



Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

# Glotodidactica

**R e v i s t ă   s e m e s t r i a l ă**

**Anul II, nr. 2, 2011**

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

**ISSN 1857-0763**

## Colegiul de redacție

### *Redactor-șef:*

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

### *Secretar:*

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

### *Comitetul științific:*

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

### *Comitetul literar:*

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

Revista apare de două ori pe an.

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

Materialele incluse în volum au fost recenzate în prealabil.

### **Adresa colegiului de redacție:**

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

Telefon: +37323124195

Fax: +37323123039

E-mail: [acosciug@yahoo.com](mailto:acosciug@yahoo.com)

**Tiparul:** Tipografia Universității de Stat „Alec Russo”.

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

**ISSN 1857-0763**

© Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova, 2011



Alecu Russo State University of Bălți

# Glotodidactica

Biannual Journal of Applied Linguistics

2(II), 2011

*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. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova);

### *Editing Secretary:*

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

### *Scientific Board:*

**Alexandr OGUJ**, Professor, Ph.D. (Yuri Fedkovitch National University, Ukraine); **Ion GAGIM**, Professor, Ph.D. (Alecuro 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); **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. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); **Marina TUNIȚCHI**, Associate Professor, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); **Elena BELINSCHI**, Associate Professor, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); **Silvia BRICEAG**, Associate Professor, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); **Micaela ȚĂULEAN**, Senior Lecturer, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); **Lilia RACIULĂ**, Senior Lecturer, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova).

### *Literary Board:*

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

The journal is issued twice a year.

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

Materials included in this volume were previously reviewed.

### **Editorial Office:**

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

**Telephone:** +37323124195

**Fax:** +37323123039

**E-mail:** [acosciug@yahoo.com](mailto:acosciug@yahoo.com)

**Publishing House:** Bălți University Press.

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

**ISSN 1857-0763**

©Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova, 2011

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

---

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

Volumul este consacrat memoriei și aniversării a 70-ea de la nașterea lui Mircea IONIȚĂ, profesor universitar, distins cercetător bălțean, creator de școală lingvistică, pedagog iscusit, traducător francofon.

---

This volume is dedicated to the memory of M. Ionita, commemorating the 70<sup>th</sup> anniversary of a remarkable university professor, outstanding linguist and researcher, the founder of Bălți linguistic school, skilful teacher and francophone translator.

**Ariile tematice ale revistei:** glotodidactica ca știință pedagogică (concepții de bază în glotodidactică, istoria constituirii teoriilor glotodidactice, rolul factorului uman în glotodidactică, didactica limbii, bazată pe interese și necesități, glotodidactica bazată pe particularitățile de vârstă ale elevilor); didactica înțelegerii unei limbi (didactica înțelegerii unui text, predarea lecturii; înțelegerea ortografiei, ortoepiei, lexicului și gramaticii textului); didactica înțelegerii unui discurs; înțelegerea laturilor sonoră, lexicală și gramaticală ale discursului; rolul mijloacelor audio-vizuale în didactica înțelegerii unui discurs); didactica exprimării într-o limbă (didactica exprimării scrise; didactica exprimării orale); didactica evaluării: pedagogia erorii.

**Expedierea și publicarea materialelor:**

Revista apare de două ori pe an. *Calendarul activităților:* 1 ianuarie - 1 aprilie al anului în curs: expedierea, prin poșta electronică, pe adresa [acosciug@yahoo.com](mailto:acosciug@yahoo.com), a materialelor pentru volumul I; 2 aprilie - 15 mai al anului în curs: recenzarea materialelor și informarea autorilor despre recomandările făcute pe marginea acestora; 16 mai - 30 mai al anului în curs: introducerea recomandărilor în cauză în materiale; luna iunie a anului în curs: apariția volumului 1 al revistei; 1 iulie - 1 octombrie al anului în curs: expedierea, prin poșta electronică, pe aceeași adresă, a materialelor pentru volumul II; 2 octombrie - 15 noiembrie al anului în curs: recenzarea materialelor și informarea autorilor despre recomandările făcute pe marginea acestora; 16 noiembrie - 30 noiembrie al anului în curs: introducerea recomandărilor în cauză în materiale; luna decembrie a anului în curs: apariția volumului 2 al revistei. *Detalii:* Materialele vor fi expediate ca anexă cu subiectul „Glottodidactica”. În scrisoarea de bază, autorul indică: *prenumele și numele; gradul didactic și științific; instituția în care activează; aria tematică în care se înscrie materialul propus.* La scrisoarea de bază, autorul își anexează CV-ul în română și engleză. Materialele primite vor fi recenzate de experți în domeniu, după criterii unice. Se

**Journal topics:** *Glottodidactica* publishes articles that focus on the mediation between expertise about language and experience of language. The journal seeks to develop an awareness of the way language works, how it affects peoples' lives, and what interventions are desirable and feasible to make in differing domains of language use and learning. Articles in *Glottodidactica* should explicitly address the 'So what?' question: How do ideas, observations, results, suggestions presented in a paper relate to actual 'real world' problems involving language? How could or should what is discussed in a paper be followed up, or followed through, to practical proposals? Is there a convincing explicit connection between the disciplinary areas the author draws on and the domains where people engage with language? The journal thus conceives of applied linguistics as essentially being a process which seeks a negotiated settlement of language problems through the reconciliation of different and sometimes conflicting perspectives.

**Submission of papers:** *Glottodidactica* is published in two issues. *Calendar:* Papers for volume 1 should be sent by email to the Editors at the following address: [acosciug@yahoo.com](mailto:acosciug@yahoo.com), from January 1 till April 1; The Editors consider the papers from April 2 till May 15 and the authors are informed by email about their decision; Proofs will be sent to the author for correction, and should be returned to the Editors by May 30; Volume 1 is published in June. Papers for volume 2 should be sent by email to the Editors at the following address: [acosciug@yahoo.com](mailto:acosciug@yahoo.com), from July 1 till October 1. The Editors consider the papers from October 2 till November 15 and the authors are informed by email about their decision. Proofs will be sent to the author for correction, and should be returned to the Editors by November 30. Volume 2 is published in December. *Details:* Do not attach your paper to a message without a personalized letter to the Editor. Please write on the subject line: Paper for *Glottodidactica*. The personalized letter should include: full

vor accepta doar materialele ce corespund cerințelor de tehnoredactare. Revista va accepta pentru publicare materiale în limbile română, franceză, engleză și rusă. Preferință se va da materialelor în limbi de circulație internațională, mai cu seamă, celor în engleză. Revista „Glottodidactica” apare în format electronic. Persoanele ce doresc să intre în posesia volumelor revistei în format de carte, suportă cheltuielile legate de publicarea și expedierea acestora.

**Reguli de tehnoredactare:** Materialele vor fi redactate în *Windows*, format A 5, font *Book Antigua*, 11, single, justify. Materialele nu vor depăși 10 pagini (inclusiv bibliografia). Prima pagină va conține: titlul lucrării (*Book Antigua*, 11, bold, Center) în două limbi (una dintre care e engleză); prenumele și numele autorului, la 6 pt distanță de titlu (*Book Antigua*, 11, bold, Center); gradul didactic și științific, sub prenume și nume (în *Book Antigua*, 11, Center); afilierea, sub gradele didactic și științific ale autorului (*Book Antigua*, 11, Center); model: Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România; la 6 pt, rezumatul lucrării în limbile engleză și română (*Book Antigua*, 10, Italic). Citatele se vor da între ghilimele. Se vor folosi note de subsol pentru referințe. Model: Sheils, 1993, p. 45. Exemplele folosite se vor scrie la distanța de 6 pt de textul lucrării (*Book Antigua*, 10). Bibliografia se va prezenta la sfârșitul lucrării. Autorii vor fi trecuți în ordine alfabetică, după modelul: CUQ, J.-P. *Cours de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2003 [=Cuq, 2003]. OXFORD, R. L. *Teaching Culture in the Language Classroom: Towards a New Philosophy // Round Table on Language and Linguistics*. Georgetown: Georgetown University Press, 1994. P. 26-45 [=Oxford, 1994]. Aici, între paranteze pătrate, se va indica felul în care lucrarea este citată în notele de subsol. Paginile nu se vor numerota. Textul se va ortografia cu „ă”; se vor folosi formele „sunt”, „suntem” și „sunteți”.

*name; professional title; institutional affiliation; research topic*. Authors should supply an autobiography of 50-100 words in Romanian and English. Submitted papers are sent for external review and are reviewed according to unified criteria. Papers accepted for publication must respect the *Notes for Contributors* required by the journal. *Glottodidactica* publishes papers written only in Romanian, French, English and Russian. Preference is given to papers published in languages of international use, especially in English. *Glottodidactica* can be made available online. All the expenses connected with the publication of papers and delivery are covered by the authors.

**Notes for Contributors:** Papers are edited in *Windows*, format A 5, font *Book Antigua*, 11, single, justify. The paper should not exceed 10 pages (including footnotes and references). The first page contains: short title of the paper (*Book Antigua*, 11, bold, Center, printed) in the original language and in English; author's full name (*Book Antigua*, 11, bold, Center); author's professional title (below the first and last names) *Book Antigua*, 11, Center; institutional affiliation (*Book Antigua*, 11, Center); abstract of the paper in English and Romanian (*Book Antigua*, 10, Italic). Quotations should be displayed in the text with quotation marks. Footnotes should read: Sheils, 1993, p. 45. Examples in the text should be written: 6 pt, *Book Antigua*, 10. References are listed alphabetically after the text, as follows: Books: CUQ, J.-P. *Cours de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2003 [=Cuq, 2003]. Articles: OXFORD, R. L. *Teaching Culture in the Language Classroom: Towards a New Philosophy // Round Table on Language and Linguistics*. Georgetown: Georgetown University Press, 1994. P. 26-45 [=Oxford, 1994]. Pages are not numbered.



