well known American poet, contains nice poems on various themes, which can contribute to the formation of the competences in question.

We believe that the series of lesson projects devoted to the creation of Robert Frost, which we offer here, will be beneficial in competence development in TEFL.

The regretted President of the USA, John F. Kennedy, addressed a speech on the day of commemoration of R. Frost, published in "The Atlantic" magazine in 1964 under the title "Poetry and Power". It is a wonderful material for developing a number of competences at the lesson of English, such as: linguistic, cross cultural, civic and pragmatic. It is a valuable material for teaching the national pride, which is a thing the Moldovian nation lost along history. This article can serve as an introduction to the creation of R. Frost, whose talent was so beautifully presented by John F. Kennedy. This speech is very symbolical, because it reveals the attitude of a Statesman towards art, poetry and truth.

L e s s o n P r o j e c t 1

Theme: *The Figure of a Poet and His Role in the Education of His Nation*

Objectives:

- to identify the role of R. Frost in the spiritual education of the American nation;
- to formulate the spiritual values of a democratic society, and of the national pride;
- to develop communicative, linguistic and pragmatic competences;
- to develop civic and cross cultural competences.

Materials:

- The article "Poetry and Power" by John F. Kennedy?

Procedure:

Stage 1: Introduction

Teacher: "Today, we shall speak about the role of poetry in the spiritual education of people. For this we shall read an article which represents John F. _____"

Kennedy's address dedicated to the memory of the famous American poet, R. Frost. The article "Poetry and Power" contains the speech of the regretted President of the USA, John F. Kennedy on the day of memory of R. Frost. Robert Lee Frost (March 26, 1874 – January 29, 1963) is one of the most popular and critically respected American poets of his generation. "R. Frost was frequently honored during his lifetime, receiving four Pulitzer Prizes for Poetry. He is highly regarded for his realistic depictions of rural life and his command of American colloquial speech. His work frequently employed settings from rural life in New England in the early twentieth century, using them to examine complex social and philosophical themes"⁸. The poet and the critic Randall Jarrell often praised Frost's poetry, writing: "Robert Frost seems to me the greatest of the American poets of this century. Frost's virtues are extraordinary. No other living poet has written so well about the actions of ordinary men; his wonderful dramatic monologues or dramatic scenes come out of a knowledge of people that few poets have had, and they are written in a verse that uses, sometimes with absolute mastery, the rhythms of actual speech"⁹. He also praised Frost's seriousness and honesty, stating that Frost was particularly skilled at representing a wide range of human experience in his poems. The article under consideration is an appreciation of the great merits of Robert Frost, as of a personality, poet and citizen".

Stage 2: Reading comprehension

The class is reading the article using different methods of reading. Some passages are read individually, others are read in groups, others in pairs.

Stage 3: Answering comprehension questions

What epithet does John F. Kennedy use to qualify R. Frost as a personality? How does a nation reveal itself according to this speech? What does the author say about the nation and the personality of an artist? How does the author appreciate the role of the poetry of R. Frost in the life of his nation? What source is R. Frost for the American nation, according to this speech? What connection does John F. Kennedy see between Strength and Power? Which are the duties of a writer in a democratic society, according to this speech? What is the role of art in the education of a nation according to John F. Kennedy's speech?

Stage 4: Focus on vocabulary

Teacher: "President John F. Kennedy uses many words that refer to the education of man in society. Pick up from this article all the sentences referring to education. Select from this article all the words that contain prefix *self-*. Define what is: *self-esteem, self-comprehension, self-deception*. Which of the following words are synonyms to the word *esteem*: *honor, worship, respect, reverence, evaluation, assessment, rank*? Use these words in situations of your own".

Stage 5: Critical thinking development

Write one paragraph about what self-esteem means for you.

Stage 6: Commentary of the merits of R. Frost to the education of the democratic values of the American society according to this article

Teacher: “Pick up from the text all the merits of R. Frost as enumerated by the President John F. Kennedy”.