## S U M A R

<i>Prezentare</i> .....	11
<b>ARTICOLE</b>	
François Boroba N'Douba, <i>Réflexions à propos des différences de personnalité inter-sexes</i> .....	13
Микаэла Цаулян, <i>О межкультурном профессиональном общении на иностранном языке в сфере экономики (методологический аспект)</i> .....	27
Grigore Cantemir, Svetlana Timciuc, <i>Dezvoltarea și stimularea potențialului creativ al elevilor la lecțiile de limba și literatura română</i> .....	32
Ion Guțu, <i>Approches méthodologiques des problèmes historiques du français: les phénomènes mixtes de l'évolution phonétique</i> .....	51
Diana Cioinac-Șipilov, Ana Șipilov, Angela Coșciug, <i>Développement des compétences et performances communicatives et actionnelles chez les apprenants du FLE (surtout à travers les TIC(E))</i> .....	60
Инна Суружиу, <i>Применение техник кооперативного обучения на уроках чтения</i> .....	80
Лилия Беженару, <i>Концепция обучения иностранной терминологии с учетом профессиональной ориентации высшего учебного заведения</i> .....	90
Viorica Cornea, <i>Quelle grammaire enseigner pour former chez les étudiants la compétence d'expression orale?</i> .....	105
Marina Gorodenco, <i>Tehnici de predare a articulării sunetelor compuse ale limbii engleze</i> .....	111
Lina Moroșan, Lidia Popov, Octavian Cozniuc, Angela Coșciug, <i>Les technologies d'information et de communication - un support efficace dans l'apprentissage de la langue française</i> .....	122
<b>PROIECTE ȘI FIȘE DIDACTICE</b>	
Oxana Ungur, <i>On Cultural Diversity in EFL Classes</i> .....	130
<b>Despre autori</b> .....	138

## CONTENTS

<i>Presentation</i> .....	11
<b>ARTICLES</b>	
François Boroba N'Douba, <i>Some Reflexions Concerning the Differences Between Inter-sex Personality</i> .....	13
Micaela Țaulean, <i>Intercultural Professionnal Foreign Language Communication in Economics (from Methodological Perspective)</i> .....	27
Grigore Cantemir, Svetlana Timciuc, <i>Developing and Stimulating Students' Creative Potential at the Lessons of the Romanian Language and Literature</i> .....	32
Ion Guțu, <i>Methodological Approaches to Historical Problems of French Mixed Phenomena and Phonetic Evolution</i> .....	51
Diana Cioinac-Șipilov, Ana Șipilov, Angela Coșciug, <i>Developing Students' Communicative and «Actional» Competences in FFL via IC(E)T</i> .....	60
Ina Surujiu, <i>Using Cooperative Learning Techniques at the Lessons of Reading</i> .....	80
Lilia Bejenaru, <i>The Concept of Learning Foreign Terminology in Accordance with Professionally Oriented Training</i> .....	90
Viorica Cornea, <i>What Grammar to Teach to Develop Oral Communication Skills?</i> .....	105
Marina Gorodenco, <i>Techniques of Teaching English Compound Sounds Articulation</i> .....	111
Lina Moroșan, Lidia Popov, Octavian Cozniuc, Angela Coșciug, <i>Information and Communication Technologies – an Effective Support to Learn French</i> .....	122
<b>DIDACTIC PROJECTS</b>	
Oxana Ungur, <i>On Cultural Diversity in EFL Classes</i> .....	130
<b>Notes on Contributors</b> .....	140

## PREZENTARE

**François Boroba N'Douba** cercetează diferența dintre personalitatea unui băiat și a unei fete, a unui bărbat și a unei femei prin prisma factorilor de natură biologică și psihologică care au un rol decisiv și în predarea și învățarea limbilor.

**Micaela Țaulean** cercetează unele aspecte ale predării limbii engleze masteranzilor de la Facultatea de Economie și propune câteva metode de dezvoltare a comunicării orale și scrise în sfera economică.

**Grigore Cantemir și Svetlana Timciuc** propun o serie de activități care au drept scop dezvoltarea și stimularea potențialului creativ al elevilor la lecțiile de limba și literatura română.

**Ion Guțu** abordează istoria limbii franceze atât din perspectiva conținutului, cât și din cea a metodologiei de predare și învățare a acestei discipline în cadrul unei facultăți filologice.

**Diana Cioinac-Șipilov, Ana Șipilov și Angela Coșciug** cercetează modalitatea de formare a competențelor și performanțelor comunicative și acționale la orele de limba franceză ca limbă străină, prin aplicarea, mai cu seamă, a tehnologiilor de informare și comunicare, preponderent educative.

**Ina Surujiu** propune prezentarea unor metode cooperative, care pot fi utilizate la orele de lectură.

**Lilia Bejenaru** expune unele

## PRESENTATION

**François Boroba N'Douba** studies the differences of the personality peculiarities between a girl and a boy, a woman and a man according to the biological and psychological factors which are very important in the process of language teaching and learning.

**Micaela Țaulean** describes some aspects of teaching English to Master Degree economy students and suggests some methods in developing oral and written communication skills in socio-economic sphere.

**Grigore Cantemir and Svetlana Timciuc** propose some activities focusing on the development and stimulation of the students' creative thinking during the Romanian language and literature classes.

**Ion Guțu** investigates the history of French from the point of view of its content and its teaching and learning at the faculty.

**Diana Cioinac-Șipilov, Ana Șipilov and Angela Coșciug** present how the communicative and "actional" competences and performances in French using, especially, IC(E)T in FFL classes can be developed.

**Ina Surujiu** presents some cooperative learning approaches in teaching reading.

**Lilia Bejenaru** focuses her study on the

considerații asupra predării și învățării limbii franceze specializate în baza materialelor autentice.

Cercetarea **Vioricăi Cornea** se axează pe concursul gramaticii în formarea competenței de exprimare orală. Dânsa își propune să stabilească, în primul rând, tipul acesteia și activitățile indispensabile creării competenței în cauză.

**Marina Gorodenco** are drept scop prezentarea unor tehnici moderne de predare a articulării sunetelor limbii engleze elevilor români.

**Lina Moroșan, Lidia Popov, Octavian Cozniuc și Angela Coșciug** demonstrează felul în care tehnologiile de informare și comunicare pot fi întrebuințate în predarea și învățarea limbii franceze ca limbă străină.

**Oxana Ungur** propune o fișă didactică a unei lecții de limbă engleză care are drept obiectiv de bază familiarizarea elevilor cu noțiunea de cultură.

problems of teaching and learning French terminology using authentic documents.

**Viorica Cornea** studies the role of grammar in the development of oral communication competence. The author tries to establish the grammar type and the activities to develop this competence.

**Marina Gorodenco** investigates some modern techniques in teaching English vowel sounds to Romanian speakers.

**Lina Moroșan, Lidia Popov, Octavian Cozniuc and Angela Coșciug** show how ICT can be used in teaching and learning FFL.

**Oxana Ungur** proposes a didactic project of an EFL class focused on the notion of culture.

## REFLEXIONS A PROPOS DES DIFFERENCES DE PERSONNALITE INTER-SEXES

**François Boroba N'DOUBA,**

Docteur d'Etat, Maître des conférences

(Université de Cocody, Abidjan, République de Côte d'Ivoire)

### **Abstract**

*The naine and scientific observation noted the differences in personality between the girl and the boy, the woman and the man. The present study was a review of works which focused their attention on this phenomenon. From this review, it comes out that the biological and the psychological factors contribute to the construction of the personality. The biological factors would support predispositions, whereas the psychological factors would bring up to date these potentialities. The differences in personality between the man and the woman would be largely explained by the differences in psychological experiences.*

**Keywords:** *personality, sex, biological factor, psychological factor.*

### **Rezumat**

*Prin observația profană, dar și prin cea științifică, se constată diferența de personalitate la băieți și fete, bărbați și femei. În articol, facem o trecere în revistă a lucrărilor cu referire la acest subiect. Aceasta ne permite să conchidem că atât factorii de natură biologică, cât și cei de natură psihologică contribuie la formarea personalității. Primii sunt de tipul unor predispoziții, iar ceilalți îi actualizează pe primii.*

**Cuvinte-cheie:** *personalitate, sex, factor biologic, factor psihologic.*

### **Introduction**

La littérature orale indique qu'il existe des différences comportementales entre le jeune garçon et la jeune fille ou entre l'homme et la femme. Les représentations relatives à ces différences ont engendré des catégorisations des rôles sociaux. Ces catégorisations sont quelquefois des sources de nombreux conflits, normaux ou névrotiques, d'adaptation des sujets des deux sexes.

Mais il faut attendre le début du XX<sup>e</sup> siècle pour que cette question de différences ou de différenciations comportementales soit abordée de façon scientifique, au moyen de méthodes objectives, et que la possibilité soit offerte d'échapper aux descriptions stéréotypées. Dans ce paradigme, la génétique recherche les causes et les processus de la différenciation sexuelle; la biométrie compare la morphologie, la physiologie et le développement de l'homme et de la femme; l'endocrinologie envisage l'influence des systèmes glandulaires respectifs; la sociologie se préoccupe des conséquences sociales du mouvement féministe. Par exemple, depuis quelques années les

décideurs ont pris conscience et tiennent compte des différences entre l'homme et la femme pour résoudre nombre de problèmes pratiques posés par l'émancipation féminine sur les plans familial, professionnel, social, économique et politique. Enfin, quant à la psychologie, elle étudie les comportements masculins et féminins, elle compare les attitudes, les aptitudes et les traits de personnalité. En considérant l'existence de différences sexuelles comme objet d'étude, la psychologie contribue à modifier des conceptions, des stéréotypes, et à détruire des mythes (exemple: l'homme représente le pouvoir; la femme - la soumission). La modification de ces conceptions pourrait non seulement changer individuellement l'homme et la femme, mais également les rapports entre l'homme et la femme. Et nous pensons que cette modification passe par la mise à la disposition des uns et des autres des connaissances scientifiques relatives au phénomène.

Existe-t-il des différences entre l'homme et la femme? Si oui, ces différences sont-elles inhérentes à une nature humaine sexuée ou, au contraire, attribuables à l'action des facteurs socioculturels?

L'objectif du présent travail est de faire état des études réalisées dans ce domaine, et de mener une réflexion sur la portée de leurs conclusions. En effet, même si les résultats des travaux scientifiques corroborent souvent les observations populaires ou naïves, il n'est pas exclu qu'on leur porte un regard critique, favorisant ainsi des pistes de réflexions pour des travaux ultérieurs.

### **1. Les différences de personnalité inter-sexes**

La personnalité est l'ensemble des caractéristiques affectives, émotionnelles, dynamiques relativement stables et générales de la manière d'être d'une personne dans sa façon de réagir aux situations dans lesquelles elle se trouve. De plus en plus, on y inclut les aspects cognitifs de la conduite et on la décrit en terme de traits<sup>1</sup>. C'est pourquoi, examinant les différences de personnalité, nous allons nous intéresser à des comportements se rapportant à des caractéristiques de la personnalité, notamment, l'intelligence, les intérêts, la sociabilité et l'agressivité.

#### **1.1. L'intelligence**

Les évaluations globales de l'intelligence ne font pas apparaître de différences entre l'efficacité des filles et celle des garçons. Mais l'examen des composantes spécifiques de cette fonction fait apparaître des différences notables. Celles-ci sont en faveur des garçons et des hommes dans le domaine des aptitudes spatiales et en faveur des filles et des femmes dans le domaine des aptitudes verbales ou linguistiques<sup>2</sup>. Les sujets de sexe

<sup>1</sup> Nuttin, 1971; Huteau, 1985.

<sup>2</sup> Robert, 1995; Joseph, 2000; Tse *et alii*, 2002.

masculin sont plus performants lorsqu'il s'agit de résoudre des problèmes relatifs à l'orientation spatiale, alors que les sujets de sexe féminin prennent le dessus quand il s'agit de l'apprentissage des langues.

### 1.2. Les intérêts et les valeurs

Les différences d'intérêt entre filles et garçons apparaissent précocement. Dès 3-4 ans les filles manifestent des préférences pour les jeux et les activités qui correspondent au stéréotype féminin et les garçons pour ceux qui correspondent au stéréotype masculin. Bien qu'ils soient peu stables au cours de l'enfance et au début de l'adolescence, les intérêts professionnels sont sensiblement différents chez les filles et les garçons. Par exemple, les activités professionnelles que souhaitent exercer les élèves de troisième ne s'ordonnent pas de la même manière pour les filles et les garçons<sup>3</sup>: les garçons préfèrent étudier, rechercher, inventer, fabriquer, réaliser, tandis que les filles préfèrent informer, communiquer, aider, soigner, s'occuper des autres, enseigner<sup>4</sup>. L'examen des valeurs révèle aussi des différences: les valeurs théoriques et économiques dominent chez les garçons; chez les filles ce sont plutôt les valeurs sociales et esthétiques qui sont enregistrées.

### 1.3. La sociabilité

La sociabilité n'est pas un trait simple, mais un ensemble de caractéristiques indiquant une attitude positive vis-à-vis d'autrui. Nous avons déjà mentionné à propos des intérêts professionnels que les intérêts sociaux des filles sont plus marqués que ceux des garçons. Les filles manifestent régulièrement un plus grand besoin de contact avec autrui. Elles éprouvent davantage de sympathie pour les autres et en retour en attendent aussi davantage. Les observations systématiques des conduites dans les conditions de la vie courante confirment ces données: les femmes, en moyenne, ont davantage de relations avec leurs connaissances, s'engagent plus facilement dans les activités communes avec leurs amis et se confient plus facilement à leurs proches. Il semble que cette plus grande sociabilité apparaît relativement tôt au cours du développement des êtres humains. Par exemple, Zazzo (1962) a observé intensivement des filles et des garçons scolarisés en grande section d'école maternelle. Il constate que les comportements sociaux, comme l'activité à deux ou plusieurs, le langage de communication, occupent environ 45% du temps des filles tandis qu'ils n'occupent qu'environ 11% de celui des garçons. De même, on enregistre une plus grande sensibilité sociale, à travers des comportements empathiques, chez les filles, comparées aux garçons.

### 1.4. L'agressivité

De tous les traits de personnalité l'agressivité est celui qui distingue le plus systématiquement les filles et les garçons, les hommes et les femmes.

<sup>3</sup> Tétreau *et alii*, 1987.

<sup>4</sup> Watch *et alii*, 1992.

Les sujets masculins sont plus agressifs que les sujets féminins<sup>5</sup>. Les indices de cette plus grande agressivité des garçons et des hommes sont multiples. Les garçons s'engagent plus fréquemment dans des conduites agressives (querelles, coups, insultes, bris d'objets etc.); ils imitent plus facilement des modèles agressifs (personnes réelles, acteurs de cinéma, personnages de bandes dessinés); leur agressivité est plus difficile à réduire, et lorsqu'ils ont la possibilité de punir ils en font un plus grand usage.

Les différences inter-sexes sont plus ou moins fortes en fonction de divers facteurs. Elles sont plus fortes pour l'agressivité physique que pour l'agressivité verbale, plus fortes au laboratoire que dans les contextes sociaux habituels, plus fortes lorsque l'agressivité est suggérée que lorsque le sujet est totalement laissé libre, plus fortes encore lorsque la cible et l'observateur sont physiquement présents que lorsqu'ils ne le sont pas<sup>6</sup>. De plus, lorsque l'agression est relationnelle, notamment verbale, les filles sont plus agressives que les garçons, alors que lorsque l'agression est physique, le niveau d'agressivité des garçons l'emporte sur celui des filles<sup>7</sup>. Pour ces auteurs, ces différences sont précoces et se manifestent déjà à l'âge préscolaire.

La stabilité des conduites agressives est plus forte chez les garçons. Kagan et Moss (1962) ont calculé la corrélation entre l'agressivité, estimée par l'ampleur des manifestations colériques, à 6-10 ans et à l'âge adulte. Ils ont obtenu une corrélation de 42 pour les sujets masculins et 13 pour les sujets féminins. Il y aurait plus de chance que le garçon agressif le demeure à l'âge adulte, comparé à la fille.

De ce qui précède, on peut noter qu'il existe des différences comportementales entre les individus des deux sexes. Si tel est le cas, il serait instructif de connaître les facteurs de cette genèse.

## **2. Les fondements des différences inter-sexes**

Les travaux scientifiques réalisés à propos de la question des différences inter-sexes ont identifié principalement deux facteurs, à savoir les facteurs biologiques et les facteurs psychologiques.

### **2.1. Les hypothèses biologiques**

Les facteurs biologiques souvent mentionnés pour expliquer les différences inter-sexes sont les facteurs génétiques, les facteurs relatifs au fonctionnement cérébral et les facteurs hormonaux.

Lorsqu'on envisage une origine génétique aux différences inter-sexes, on pense tout de suite à des gènes qui seraient localisés sur les chromosomes sexuels - XX chez la femme et XY chez l'homme. Sur ce plan, la science n'a

<sup>5</sup> Maccoby *et alii*, 1974; Frodi *et alii*, 1977; Khatri *et alii*, 2003.

<sup>6</sup> Eagly *et alii*, 1986b.

<sup>7</sup> Russell *et alii*, 2003.



pas encore apporté de façon irréfutable la preuve de différences génétiques entre l'homme et la femme.

En ce qui concerne les hémisphères cérébraux, il a été apporté des preuves qu'ils ne fonctionnent pas de manière similaire chez l'homme et la femme. Joseph<sup>8</sup> a montré que chez la femme les deux hémisphères cérébraux sont impliqués à la fois dans le traitement et l'expression des informations langagières, alors que chez l'homme, pour ces deux fonctions, il y a une spécialisation hémisphérique. En plus Holloway, Anderson, Defendi et Harper<sup>9</sup> ont découvert que la surface du corps calleux est plus grande chez la femme. Cela serait à l'origine de la plus grande vitesse du trafic d'informations entre les deux hémisphères cérébraux féminins pendant l'expression verbale et l'écoute.

Des différences inter-sexes ont également été observées en corrélation avec les hormones<sup>10</sup>. Les ovaires produisent des hormones œstrogènes (œstradiol notamment) qui contribuent au développement des organes sexuels féminins et à la régulation du métabolisme (ils produisent aussi des hormones progestagènes qui jouent un rôle à certains moments du cycle menstruel et aux diverses étapes de la gestation). Les testicules et les glandes surrénales produisent des hormones androgènes (testostérone notamment) qui contribuent à la différenciation des caractères sexuels primaires et secondaires et également à la régulation du métabolisme. La différenciation sexuelle en matière hormonale se manifeste à deux moments du développement. Dès le début de la gestation les taux de testostérone sont plus élevés chez les garçons et les taux d'œstradiol plus élevés chez les filles. Ces différences s'estompent après la naissance pour réapparaître, plus fortes, à la puberté. Ces différences hormonales expliqueraient les différences d'aptitudes cognitives<sup>11</sup> et de conduites agressives<sup>12</sup>.

## 2.2. Les facteurs psychologiques

Les facteurs psychologiques sont nombreux. Mais on peut les classer en deux catégories. Il y a les facteurs sociocontextuels et les facteurs de socialisation ou d'intégration de l'individu.

Les facteurs sociocontextuels renvoient à l'environnement éducatif de l'enfant. Cet environnement est organisé en fonction des représentations des membres de la société<sup>13</sup>. A l'origine des différences de comportements éducatifs chez les parents, on pourrait trouver les représentations stéréotypées, et largement partagées par les parents, de ce que sont les

<sup>8</sup> Joseph, 2000.

<sup>9</sup> Holloway *et alii*, 1993.

<sup>10</sup> Reuchlin, 1969; Piret, 1973; Maccoby *et alii*, 1974; Huteau, 1995.

<sup>11</sup> Davison *et alii*, 2001; Tse *et alii*, 2002.

<sup>12</sup> Mazur *et alii*, 1998; Sapolsky, 1991; Shaal *et alii*, 1996.

<sup>13</sup> Faver, 1999; Parmar *et alii*, 2004.

hommes et les femmes ou de ce que devraient être les hommes et les femmes. Par exemple, en Chine, particulièrement à Hong Kong, on éduque les femmes de telle sorte qu'elles soient dépendantes des autres, alors que l'on encourage les hommes à être indépendants et à contrôler suffisamment l'environnement dans lequel ils doivent prendre la parole<sup>14</sup>. Dans le même sens, Russell *et alii*<sup>15</sup> ont mentionné des différences de comportements éducatifs dans les familles, et cela en fonction du sexe des parents et des enfants à charge. Ils ont noté que dans le processus d'éducation, les parents sont plus démocratiques dans les impératifs éducatifs lorsqu'il s'agit de la fille. Dans le même temps, ils sont plus autoritaires à l'égard des garçons. En plus, les pères sont plus autoritaires que les mères. Ces différences d'expériences éducatives pourraient expliquer les différences de sociabilité ou d'agressivité chez le jeune homme et la jeune fille, et plus tard chez les hommes et les femmes. Par ailleurs, Joseph<sup>16</sup> soutient que, dans le domaine du langage, la supériorité des femmes peut s'expliquer par leur rôle traditionnel et par le fait qu'au cours du développement, les activités masculines requièrent de longues périodes de silence (la chasse par exemple). En effet, pour l'auteur, les activités domestiques féminines nécessitent une plus grande part de communication socio-émotionnelle avec d'autres femmes et les enfants de la famille. Ces activités prédisposeraient les femmes à un plus haut niveau de fluidité verbale.

Relativement aux facteurs de socialisation, on peut noter que chaque individu, d'une manière générale, adopterait des comportements favorisant son acceptation dans un groupe de référence. Le jeune homme et la jeune fille agirait conformément à leurs représentations de ce que sont les hommes ou les femmes de leur environnement. Dans tout environnement, il y a une catégorisation des rôles. Il y a des rôles masculins et des rôles féminins. Ces rôles renvoient à des comportements qui sont valorisés par la société. Celui qui adopterait les comportements valorisés serait un modèle. Ainsi, il y aurait un modèle masculin et un modèle féminin. En situation normale, l'adoption d'un comportement est renforcée, si ce comportement est observé chez le modèle. Le garçon et la fille se comporteraient, par apprentissage du modèle masculin pour le premier, du modèle féminin pour la seconde, comme le recommande et l'encourage la société à laquelle ils appartiennent. Suivant la théorie de l'apprentissage vicariant fait que les modèles à imiter soient différents; il n'est pas inconcevable que l'on observe des différences de comportements chez ceux dont le développement est influencé par les modèles imités<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> Lai-Yeung, 1992.

<sup>15</sup> Russell *et alii*, 2003.

<sup>16</sup> Joseph, 2000.

<sup>17</sup> Bandura, 1976.

A l'analyse de ce qui précède, on peut noter des différences comportementales entre le jeune homme et la jeune fille, entre l'homme et la femme. Dans la genèse de ces différences, les facteurs biologiques ont une contribution aussi bien importante que les facteurs psychologiques. Mais il semble que pour la construction de la personnalité, ces deux facteurs n'agissent pas de manière indépendante. Ils agiraient plutôt de manière combinée.

### 3. Discussion

L'objectif du présent travail est de faire une revue critique des études intéressées par l'explication des différences inter-sexes. Pour ce faire, nous avons fait état des différences de personnalité, notamment au plan de l'intelligence, de l'intérêt, de la sociabilité et de l'agressivité. Concernant l'intelligence, il est admis que lorsqu'on l'examine dans ses composantes, il apparaît une différence avec une avance pour les garçons au niveau des aptitudes spatiales et une avance pour les filles dans le domaine des aptitudes verbales. Relativement aux intérêts, on note que les aspirations professionnelles ne s'ordonnent pas de la même manière pour les filles et les garçons. Les premières préfèrent informer, communiquer, aider, soigner, alors que les seconds préfèrent étudier, rechercher, inventer. Quant à la sociabilité, il apparaît que les filles s'engagent plus facilement dans les activités communes; elles se confient plus facilement à leurs camarades de même sexe ou de sexe différent. D'une façon générale, les garçons sont plus agressifs que les filles. Lorsque l'agressivité est physique, comparativement aux filles, le niveau d'agressivité des garçons est encore plus important. Mais lorsque l'agressivité est verbale, le niveau des filles l'emporte sur celui des garçons.