Stage 7: Free discussion. Group work

Students are divided into groups. Each group receives a card with assignment for group discussion.

Group 1: *What can you say about the merits of R. Frost as of a citizen and as of a poet, after reading this article? What is John F. Kennedy’s attitude towards R. Frost?*

Group 2: *Pick from the speech 5 adjectives which the speaker uses to characterize the creation of the poet. What makes a good poet in your opinion?*

Stage 8: Follow up

Home assignment is to read the poem “Stopping by Woods in a Snowy Evening” by R. Frost, the study of which will be used for developing “key-transversal competencies”.

Note: according to the “Modernized Curriculum of Foreign Language Teaching of Moldova” key-transversal competences refer to the general group of competences which are supposed to develop a harmonious personality, knowledgeable and competent to act in different situations of life, flexible and active in society¹⁰.

The poem “Stopping by Woods in Snowy Evening” by R. Frost is a nice poem suitable for developing the competences of self-evaluation and self-comprehension which will help the students to follow and appreciate their personal development and adjust it to the requirements of time.

L e s s o n P r o j e c t 2

Theme: *Knowing oneself is victory in life*

Class: Intermediate and advanced

Moto: *Knowing others is intelligence; knowing yourself is true wisdom. Mastering others is strength, mastering yourself is true power.*

Objectives:

- to illustrate the talent of the poet R. Frost in depicting nature and feelings;
- to deduce meaning from context;
- to develop aural reading skills, paying attention to rhyme and rhythm;
- to discuss the mood and attitudes revealed in the poem;
- to develop the competence of self-evaluation and self-comprehension;
- to develop discursive competence.

Competences to develop: communicative, linguistic, attitudinal (self evaluation, self comprehension), axiological competences.

Materials: “*Stopping by Woods on a Snowy Evening*” by Robert Frost:

*Whose woods these are I think I know.
His house is in the village, though;
He will not see me stopping here
To watch his woods fill up with snow.*

*My little horse must think it queer
To stop without a farmhouse near
Between the woods and frozen lake
The darkest evening of the year.
He gives his harness bells a shake
To ask if there is some mistake.
The only other sound's the sweep
Of easy wind and downy flake.
The woods are lovely, dark, and deep,
But I have promises to keep,
And miles to go before I sleep.*

Stage 1: Checking comprehension of the poem

The students are asked to tell the story of the poem in their own words. *Story sample:* A man is on his way somewhere at nightfall. As he rides along the country road in snow, he stops his horse to watch the woods. He knows who is the owner of the woods and where he lives. The horse thinks it strange to stop in the snow, wondering why the man stops there on the coldest day, having no farmhouse around. The horse gives its bells a shake, as if saying: "Hey, what's wrong? Why did we stop?" A deep silence fills the air which is soon broken by the bell sounds. Only then the man awakens as if from a dream. Then, he reminds himself of his earthly duties, thinking about the long way to go before he can sleep.

Stage 2: Arranging the poem in correct sequences

Students are given lines from this poem written on separate pieces of paper, which are given scattered. The students work in groups and have to arrange the poem in the correct order.

Stage 3: Commenting on the mood of the story by illustrating with words from the poem that reveal it.

Stage 4: Commenting on the message of the poem, which deals with of self-comprehension. Students pick examples which illustrate these feelings.

Stage 5: Discussion of students' experiences about their self-evaluation

Bringing examples of life experiences when they paid attention to their "self-...".

Stage 6: Writing a commentary of the motto of the lesson "Knowing others is intelligence; knowing yourself is true wisdom. Mastering others is strength, mastering yourself is true power".

Next follows a lesson plan which will introduce the poem "The Road Not Taken" by R. Frost, which supplies a nice opportunity for teaching communicative, lexical, competences, introducing the notion of figurative language and symbolism, and developing the competences of the Domain Community, civic and axiological competences.