Pour expliquer ces différences de comportements, deux thèses ont été identifiées: la thèse biologique et la thèse psychologique. La thèse biologique s'appuie sur les facteurs structuraux et hormonaux de l'organisme. Selon cette thèse, dans le cas du comportement ayant un soubassement organique il faut se référer aux différences de structures ou de fonctionnement organique pour comprendre les différences de comportements. Dans ce sens, des corrélations ont été obtenues entre le fonctionnement des hémisphères cérébraux d'une part, la surface du corps calleux d'autre part et des compétences langagières<sup>18</sup>. De même, des relations ont été établies entre le taux des hormones sexuelles, notamment la testostérone et l'œstradiol et les aptitudes et les conduites agressives<sup>19</sup>. Quant à la thèse psychologique, elle insiste plutôt sur les facteurs du milieu éducatif des sujets. Elle soutient que les parents ayant des attentes différentes selon leur sexe offrent aux enfants, de manière variée, les outils de développements et les opportunités

<sup>18</sup>Holloway *et alii*, 1993; Joseph, 2000.

<sup>19</sup>Davison *et alii*, 2001; Mazur *et alii*, 1998; Sapolsky, 1991; Shaal *et alii*, 2002.

d'apprentissage. De plus, les enfants au cours de leur développement, apprennent des rôles sociaux différents. Ces différences de contextes d'apprentissage pourraient être à l'origine des différences d'aptitudes cognitives et sociales<sup>20</sup>. Selon leur sexe, les enfants seraient placés dans des conditions d'apprentissage différentes. Les comportements encouragés chez les enfants varieraient également selon le sexe. Et les enfants apprendraient aussi par observation les comportements généralement admis chez les individus de leur sexe. Ces divers facteurs éducatifs et psychologiques favoriseraient la différenciation de la personnalité chez les sujets des deux sexes.

De ce qui précède, on peut admettre que les différences de personnalité procèdent aussi bien des facteurs biologiques que des facteurs psychologiques. A l'analyse, l'explication exclusivement biologique ou psychologique serait difficilement défendable. L'expression du comportement serait influencée, à la fois, par les facteurs biologiques et psychologiques. Les facteurs biologiques mettraient à la disposition des sujets des potentialités dont l'expression serait favorisée par des facteurs psychologiques. Par exemple, des résultats d'expérimentation rapportés par Reuchlin<sup>21</sup> montrent que l'administration prénatale d'hormones androgènes à la guenon a suscité chez elle le développement de comportements sociaux habituellement observé chez les mâles, notamment une agressivité accrue. Ces comportements continuent à se manifester alors que l'hormone a disparu de l'organisme. On peut se demander si l'action de l'hormone pendant une certaine période du développement du cerveau ne produit pas sur les circuits nerveux des modifications qui rendent plus facile l'acquisition ultérieure de comportements agressifs. La testostérone ne provoquerait pas l'agressivité, mais plutôt une grande sensibilité à la frustration ou à la menace<sup>22</sup>. Autrement dit, on pourrait soutenir que l'acquisition de comportements agressifs assignés socialement à chacun des deux sexes est facilitée par les facteurs biologiques. Dans ce cas, on peut penser qu'avec l'âge le nombre de facteurs psychologiques auxquels les sujets peuvent être soumis croît et leur contribution devient de plus en plus importante dans la genèse des différences inter-sexes. En effet, notre milieu de vie est constitué d'une diversité de facteurs d'intégration sociale. Ces facteurs renvoient à un ensemble de représentations de ce que doit être l'homme ou la femme. Et les membres du cadre de vie offrent aux enfants des outils d'apprentissage ou éduquent les enfants conformément à leurs représentations des sujets de chaque sexe. Ainsi, les filles et les garçons ne bénéficieraient pas des mêmes environnements d'apprentissage et ne

<sup>20</sup> Chen *et alii*, 2002; Russell *et alii*, 2003.

<sup>21</sup> Reuchlin, 1969.

<sup>22</sup> Karli, 1987.

seraient pas appréciés selon les mêmes critères. De ce fait, des différences objectives pourraient apparaître entre eux, lesquelles différences pourraient être amplifiées par les représentations relatives aux deux sexes. Les évaluations scolaires pourraient nous servir d'illustration. Lorsque le système de formation se différencie, filles et garçons ne sont pas également représentés dans les diverses filières et les différences d'efficacités que l'on peut observer reflètent pour une part les différences de formations données. Dans ce cas, pour bien examiner les différences entre les filles et les garçons, il faut limiter les comparaisons à la période du tronc commun où les objectifs de formation sont les mêmes pour tous. Il est relevé que les différences de réussite ne sont pas tout à fait les mêmes selon que les acquisitions sont évaluées objectivement au moyen d'épreuves standardisées de connaissance par les enseignants selon les procédures de la notation traditionnelle ou estimées par les élèves eux-mêmes<sup>23</sup>. Lorsque les acquisitions sont évaluées objectivement, on ne relève pas de différences notables entre les filles et les garçons<sup>24</sup>. En revanche, par l'évaluation traditionnelle, il apparaît des différences entre les notes attribuées aux filles et aux garçons. La notation traditionnelle est un processus de prise d'informations sur les productions des élèves. Ce processus est guidé en partie par les connaissances ou les croyances de l'enseignant. Dans ce cas, les notes sont une combinaison des différences réelles et des biais que constituent ces croyances. Ces biais sont de deux ordres. Le premier favorise les filles, car en classe, elles sont plus appliquées et plus attentives que les garçons (ceci est parfois interprété comme un signe de conformisme). Et l'on observe que l'évaluation positive de leurs comportements tend à se généraliser (l'effet de halo). Le second avantage les garçons en maths et les filles en français. Convaincus, comme presque tout le monde, car c'est un stéréotype qui fait partie du climat d'époque, que les garçons sont meilleurs en mathématiques, les enseignants, en toute bonne foi, sont plus attentifs aux indices de réussite en mathématiques lorsqu'ils apparaissent chez les garçons. Ceci conduit à une surestimation des performances comparées à celles des filles. Pour le français, le même processus conduit à une surestimation des performances des filles.

Si les écarts filles-garçons sont amplifiés quand on passe des observations objectives à la notation scolaire, ils le sont encore lorsqu'on passe de la notation scolaire à l'autoévaluation. Bien qu'elles soient considérées comme de meilleurs élèves, les filles tendent, toujours relativement aux garçons, à sous-estimer leur niveau de réussite. Ceci est particulièrement vrai en mathématiques. Les filles sont plus nombreuses que les garçons à penser qu'il faut être doué pour réussir en mathématiques et qu'elles ne possèdent

---

<sup>23</sup>Huteau, 1995.

<sup>24</sup>Comber *et alii*, 1973; Bonora *et alii*, 1991; Baudelot *et alii*, 1992.

pas ce don. Les élèves forts en mathématiques (d'après leurs notes) se reconnaissent comme tels à 80% chez les garçons et à 55% seulement chez les filles; ceux qui sont faibles se reconnaissent comme tels à 39% chez les garçons et à 49% chez les filles<sup>25</sup>. Ces observations renvoient à des différences de personnalité. Dans le cadre scolaire, et en situation de comparaison inter-sexes, les filles auraient moins confiance en elles que les garçons, et en situation d'auto-évaluation elles auraient d'elles-mêmes une image de soi moins positive.

Par ailleurs, il est généralement fait mention d'une plus grande sensibilité sociale chez les filles. Celle-ci se manifeste à la fois par une grande capacité à inférer les émotions des autres à partir de leurs comportements et par une grande capacité à éprouver ces émotions. Les réponses aux questionnaires de personnalité semblent confirmer ces faits. A l'analyse, il s'agirait très vraisemblablement d'un biais de désirabilité sociale. Les femmes auraient tendance à se comporter ainsi, parce que dans l'état actuel des mœurs, les conduites d'aide sont plutôt attendues des femmes. En effet, Eagly et Cowley<sup>26</sup> ont montré que les observations des conduites effectives ne fait pas apparaître de différences entre la femme et l'homme en ce qui concerne la sociabilité. Ils pensent que la manifestation de ce trait de personnalité est fonction des paramètres physiques et sociaux des situations. Par exemple, l'aide serait plus fréquente de la part des hommes lorsqu'elle suppose des conduites masculines (exemple: dépanner une voiture) et de la part des femmes lorsque les conduites sollicitées sont féminines (exemple: calmer un enfant).

De ce qui précède, on peut soutenir que les différences de personnalité s'acquièrent au cours du développement et elles sont plutôt explicables par l'environnement éducatif que les parents et les éducateurs offrent aux enfants. Les expériences vécues auprès des parents serviraient de modèles pour leurs enfants. Ces derniers auraient tendance à reproduire dans leurs relations avec les autres les comportements dont ils ont fait l'expérience dans leur milieu d'éducation. Ainsi, et par exemple, indépendamment de leurs sexes, si les enfants vivent dans un milieu souple, chaleureux où l'on accorde plus d'importance à la force des arguments ou du raisonnement et aux principes démocratiques, ils acquerraient progressivement des compétences relatives à ces qualités sociales. Et lorsqu'ils viendraient à être frustrés, ils seraient peu enclins à faire usage de l'agressivité, même verbale. Par contre, lorsqu'ils vivent dans un environnement rigide où se manifestent fréquemment la colère, les punitions corporelles, ils développeraient des aptitudes à l'agressivité<sup>27</sup>. Ils développeraient en eux l'idée que l'agression

---

<sup>25</sup>Baudelot *et alii*, 1992.

<sup>26</sup>Eagly *et alii*, 1986a.

<sup>27</sup>Hart *et alii*, 1992.

physique est permise, voire souhaitable. Par exemple, un parent qui a l'habitude de crier et de frapper son enfant lui enseigne que l'agressivité est une réponse adulte appropriée et l'enfant sera tenté de copier le comportement du parent et d'agir agressivement envers les autres. Dans le même sens, Wadsworth *et alii* et Schaie *et alii*<sup>28</sup> ont montré que lorsqu'on examine les variables de l'environnement familial, seules les variables intellectuelles sont significativement corrélées avec les performances académiques des enfants. Ces variables intellectuelles sont l'ensemble des comportements parentaux susceptibles de stimuler le fonctionnement cognitif des enfants. On pourrait citer le niveau de langue adopté en famille, l'intérêt des parents pour la lecture, les mathématiques, l'encouragement des enfants aux apprentissages scolaires, etc. Par exemple, le niveau de langue adopté en famille pourrait être un facteur de différenciation des aptitudes linguistiques des enfants<sup>29</sup> et cela indépendamment de leur sexe. Le fait, pour les parents, d'encourager les enfants dans les disciplines particulières, notamment les mathématiques, pourrait également constituer un facteur de différenciation des compétences des enfants dans ces disciplines<sup>30</sup>.

Ainsi les différences d'opportunités d'apprentissage contribueraient grandement aux différences d'aptitudes ou de personnalité observées chez les enfants. Un garçon pourrait être plus sociable qu'une fille, si au cours de leur développement il s'est manifesté plus de comportements de sociabilité dans l'environnement du premier, comparé à celui de la seconde. Une fille pourrait être plus agressive qu'un garçon, si elle est fréquemment soumise à des expériences d'agressivité dans son environnement éducatif. De même, les filles et les garçons produiraient des performances scolaires équivalentes, s'ils bénéficient tous des conditions similaires d'encadrement scolaire et familial.

### Conclusion

La présente étude est une analyse critique des travaux qui se sont intéressés aux différences de personnalité entre les sujets de sexe masculin et féminin. Ces travaux se regroupent en deux catégories: les travaux de tendance biologique et les travaux de tendance psychologique ou socioculturelle.

Il apparaît de l'analyse que les différences structurales et fonctionnelles relevées au niveau des organismes masculins et féminins ne constitueraient que des prédispositions. Ce sont les facteurs psychologiques qui actualiseraient ces potentialités et donc seraient à l'origine des différences de personnalité inter-sexes. En conséquence, si l'on manifeste l'intérêt de

---

<sup>28</sup>Wadsworth *et alii*, 1999; Schaie *et alii*, 2001.

<sup>29</sup>Bernstein, 1975.

<sup>30</sup>Huntsinger *et alii*, 1997.

supprimer les différences entre les individus des deux sexes, il serait indiqué d'agir au niveau de leur environnement éducatif.

### Références bibliographiques

B'KARMIEL, Shaal. *Male Testosterone Linked to High Social Dominance but Low Physical Aggression in Earling Adolescence* // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. No. 34, 1996. P. 1322-1330 [=B'karmiel, 1996].

BANDURA, Albert. *L'apprentissage social*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1976 [=Bandura, 1976].

BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger. *Allez les filles!* Paris: Seuil, 1992 [=Baudelot et alii, 1992].

BERNSTEIN, Basile. *Langage et classes sociales: Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Edition de minuit, 1975 [=Bernstein, 1975].

BONORA, David, HUTEAU, Michel. *L'efficiance comparée des filles et des garçons en mathématiques // L'orientation scolaire et professionnelle*. Nr. 20, 1991. P. 264-290 [=Bonora et alii, 1991].

CHEN, Xinyin. *Nomcompliance and Child-rearing Attitudes as Predictors of Aggressive Behavior: A Longitudinal Study in Chinese Children* // *International Journal of Behavioral Development*. No. 26 (3), 2002. P. 225-223 [=Chen, 2002].

CLEBERT, Langhorene, KEEVES, Comber, KEEVES, John-Pool. *Sciences Education in Nineteen Countries, an Empirical Study*. Stockholm: Almqvist Wiksell, 1973 [=Clebert et alii, 1973].

EAGLY, Astin-Horay, COWLEY, Mc. *Gender and Helping Behavior* // *Psychological Bulletin*. No. 100, 1986. P. 283-308 [=Eagly et alii, 1986a].

EAGLY, Astin-Horay, VAN, Steffen. *Gender and Aggressive Behavior: a Meta-analytic Review* // *Psychological bulletin*. No. 100, 1986. P. 309-330 [=Eagly et alii, 1986b].

FARVER, Jo-Ann. *Activity Setting Analysis: A Model for Examining the Role of Culture in Development* // A. Göncü (Ed.), *Children's Engagement in the World: Sociocultural Perspective*. Cambridge: Cambridge Univertisty Press, 1999. P. 99-127 [=Farver, 1999].



FRODI, Kurt. *Are Women Always Less Aggressive than Men? A Review of Experimental Literature* // *Psychological bulletin*. No. 84, 1977. P. 634-660 [=Frodi, 1977].

GASKIN, Suzane. *Children Daily Lives in a Mayan Village* // A. Göncü (Ed.). *Children's Engagement in the World: Sociocultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. P. 25-61 [=Gaskin, 1999].

HARKNESS, Jacqueline, SUPER, Irung. *Parental Ethnotheories in Action* // I. E. Siegel, A. V. Mc Gillcudy-Delisi, J.J. Goodnow (Eds.). *Parental Belief System: The Psychological Consequences for Children* Hillsdale, N.J.:Lawrence Erlbaum Associate Inc. 2<sup>nd</sup> ed, 1999. P. 373-391 [=Harkness et alii, 1999].

HART, Carey. *Maternal and Paternal Disciplinary Styles: Relations with Preschooler's Playground Behavioral Orientation and Peer Status* // *Child development*. No. 63, 1992. P. 879-892 [=Hart, 1992].

HOLLOWAY, Ralph, ANDERSON, Paul, DEFENDI, Richard, HARPER, Cluve. *Sexual Dismorphism of the Human Corpus Collosum from Three Independent Samples: Relative Size of the Corpus Collosum* // *American Journal of Physical Anthropology*. No. 92, 1993. P. 481-498 [=Holloway et alii, 1993].

HUNTSINGER, Carol. *Cultural Differences in Early Mathematics Learning: A Comparison of Euro-American, Chinese-American, Taiwan-Chinese Families* // *International Journal of Behavioral Development*. No. 21(2), 1997. P. 271-388 [=Huntsinger, 1997].

HUTEAU, Michel. *Manuel de psychologie différentielle*. Paris: Dunod, 1995 [=Huteau, 1995].

HUTEAU, Michel. *Style cognitif et personnalité: la dépendance-indépendance du champ*. Lille: P.U.L., 1985 [=Huteau, 1985].

JOSEPH, Rex. *The Evolution of Sex Differences in Language, Sexuality and Visual-spatial Skills* // *Archives of Sexual Behavior*. No. 29, 2000. 35-66 [=Joseph, 2000].

KAGAN, John, MOSS, Mott. *Birth to Maturity: a Study in Psychological Development*. New York: Wiley, 1962 [=Kagan et alii, 1962].

KARLI, Pierre. *L'homme agressif*. Paris: Odile Jacob, 1987 [=Karli, 1987].

KHATRI, Parinda, KUPERSMIDT, Janis. *Aggression, Peer Victimization, and Social Relationship among Indian Youth //International Journal of Behavioral Development.* No. 27 (1), 2003. P. 87-95 [=Khatri et alii, 2003].

KRAHNSTÖVER, Kirsten, SUSMAN, Davison, SUSMAN, Elizabeth. *Are Hormone Levels and Cognitive Ability Related During Early Adolescence? //International Journal of Behavioural Development.* No. 25(5), 2001. P. 416-428 [=Krahnstöver et alii, 2001].

LAI-YEUNG, Woog. *Sex Stereotyping in the Mass //S. Opper (Ed.), Development of Hong Kong Preschool Children.* Hong Kong: The University of Hong Kong, 1962 [=Lai-yeung, 1962].

LAUTREY, Jacques. *Fonctionnement cognitif et comparaisons inter-sexes //L'universel et le différentiel en psychologie.* Paris: P.U.F., 1995 [=Lautrey, 1995].

MACCOBY, Eleanor, NAGY-JACKLIN, Carole. *The Psychological Sex Differences.* Standford: Standford University Press. 1974 [=Maccoby et alii, 1974].

MAZUR, Anderson, BOOTH, Aronson. *Estrogen and Dominance in Men //Behavior and Brain Sciences.* No. 21, 1998. P. 353-397 [=Mazur et alii, 1998].

NUTTIN, Jacques. *La structure de la personnalité.* Paris: P.U.F., 1971 [=Nuttin, 1971].

PARMAR, Parminder. *Asian and Euro-american Parents' Ethnotheories of Play and Learning: Effects on Preschool Children's Home Routines and School Behavior //International Journal of Behavioral Development.* No. 28 (2), 2004. P. 97-104 [=Parmar, 2004].

PIRET, Roger. *Psychologie différentielle des sexes.* Paris: P.U.F., 1973 [=Piret, 1973].

REUCHLIN, Maurice. *La psychologie différentielle.* Paris: P.U.F., 1969 [=Reuchlin, 1969].

RUSSELL, Alan. *Children's Sociable and Aggressive Behavior with Peer: A Comparison of the US and Australia, and Contribution of Temperament and Parenting Styles //International Journal of Behavioral Development.* 27(1), 2003. P. 74-86 [=Russell, 2003].

RUSSELL, Alan. *Sex Differences in Children's Relationship Learning //Mills, R., Duck, S. (Eds.). Developmental Psychology of Personal Relationships.* Chichester: John Wiley. 2000. P. 109-129 [=Russell, 2000].

SAPOLSKY, Robert. *Testicular Function, Social Rank and Personality among Wild Baboons* // *Psychoneuroendocrinology*. No. 16(4), 1991. P. 281-293 [=Sapolsky, 1991].

SCHAIK, Warner. *Environment Factors as Conceptual Framework for Examining Cognitive Performance in Chinese Adult* // *International Journal of Behavioral Development*. No. 25 (3), 2001. P. 193-202 [=Schaik, 2001].

TÉTRAU, Bernard. *Indépendance et interdépendance des intérêts professionnels et des valeurs de travail* // *L'orientation scolaire et professionnelle*. Nr. 16, 1987. P. 179-193 [=Tétrau, 1987].

TSE, Shek Kam. *Sex Differences in Syntactic Development: Evidence from Cantonese-speaking Preschoolers in Hong Kong* // *International Journal of Behavioral Development*. No. 26 (6), 2002. P. 509-517 [=Tse, 2002].

WACH, Monique. *Projets et représentations des études et des professions des élèves de troisième et de terminale en 1992* // *L'orientation scolaire et professionnelle*. Nr. 21, 1992. P. 297-339 [=Wach, 1992].

WADSWORTH, Sally. *Stability of Genetic and Environmental Influences on Reading Performances at 7 and 12 Years of Age in Colorado Project*. *International Journal of Behavioral Development*. No. 23 (2), 1999. 319-332 [=Wadsworth, 1999].

ZAZZO, René. *Contribution à la psychologie différentielle des sexes* // R. Zazzo. *Conduites et conscience 1*. Neuchâtel: Delachaux-Niestlé, 1962 [=Zazzo, 1962].

## О МЕЖКУЛЬТУРНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В СФЕРЕ ЭКОНОМИКИ (методологический аспект)

Микаэла ЦАУЛЯН,

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

### Abstract

*Due to the ever-expanding international exchanges in various fields of professional activity, the issues of cross-cultural/intercultural (professional) communication is rather important. The article describes some aspects of teaching English to Master degree economy students and some suggestions in developing oral and written communication skills in socio-economic sphere.*

**Keywords:** *intercultural communication, professional interaction, skills of perception, language reflection, non-linguistic profile.*

### Rezumat

*În contextul schimbului internațional permanent în diferite domenii de activitate profesională, comunicarea în general, dar și cea interculturală și profesională în particular, sunt foarte importate. În articol, abordăm unele aspecte de predare a limbii engleze specializate studenților de la facultatea de economie, ciclul II. Punem accentul pe aspectul intercultural în didactica acestei limbi.*

**Cuvinte-cheie:** *comunicare interculturală, interacțiune profesională, abilități de percepție, reflecții lingvistice, profil non-lingvistic.*

Преобразования в современном мире, влияющие на образовательный процесс, требуют пересмотра отношения ко многим вопросам нашей действительности, в том числе и к проблеме общения между людьми. Межкультурный диалог, о котором говорят ученые Р. Брислин, Т. Йошида, У. Гюдикунст, В.Б. Кашкин и А. Зверинцев, необходимо использовать в обучении иностранному языку студентов неязыкового профиля, что может обеспечить продуктивность образовательного процесса и создать реальные условия для обновления образования, рассматриваемого как обширное поликультурное пространство.

Изменения, происходящие в нашей стране, и межкультурные бизнес-контакты привели к необходимости внести изменения в академическую программу по иностранному языку (в частности английскому) на *факультете экономики*, так как появилась потребность в специалистах, не только владеющих иностранным языком, но и компетентных в актуальных вопросах межкультурной коммуникации, способных предотвратить и эффективно разрешить конфликты, связанные с различием культур.

По мнению таких исследователей, как С.Г. Тер-Минасова, М.Г. Лебедевко, Д.Б. Гудков, представители разных культур остро нуждаются в межкультурной коммуникации. Важность лингвистически ориентированных исследований в этой области неоднократно затрагивалась в специальных работах. Концептуально значимым в рамках данного подхода представляется концепция В.Н.Телии, по мнению которой «культура имеет дело с недискретным мышлением, она «говорит» языком целостных и в то же время нелинейных размытых категорий; [а – прим. М.Ц.] концептуальное осмысление категорий культуры находит свое воплощение в естественном языке»<sup>31</sup>.