L e s s o n P r o j e c t 3

Theme: *Choices in life*

Level: advanced

Objectives:

- to define figurative language and symbol;
- to identify cases of symbols in a poem;
- to comment on each symbol;
- to create their own context, using symbols;
- to determine the role of symbols in poetry;
- to develop the following competences: communicative, linguistic, pragmatic, self-evaluation, self-comprehension.

Materials: Poem “The Road not Taken” by R. Frost:

“Two roads diverged in a yellow wood,
 And sorry I could not travel both
 And be one traveler, long I stood
 And looked down one as far as I could
 To where it bent in the undergrowth;
 Then took the other, as just as fair,
 And having perhaps the better claim
 Because it was grassy and wanted wear,
 Though as for that the passing there
 Had worn them really about the same,
 And both that morning equally lay
 In leaves no step had trodden black.
 Oh, I marked the first for another day!
 Yet knowing how way leads on to way
 I doubted if I should ever come back.
 I shall be telling this with a sigh
 Somewhere ages and ages hence:
 Two roads diverged in a wood, and I,
 I took the one less traveled by,
 And that has made all the difference”.

Procedure:

Stage 1: *Listening comprehension of the poem*

The teacher is reading first the poem for student’s oral perception.

Stage 2: *Discussion of the poem “The Road not Taken” by R. Frost*

Teacher: “Answer the questions: How many travelers are presented in the first stanza? Why did the traveler stand for a long time, looking down the road? Which road did the traveler chose? Why? How did both roads lay that morning in the eyes of the traveler? Did the traveler plan to take the second road some other day? Was the traveler sure that he would come back some time? Why will the traveler tell this with a sigh ages and ages hence?”

Stage 3: *Introduction of the notion of symbol, as figurative language*

Teacher: “This poem is rich in symbols. The symbol is a device the poets use in order to make their images more expressive, introducing variety to their expression. “The Oxford Dictionary of Current English” defines the word

“symbol” as follows: 1. *Something that represents something else by association, resemblance, or convention, especially a material object used to represent something invisible*. 2. *A printed or written sign used to represent an operation, element, quantity, quality, or relation, as in mathematics or music*. 3. *Psychology. An object or image that an individual unconsciously uses to represent repressed thoughts, feelings, or impulses*¹¹. “The Glossary of Literary Terms” introduces the following definition: “Symbols are physical objects in a story intentionally repeated so that they come to represent some larger, abstract concepts. In order to comprehend a piece of poetry one should be able to identify symbols and interpret them”.

Stage 4: *After reading activity*

Students are supposed to find the symbols used by R. Frost in the poem and comment on each symbol. We offer an interpretation of each symbol:

- *road* symbolizes the life of a person;
- *two roads* symbolize the choices man has to do in his life. One can never walk or take two roads at once. The problem of the choices in life is very important and very responsible. Sometimes a choice can either bring success or failure in life;
- *woods* symbolize first of all life, being full of trees. A tree is a symbol of life. At the same time the woods having many trees symbolize the numerous events of life. A tree can hide a man from the storm or from the wind. At the same time in the woods the visibility is reduced because of many trees. Just as man can not see far away in the woods, the same in life man can not know what follows next, what will happen after a moment, an hour, a day, etc. In woods man can feel pretty insecure, never knowing what is waiting for him behind a tree or a bush- may be a fearful animal, or a trap. Or may be a beautiful mushroom, or a nice clearing full of flowers where man can relax, or may be a hunters’ hut which can save the life of a man who has lost his way..., etc. So the word “woods” can symbolize quite a number of things. It depends what interpretation the reader gives to the word in a concrete context;
- *yellow* symbolizes autumn which is often associated with the decline of life, of youth. Though it is associated with the colour of gold but still in figurative language it usually stands for withering decline of life;
- the *traveler* is considered a traveler on earth. Traveler is considered any person who is on a road or on a way. So Frost uses this beautiful comparison of a traveler with a man who is on his road of life;
- *undergrowth* is the thick carpet of grass and weed that fills the ground under the bushes and trees. It symbolizes the uncertainty and difficult situations which always occur here or there;
- *no step back*, this expression is very symbolical because it shows the impossibility to return into the past, being on the road of life. One can return physically in a certain place but man can not return any moment of his life back.