В связи с постоянно расширяющимся международным обменом в разных сферах профессиональной деятельности, особую актуальность приобретают вопросы межкультурной (профессиональной) коммуникации. Специфика и сложность возникающих здесь проблем связаны с тем, что коммуникация осуществляется в условиях несовпадающих (в большей или меньшей степени) национально-культурных стереотипов мышления и поведения, в том числе и в ситуациях профессионального взаимодействия.

Межкультурная коммуникация или, по выражению И.И. Халеевой, «межкультурная интеракция» (*intercultural interaction*) происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает попеременно «чужеродность» партнера<sup>32</sup>. Исходя из того факта, что мировоззрение наших студентов сформировано в рамках молдо- и русскоязычного менталитета, в процессе коммуникативно-ориентированного обучения английской спонтанной речи (СР), необходимо обратить внимание обучающихся на различия, касающиеся прежде всего диалогического общения, и в частности, на проявление социокультурных особенностей невербальных и вербальных средств коммуникации в устном дискурсе на профессиональном уровне. Лингвосоциопсихологические и культурологические знания об иноязычном социуме, как указывает профессор А. Зверинцев, создающие широкий контекст межкультурного общения, формируют перцептивную готовность к эффективному межкультурному деловому общению и, следовательно, к международному профессиональному сотрудничеству<sup>33</sup>. Обусловленное социальным заказом общества, иноязычное деловое общение является одной из самых значимых составляющих содержания обучения специалистов на факультете

<sup>31</sup> Телия, 1996, с. 82.

<sup>32</sup> Халеева, 1999.

<sup>33</sup> Зверинцев, 1995.

менеджмента и экономики. Вузовский курс английского языка на факультете экономики нацелен на его дальнейшее использование в практике профессионального общения, поэтому его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями будущих специалистов сферы менеджмента и банковского дела.

По нашему мнению, коммуникативно-поведенческие умения, детерминируемые социокультурной спецификой иносоциума и необходимые для успешного межкультурного делового общения, наиболее полно могут быть сформированы при помощи учебного материала - текстов, включающих фоновые знания социокультурной специфики делового иносоциума: "Collective Bargaining", "Bad bosses can cause heart attacks", "Property", "Managing styles", "Economic Development and Cultural Diversities" и другие. Подобранные тексты, составленные на основе аутентичных материалов, подготавливают студентов к выполнению упражнений и заданий, направленных на выявление и устранение непонимания, и предотвращают возможные конфликты при общении представителей разных культур. Предлагаемые тексты содержат информацию об особенностях менталитета и культуры различных стран. Они сопровождаются рядом разработанных нами упражнений, которые строились по топам упражнений, разработанных немецкими исследователями У. Гаусерман и Г. Пиепхо<sup>34</sup> для формирования межкультурной коммуникации у обучаемых на занятиях по иностранному (английскому) языку:

- 1) *Упражнения, развивающие навыки восприятия, например:*

Listen ... and fill in the spaces...;

- 2) *упражнения, способствующие языковой рефлексии, например:*

Look in your dictionaries to find collocates, other meanings, information, synonyms ... for the words 'marketing' and 'stunt'. Share your findings with your partners. Make questions using the words you found. Ask your partner/group your questions;

- 3) *упражнения, предполагающие сравнение особенностей культур, например:*

You work in the marketing department of a big company. With your marketing classroom partners, think of a new product or service to launch and promote. Compare your ideas with *Time Warner group of companies*;

- 4) *упражнения для развития коммуникативной компетенции в межкультурных ситуациях общения, например:*

---

<sup>34</sup>

Haussermann *et alii*, 1996.

- (a) Look back at the article and write down some questions you would like to ask the class about the text.
- (b) What would you do if security officials shut your city down? What would you think if you saw a black box with flashing lights and protruding wires in your town?
- (c) Police and security officials have just shut down your city – you cannot go anywhere. You have to stay in your school/workplace. Talk to other students about what might be happening and how the city shutdown will affect you.

Для формирования таких ключевых профессиональных компетенций в сфере менеджмента, как коммуникабельность, лидерство, умение анализировать в короткие сроки большой объем неупорядоченной информации, принятие решений в условиях стресса, нами были разработаны задания “Case Study”, т.е. метод обучения, основанный на разборе практических ситуаций, который научит студентов проследивать причинно-следственные связи, выделять ключевые проблемы и тенденции в бизнес-процессах. Например, работая с текстом «Huge Discounts in New Year Sales», мы предлагаем студентам следующую ситуацию:

*Imagine you are the boss of a department store. Make a poster to lure shoppers into your store. What are the differences between your store and your competition? Show your work to your classmates in the next lesson. Did you all have similar things?*

Успешное межкультурное профессиональное взаимодействие членов деловых социумов означает: адекватное коммуникативное поведение в процессе взаимопознания (перцептивный уровень), взаимопонимание (коммуникативный уровень), установление взаимоотношений профессионального сотрудничества (интерактивный уровень) и, следовательно, предполагает, наряду с достаточно высоким уровнем владения иностранным языком, умение адекватно интерпретировать и принимать социокультурное многообразие партнеров.

### Литература

BRISLIN, R.W., YOSHIDA, T. *Intercultural Communication Training: an Introduction*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994 [=Brislin et alii, 1994].

HAUSSERMANN, U., PIEPHO, H.-E. *Aufgaben – Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. Munchen, 1996 [=Haussermann et alii, 1996].

ГУДКОВ, Д.Б. *Теория и практика межкультурной коммуникации*. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003 [=Гудков, 2003].

ЗВЕРИНЦЕВ, А. *Коммуникационный менеджмент. Рабочая книга менеджера PR.* Глава 3. Организация. СПб.: Изд-во Буковского, 1995 [=Зверинцев, 1995].

КАШКИН, В.Б. *Введение в теорию коммуникации.* Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000 [=Кашкин, 2000].

ЛЕБЕДЬКО, М.Г. *Культурные преграды: преодоление трудностей межкультурного общения (Culture Bumps: Overcoming Misunderstandings in Cross-Cultural Communication).* Владивосток: Изд-во ДВГУ, 1999 [=Лебедько, 1999].

ТЕЛИЯ, В.Н. *Роль образных средств языка в культурно-национальной окраске миропонимания // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков.* Москва, 1996. С. 82-89 [=Телия, 1996].

ТЕР-МИНАСОВА, С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация.* Москва: Слово, 2000 [=Тер-Минасова, 2000].

ХАЛЕЕВА, И.И. *Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? (из опыта подготовки переводчиков) // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации.* Москва, 1999. С. 5-15 [=Халеева, 1999].



# DEZVOLTAREA ȘI STIMULAREA POTENȚIALULUI CREATIV AL ELEVILOR LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

**Grigore CANTEMIR,**

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

**Svetlana TIMCIUC,**

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

33

*Glottodidactica, Anul II, vol. 2, 2011*

## **Abstract**

*The education reform in the Republic of Moldova has started a huge renovation and restructuring process of the educational system. It has altered the conceptual and curricular framework, which in its turn has brought about significant changes affecting all the components of the system. The linguistic and literary education, which currently relies on the development of the students' creative thinking, has been positively influenced by major changes. Nowadays there is a special interest in developing creativity, focusing on how to discover and cultivate this important skill. Therefore, the article examines the most effective methods and techniques meant to develop the student's creative thinking.*

**Keywords:** *creative potential, development, stimulation, curriculum, creative thinking.*

## **Rezumat**

*Reforma învățământului în Republica Moldova a declanșat un amplu proces de renovare și restructurare a sistemului educațional, a produs mutații profunde în domeniul conceptual și cel curricular, acestea generând, la rândul lor, schimbări semnificative în toate componentele sistemului. A fost favorizată de modificări esențiale și educația lingvistică și literară, care, actualmente, se concentrează pe gândirea creativă a elevilor. Există, în societatea actuală, un interes deosebit pentru dezvoltarea creativității, insistându-se asupra modului în care poate fi descoperită și cultivată această legătură umană importantă. Vom examina, în rândurile ce ni se rezervoă, cele mai eficiente metode și tehnici de dezvoltare a creativității elevilor.*

**Cuvinte-cheie:** *potențial creativ, dezvoltare, stimulare, curriculum, gândire creativă.*

Noțiunea de creativitate este inclusă destul de recent în lucrările de specialitate, deoarece orientările tradiționale asociau funcția creatoare cu geniul. Actualmente, fiecare dintre noi conștientizează că această funcție nu mai poate fi tratată atât de restrictiv, mai degrabă considerând-o specific umană.

Creativitatea constituie una dintre problemele majore ale contemporaneității și, totodată, una dintre cele mai fascinante. Ea este un atribut definitoriu al omului modern. Dezvoltarea științei și tehnicii implică un înalt nivel de cunoaștere din partea tuturor celor care participă la procesul de producere, precum și la valorificarea tuturor resurselor umane cu caracter creator al fiecărui individ, însăși esența personalității umane constând în afirmarea ei creativă.

Trăind într-o societate aflată în continuă schimbare, elevul trebuie să dea sens în mod critic, creativ și productiv, universului informațional infinit.

Pentru învățământ, o importanță deosebită o constituie educabilitatea creativității, care implică receptivitate și atitudine deschisă față de experiența pozitivă, sensibilitatea față de nou, dorința de a experimenta și valorifica noi ipoteze, o activitate călăuzitoare de norme și achiziții valorificate, dar bazate pe invenție, pe creație și pe dăruirea dascălului în numele copilului și al valorilor promovate.

Dezvoltarea unei națiuni depinde tot mai mult de sectorul care „produce inteligență, creație, adică de învățământ”<sup>35</sup>. Limba și literatura română este cel mai cunoscut domeniu în care elevii învață să fie creativi prin diverse modalități: prin intermediul jocurilor de cuvinte, al comentariilor, al interpretărilor de texte, al compozițiilor școlare. Profesorul poate oferi viziuni valoroase asupra predării și învățării acestei discipline. El contribuie major la dezvoltarea capacităților creative în funcție de modul cum percepe acest proces.

Deseori, se pune întrebarea dacă creativitatea se poate supune educației.

Pornind de la faptul că trăsătura esențială a acesteia este originalitatea, S. Kinner afirmă: „Nu putem învăța pe elevi caracterul original, căci, prin însuși acest fapt, își pierde originalitatea”.

În același context, sunt semnificative cuvintele lui A. D. Moore: „... desigur, nu va exista niciodată un ghid al creativității, așa alcătuit și realizat încât să-l deschizi la o anumită pagină, încât să afli ce ai de făcut mai departe..., dar există niște principii și metode generale care ne servesc drept călăuză, în aproape toate situațiile care cer spirit de creativitate”.

Cadrul didactic (profesorul), factorul esențial în stimularea demersului creator, propune oportunități pentru dezvoltarea acestei trăsături deosebite a personalității elevului (creativitatea), care, de fapt, este o latură a inteligenței. Iată ce menționează, în acest aspect, E. Landau: „Creativitatea este în ierarhia aptitudinilor umane o completare a inteligenței”<sup>36</sup>. Profesorul asigură, în cadrul orelor, un climat favorabil pentru exprimarea ideilor discipolilor săi, încurajându-i să caute noi conexiuni între fenomene, să formuleze răspunsuri îndrăznețe, să dezvolte ideile altora.

Un „dascăl creativ” formează un „elev creativ” prin aplicarea unei metodologii adecvate, care se răsfrânge asupra întregului demers. Acesta stăpânește arta de a pune întrebări și de a aștepta răspunsuri originale (erotică pedagogică), are o inteligență lingvistică specială, competențe de comunicare, este empatic, prietenos, echilibrat emoțional, disponibil să-i ajute pe copii în orice situație creată.

Dacă dorim să avem un răspuns creativ, este necesar să formulăm întrebări cu sens, fără răspunsuri predeterminate:

- Ce s-ar întâmpla dacă..?

<sup>35</sup>Gherghina, p. 1.

<sup>36</sup>apud Oprescu, 1983, p. 45.

- Ce credeți despre..?
- Dar dacă...totuși..?
- Cum s-ar mai putea..?

Un pedagog creativ iese din rutinele didactice, diversifică solicitările, valorifică potențialul creativ al elevilor, creează competențe specifice acestora.

Tehnicile de învățare creativă ar trebui să constituie o componentă de bază a lecțiilor de limba și literatura română, care se caracterizează prin productivitate (idei importante, soluții multe, produse realizate cu minim de materiale), utilitate (vizează rezultatele obținute), eficiență (performanțele pe care le obțin elevii prin utilizarea rezultatelor activității creatoare).

Maria Roibu menționează: „Profesorul este cel care stabilește metode constructive de dobândire a cunoștințelor, iar metodele trebuie axate, în special, pe colaborare, acesta devenind mai degrabă animator și administrator de săli de clasă decât formator ex-catedra”<sup>37</sup>.

Având în vedere importanța limbii și literaturii române ca disciplină de studiu, dar și importanța acesteia în activitatea umană, am considerat că este necesar să ne referim la câteva strategii didactice adecvate și eficiente care contribuie la stimularea și dezvoltarea creativității în ciclul gimnazial.

Elevii din gimnaziu, ca și cei din ciclul primar, rămân încântați când li se oferă șansa să-și exprime gândurile și sentimentele în moduri cât mai variate și mai originale. În acest scop, jocurile de creativitate, povestirea cu schimbarea formei, intercalarea, în textul narativ, a unor noi episoade, ilustrarea textelor literare, dramatizarea poveștilor, elaborarea compozițiilor, crearea de poezii, alcătuirea propozițiilor după anumite scheme, transformarea vorbirii directe în vorbire indirectă sunt posibilități ample de dezvoltare a capacității de creație a elevilor.

În „Gramatica fanteziei. Introducere în arta de a inventa povești”, Gianni Rodari propune o serie de jocuri care descătușează fantezia copiilor, printre care cel al realizării enunțurilor sau narațiunilor scurte pe baza așa-numitului „binom fantastic”. El presupune căutarea sau imaginarea unor legături între două cuvinte distanțate din punctul de vedere al sensului. Posibilități de a ajunge la aceste cuvinte sunt mai multe.

Una dintre ele constă în următoarele: doi elevi scriu separat pe câte o foaie de hârtie câte un cuvânt, acestea urmând să fie citite de profesor. Dacă apar cuvintele *munte* și *desen*, enunțul ar putea fi: „Când am fost la munte, mi-a venit în minte cum să fac un desen pe care să înfățișez frumusețile montane.”

Se poate continua până se ajunge la o narațiune de dimensiuni mici.

Jocul se transformă într-o dezlănțuire de imaginație, în care cuvintele acționează într-o libertate totală. Iată ce afirmă, în acest sens, Giovanni

---

<sup>37</sup>Roibu, 2008, p. 6.

Rodari: „În «binomul fantastic» cuvintele nu sunt luate cu semnificația lor cotidiană, ci eliberate din lanțurile verbale din care fac parte zilnic. Acestea sunt «înstrăinate», «de-situate», aruncate unul împotriva altuia, într-un cer niciodată văzut în prealabil. Atunci ne aflăm în condițiile cele mai favorabile nașterii unei povestiri.”<sup>38</sup>

J. Huizinga este de părerea că jocul reprezintă „o acțiune specifică încărcată de sensuri și tensiuni, desfășurate după reguli acceptate de bunăvoie și în afara sferei utilității sau necesității materiale, însoțite de simțăminte și de încordare, de voioșie și de destindere.”<sup>39</sup> Acest tip de activitate poate deveni un adevărat instrument educativ, punctul forte al metodelor de instruire, nu numai în învățământul primar, ci și în cel gimnazial.

Din punctul de vedere al lui I. Serghit, prin jocul de creație, elevii își exersează capacitatea de exprimare corectă în limba română, de argumentare a propriilor opinii, de socializare.

Autorii manualelor de limba și literatura română pentru clasele gimnaziale sugerează diverse tipuri de jocuri creative. În manualul pentru clasa a V-a, aproape fiecare unitate de învățare conține sugestii de jocuri, sub îndemnul „Învățați jucându-vă!” La tema „Câmpul lexical”, autorii A. Crișan *et alii* propun două jocuri prin care elevii învață din ce părți de vorbire este alcătuit un câmp lexical:

- Împărțiți-vă în 3 grupe. Câștigă grupa care, în 2 minute, va scrie în caiete cele mai multe nume de flori, fructe, legume.

- Găsiți, printre cuvintele de mai jos, pe cele care nu intră în câmpul lexical al termenului indicat: *verde*: măsliniu, prăzuliu, vernil, a vernisa, verzui; *a zugrăvi*: a contura, a spoi, a picta, a schița, a desena, a creiona, a profila<sup>40</sup>. La finisarea jocului, profesorul solicită elevilor să facă o concluzie vizavi de părțile de vorbire constituente ale câmpului lexical.

Astfel, și învățarea a fost eficientă, și elevii au avut satisfacție incluzându-se cu plăcere în aventura jocului.

La unitatea de învățare „Ce este narațiunea”, în baza povestirii *Balada celor cinci motănași* de Ion Druță, li se propune elevilor următorul joc creativ:

- Ajutați-l pe Alexandru să ordoneze desenul de mai sus astfel, încât să refacă firul logic al întâmplărilor din „Balada celor cinci motănași”. Numerotați desenele<sup>41</sup>.

Utilizând inteligența logico-matematică, elevii ordonează imaginile, reconstituind subiectul cunoscut. Mai mult decât atât: aceștia realizează că

<sup>38</sup> *apud* Crăciun, 2004, p. 212.

<sup>39</sup> *apud* Ilie, 2008, p. 156.

<sup>40</sup> Crișan, 2009, p. 15.

<sup>41</sup> *idem*.

desenele ordonate de Alexandru (de fapt, de elevi) pot fi considerate ca reprezentând etape ale unei narațiuni, deși nu s-au folosit cuvinte.

Acestea și alte jocuri creative din manualul „Limba și literatura română pentru clasa a V-a”, Editura „Știința”, Chișinău, „Humanitas Educațional”, București, 2005 sunt destul de utile și dezvoltative. Am avea însă unele obiecții la formularea altor sarcini din rubrica „Învățați jucându-vă!”, care nu prea seamănă a jocuri, ci, pur și simplu, se prezintă ca simple exerciții. De exemplu:

– Găsiți sinonime pentru următoarele cuvinte, având în vedere sensul acestora în text: *a părăsi, a fugi, cer, oaspete, poveste*<sup>42</sup>.

– Transcrieți în caiete următoarele cuvinte din text: grupați-le în perechi de antonime: *veselă, se ridică, verde, cald, veștezeit, tristă*<sup>43</sup>.

Dacă revenim la unitatea „Ce este narațiunea”, putem apela la alt joc de creație: cel al biletelor cu întrebări și răspunsuri. Fiecare întrebare este înscrisă într-un bilet și predată unui elev care răspunde fără să cunoască întrebările primite de ceilalți și răspunsurile pe care le vor da ei. În elaborarea întrebărilor, profesorul va avea în vedere o posibilă succesiune de evenimente, în ideea coagulării unei narațiuni. E adevărat însă că se pot obține enunțuri fără nicio logică.

Corneliu Crăciun aduce următorul exemplu, constatat în cercetările sale:

- Cu cine era Paul?
- Unde se duceau?
- Pe cine au întâlnit?
- Ce i-au spus?
- Ce sfat au primit?
- Ce au dat în schimb?
- Unde au ajuns?
- Cum s-a terminat?

Răspunsuri posibile:

- Paul era cu o girafă.
- Plecau să cumpere o carte de povești.
- S-au întâlnit cu Soarele.
- Să-și curețe pantofii.
- Să nu mai întârzie la ore.
- Au dat trei gândaci de mai.
- Au ajuns în stația de tramvai.
- Cu o ieșire la iarbă verde.

<sup>42</sup>Crișan, 2009, p. 29.

<sup>43</sup>*idem*.

Cercetătorul C. Şchiopu este de părerea că „poezia, în înţelesul ei originar, se află mai aproape de joc decât celelalte compartimente ale vieţii spirituale. Toate formele poeziei, forme prozodice (măsură, ritm, rimă), mijloace poetice (inversiunea, repetiţia etc.), forme de exprimare (lirică, epică, dramatică) îşi au originea în joc”<sup>44</sup>.

Şi pentru că poezia este „o funcţie ludică” care „se desfăşoară într-un spaţiu de joc al minţii, într-o lume proprie pe care şi-o creează mintea, o lume în care lucrurile au alt chip decât în viaţa obişnuită şi sunt legate între ele prin alte legături decât prin cele logice”, după cum menţionează J. Huizinga în „Homo-ludens”, deseori, profesorii o includ la lecţii drept element al jocului didactic, utilizat ca tehnică de lucru în procesul de studiere/interpretare a operelor lirice. În acest sens, „jocul de-a poezia” devine un factor de dezvoltare a capacităţilor creative ale elevilor.

Ținând cont de clasificarea jocurilor didactice, realizată de Jean Piaget (jocuri simbolice, jocuri-exerciţiu, jocuri cu reguli), putem menţiona că cea mai răspândită şi mai simplă formă de joc sunt jocurile-exerciţiu, destul de variate din punctul de vedere al conţinutului lor. Astfel, se cunosc:

- a) jocuri de alcătuire a unui text în baza imaginilor-cheie ale poeziei;
- b) jocuri de creare a unui nou text care să aibă la bază tema şi motivele poeziei studiate;
- c) jocuri de alcătuire a unor texte cu diferite tipuri de rimă, picior de ritm, cu măsură variată sau cu vers alb.

Pornind de la ideea aplicării la clasă a jocului de imaginaţie, propusă de profesorii preuniversitari Ana şi Mircea Petean în „Ocolul lumii în 50 de jocuri creative”, vom încerca, în continuare, să dezvoltăm această problemă, raportând-o la studiul textului liric în gimnaziu. Un joc cunoscut de dezvoltare a imaginaţiei este „ideea migratoare”. C. Şchiopu este de părerea că această tehnică este relevantă prin faptul că elevii, prin intermediul ei, „mai uşor descifrează limbajul conotativ al poeziei, pot folosi cât mai nuanţat resursele limbii, având ca element de comparare propriul text cu modelul literar”<sup>45</sup>. Iată care sunt regulile jocului respectiv:

- a) se selectează din operă 4-5 cuvinte-cheie (ex.: *zăpadă, Calea-Lactee, fulg, singurătate, Iisus* din poezia „Laudă zăpezii” de G. Călinescu, inclusă în manualul pentru clasa a VII-a);
- b) se caută un predicat pentru ultimul cuvânt (ex.: *Iisus este neprihănit*);
- c) se deduce ideea din propoziţia formată (în cazul nostru, este cea de puritate);
- d) se alcătuiesc propoziţii noi, dezvoltate, căutându-se alte predicate pentru fiecare din celelalte patru cuvinte. În acest caz, vor fi respectate câteva reguli:

<sup>44</sup> Şchiopu, 2009, p. 73.