Stage 5: *Interpretation of the message of the poem using the symbols*

There is a very neat parallel between the message of the poem and the symbol used by R. Frost. A traveler found himself in woods or in the midst of life events, surrounded by many things, but at the moment he faces just two roads. The two roads symbolize the choices a man has to do in life, to take one way or another. Both the ways are full of the unknown, just as man does not know what will happen in the next moment, so this traveler has to decide which road to take. Both ways seem the same, though he actually chooses the one which is grassy and wants wear, meaning it was more attractive with more grass, seeming easier and more pleasant to walk on. Still the road not taken remained in the heart of the traveler and he thought about taking it some other day. Though after some more thinking he doubts if he will ever come back. It is interesting to notice that the traveler thinks about ages to come and about the sigh he will give for missing the opportunity of taking the other road. It means the traveler admits that something will be missed in life and that one can not realize all the dreams.

Stage 6: Discussion of the theme and idea of the poem

After analyzing and discussing all the symbols used by R. Frost in this poem we can conclude that its main theme is: "Life and the Regrets of Life". The idea is that life always makes people regret about some things done or not done. Regrets are inevitable in life. Another theme is: "Choices in Life". The idea is that life often requires choices to be made after which man regrets or keeps thinking about the missed opportunity.

We believe that these materials will be helpful for the EFL teachers and students in competences development.

Notes

¹*Curriculumul...*, 6.

²*Common...*, p. 9.

³*Common...*, p. 10.

⁴Maley *et alii*, 1989, p. 7.

⁵Widdowson, 1989, p. 145.

⁶Widdowson, 1989, p. 139.

⁷Kennedy, 1963.

⁸Pritchard, 2000.

⁹http://en.wikipedia.org/wiki/Robert_Frost

¹⁰*Curriculumul...*, p. 7.

¹¹Hornbey, 1982, p. 372.

References

Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge: University Press // http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf, retrieved September 5, 2012 [= *Common...*, 2012].

Curriculumul Modernizat la Limba Străină, 2010 // http://biblionline.md/uploads/acte_normative/Limba%20straina_Curriculum.pdf, retrieved 22.01.2013 [= *Curriculumul...*, 2010].

FROST, R. *Encyclopedia Britannica*, 2008 [=Frost, 2008].

Glossary of Literary terms // <http://www.uncp.edu/home/canada/work/allam/general/glossary.htm#s> [=Glossary...].

HORNBEY, A. S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press, 1982 [=Hornbey, 1982].

KENNEDY, J. F. *Poetry and Power* //The Atlantic magazine. September 24, 1963 // <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1964/02/poetry-and-power/306325/> [=Kennedy, 1963].

PRITCHARD, William H. *Frost's Life and Career*, 2000 // http://en.wikipedia.org/wiki/Robert_Frost; retrieved September 18, 2012 [=Pritchard, 2000].

Robert Frost's Poetry // <http://www.poemhunter.com/poem/the-road-not-taken/> [=Robert Frost's...].

NOTES ON CONTRIBUTORS

Luiza Țoșu: 1) Lecturer, Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova; 2) author of translations.

Deborah Anyika: (1) Associate Professor, Ph.D., University of Lagos, Nigeria; (2) participant in national and international scientific conferences; (3) author of scientific works.

Tatyana Kononova: (1) Lecturer, Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova; (2) participant in national and international scientific conferences; (3) author of scientific and didactic works.

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

Stella Gorbani: (1) Senior Lecturer, English Philology Department, Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova; (2) participant in national and international scientific conferences; (3) author of scientific and didactic works.