<sup>45</sup> Şchiopu, 2009, p. 74.

- propozițiile trebuie să exprime aceeași idee (de puritate);  
 - fiecăruia din cele 4 cuvinte trebuie să i se atribuie un sens figurat (ex.: *zăpada este imaculată ca floarea de cireș. Din Calea-Lactee, răsar lacrimi de cristal. Un fulg proaspăt și curat ca sufletul de copil mi s-a așezat pe geana-mi caldă. În singurătate, gândurile-mi inocente zboară spre tine, Doamne.*)

e) se aranjează cele 5 propoziții formate într-o anumită ordine, fie la voia întâmplării, fie conform unei opțiuni motivate a elevului („Așa-mi place mie”, „Consider că există o mai mare legătură între enunțuri”).

De exemplu:

1. *Din Calea-Lactee, răsar lacrimi de cristal.* 2. *Zăpada este imaculată.* 3. *Un fulg proaspăt și curat ca sufletul de copil mi s-a așezat pe geana-mi caldă.* 4. *În singurătate, gândurile-mi inocente zboară spre tine, Doamne. Iisus este neprihănit.*

f) se implică propria subiectivitate: elevul alcătuiește o ultimă propoziție (a șasea) în prelungirea ideii migratoare (de regulă, această propoziție, care poate fi dezvoltată ori nedezvoltată, are statutul unei concluzii). Această propoziție ar putea fi: *Tu ești atotputernicul și preacuratul Stăpân al Universului.*

g) se intitulează textul creat (de ex.: *Preacuratul*).

h) se analizează textul elevilor din punctul de vedere al mesajului și al modului de transmitere a lui.

i) se compară textele elevilor cu opera literară respectivă din perspectiva mesajului (exprimă același mesaj ori unul diferit), a relațiilor dintre cele 5 cuvinte-cheie cu alte lexeme, a forței de sugestie pe care ei o dobândesc în urma acestor relații.

j) se formulează concluziile pe marginea operei studiate.

„Idea migratoare” este o tehnică eficientă de lucru, care trezește interesul elevilor, dezvoltându-le imaginația și logica gândirii. În cadrul ei, cei incluși în activitate învață să compare, să asocieze, să analizeze.

La lecțiile de limba și literatura română, în clasele de gimnaziu, în cadrul studierii operei lirice, deseori, se practică exercițiile imitării măștrilor. Elevii calchiază texte, structuri și chiar specii lirice. Prin efort propriu, aceștia completează „scheletul trunchiului textual” al operei de referință. completările sunt făcute reieșind din nivelul propriei înțelegeri și sensibilități. Astfel, poezia „Miezul iernii” de V. Alecsandri, studiată în clasa a VI-a, poate sugera ideea unor texte construite pe următoarea schemă:

*În păduri... stejarii! E un ger..., ...!*

*Stelele par... Cerul pare...*

*Iar zăpada ... de pe câmpii...*

*Pare-un lan de...ce ... sub picioare.*

Având acest „schelet”, elevii fără mari dificultăți, alcătuiesc un alt text, pe care îl pot compara cu poezia originală. Propunem o posibilă calchiere a textului alecsanrian:

În păduri, *vuiesc* stejarii! E un ger *nebun*, *tăios*!  
Stelele par *amorțite*, cerul pare *scânteios*,  
Iar zăpada *neclintită*, pe câmpii *fermecătoare*,  
Pare-un lan de *flori de gheață* ce *străluce* sub picioare.

Jocul figurilor de stil contribuie la dezvoltarea capacităților creative ale elevilor, a imaginației, având la bază asociația și compararea ca operații ale gândirii. Metodologia aplicării acestui exercițiu creativ este următoarea:

- Se propun elevilor câțiva termeni-cheie ai poeziei (ex.: *Miezul iernii* de V. Alecsandri: *ger*, *zăpadă*, *crivăț*).

- Elevii atribuie fiecărui cuvânt însușiri sau acțiuni neobișnuite, obținând sintagme inedite. Pentru a facilita munca, profesorul poate oferi următorul model:

- gerul (cum este?) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_;
- zăpada (ce fel de) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_;
- crivățul (ce face?) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.

- Se discută, din perspectiva originalității, și a conotațiilor, structurile formate (Care place mai mult și de ce? Ce semnificații comportă?).

- Elevii selectează, din operă, îmbinările de cuvinte în componența cărora intră termenii-cheie cu care au lucrat până în acest moment (*ger amar*, *cumplit*; *zăpada cristalină*; *crivățul pătrunde*, *scotând note-ngrozitoare*).

- Se compară structurile formate de elevi cu cele din text (În ce măsură s-au apropiat de variantele scriitorului? Care sunt asemănările? Dar deosebirile? etc.)

- Se descifrează conotațiile sintagmelor atestate în operă, avându-se în vedere ineditul expresiei, forța de sugestie, viziunea autorului asupra celor descrise, stările trăite, materializate în sistemul figurilor de stil.

Această tehnică poate fi modificată de la caz la caz. Uniți în grupuri mici, elevii rezolvă sarcini de lucru diferite, cum ar fi: să găsească epitete pentru substantivele-cheie ale operei (grupul I), să construiască expresii metaforice cu același substantiv (grupul II), să alcătuiască comparații (grupul III), personificări (în cazul când substantivele sunt inanimite – grupul IV).

În legătură cu valențele multiple ale jocului, Erich E. Geissler afirma: „Dacă reușim să îmbrăcăm procesele instructive, în special pe cele cu caracter de exercițiu, în forme de joc, plăcerea funcțională ce acționează în timpul jocului va crea o nouă formă de interes și de participare care nu poate ajunge la nivelul calitativ al unor interese obiective nemijlocite, dar care va fi însă, în orice caz, mult superioară atenției realizate prin constrângere, înainte de toate, din cauză că elevul, solicitat de joc, va avea o comportare activă.



Ocupația respectivă devine pentru el o acțiune ludică, aducătoare de plăcere, determinată de tendința spre repetare ce acționează în joc<sup>46</sup>.

„Jocul de-a scriitorul”, în cadrul activităților de compunere, contribuie la dezvoltarea capacităților creative, înlăturând stările de plictiseală.

Profesorul propune elevilor să elaboreze împreună (sau numai ei) o povestire. Într-o oră, se hotărăsc, pe bază de sugestii din mai multe părți, cine sunt eroii, cum se numesc, ce sunt ei, prin ce întâmplări vor trece etc. Povestirea va fi scrisă pe rând, cu dreptul fiecărui autor de a scrie cum vrea el, de a deplasa acțiunea cum o dorește, de a introduce sau de a elimina personaje. Elevii se angajează pe bază de voluntariat; nu va fi refuzat niciunul, indiferent de situația lui școlară. Primul elev aduce partea sa la școală și o citește în fața celorlalți; se discută textul: ce e potrivit, dacă întâmplarea e credibilă, dacă s-a înțeles de ce un personaj a procedat așa, și nu altfel. Caietul este preluat de al doilea, apoi de al treilea elev, procedându-se la fel de fiecare dată. Aceasta va fi povestirea (romanul) clasei.

Multe tipuri de jocuri cu destinație precisă în dezvoltarea creativității elevilor își au punctul de plecare în proverbe. Unul din ele este descris de către C. Crăciun în „Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu”. Profesorul grupează literele în dominouri, câte patru, în ordinea în care se succed în proverb, după care se amestecă dominourile. Vor fi căutate proverbele formate din 32, 36 sau 40 de litere, pentru a fi ocupate toate spațiile dominourilor. Elevii trebuie să descopere ordinea reală a grupurilor de litere, pentru a putea afla proverbul ascuns.

Iată, de exemplu, dominourile pentru proverbul „Cine are minte nu se amestecă în gâlceava altora”:

AR	EM	ÎN	GÂ	LC	EA
AM	ES	VA	AL	CI	NE
TO	RA	IN	TE		
NU	SE	TE	CĂ		

Prin jocul următor se cere elevilor să înscrie litere în pătrățelele libere din stânga și din dreapta, pentru a obține cuvinte formate din 6 litere; cele 3 litere din mijloc reprezintă partea finală a unui cuvânt și, în același timp, partea inițială a altui cuvânt. De exemplu: *vârstă/stăpân*. Pentru jocul de mai jos, cuvintele sunt: *timpan/pantof, timbru/brutar, iepure/ureche, viespe/speria, mărgea/geantă, salcâm/câmpie, bambus/busolă*.

			P	A	N			
			B	R	U			
			U	R	E			
			S	P	E			

<sup>46</sup>apud Crăciun, 2004, p. 182.

			G	E	A			
			C	Â	M			
			B	U	S			

Printre metodele interactive de rezolvare a problemelor de stimulare a creativității este *metoda Frisco*. Aceasta e în măsură să solicite plener, dar și să valorifice la maximal și pe multiple planuri potențialul uman de cunoaștere, de simțire și de acțiune cu care un elev sau altul vine la școală. Lecțiile la care se aplică metoda Frisco prezintă câteva caracteristici importante:

- elevii sunt puși în situația să interacționeze, să lucreze productiv unii cu alții;
- în cadrul activităților de învățare, elevul își dezvoltă judecățile de valoare pertinente, care să-i dezvolte gândirea, învață prin eforturi proprii, îl transformă din obiect în subiect al educației, din participant pasiv într-unul activ.

Caracterul ludic al metodei Frisco, cadrul ei antrenat și activ în același timp au un impact extraordinar asupra elevilor, oferind alternative noi de învățare, altele decât cele cunoscute.

În continuare, vom prezenta un model de aplicare a metodei Frisco, caracterizată prin flexibilitate, oferind elevilor posibilitatea de a se implica activ în actul de învățare și constituindu-se, alături de celelalte metode interactive, într-un instrument util în eficientizarea activității în clasă.

Scopul principal al acestei metode este de a identifica probleme complexe și dificile, și de a le rezolva pe căi simple și eficiente. Metoda Frisco a fost concepută să folosească două procedee:

- 1) aplicarea listei de control;
- 2) brainstorming-ul regizat.

Lista de control reprezintă un chestionar alcătuit dintr-o succesiune de întrebări care să permită formularea unor concluzii clare și care lămurește conținutul problemei propuse spre rezolvare. Acest chestionar trebuie să respecte o serie de condiții:

- să conțină întrebări simple, fără echivoc, formulate clar, fără a lăsa loc altor întrebări;
- întrebările trebuie să fie ordonate după o scară psihologică;
- să solicite un număr mic de informații;
- să ceară informațiile pe care elevii le pot da;
- să presupună răspunsuri simple de tipul: da/nu.

Momentele principale ale unei lecții care include metoda Frisco, după Ana Stoica, corespund unor etape bine definite:

- profesorul împarte clasa în două echipe: prima echipă, numită și echipa de investigație, este alcătuită din 10-15 elevi; a doua echipă, cea de concluzionare, are în componență 5-6 membri;
- cadrul didactic aplică lista de control membrilor echipei de investigație;

- elevii formulează răspunsuri scrise;
- echipa de concluzionare identifică problemele, le comentează critic și propune rezolvări obișnuite, clasice;
- profesorul distribuie membrilor echipei de concluzionare roluri care definesc anumite structuri psihologice: conservatorul, exuberantul, pesimistul, optimistul:

a) *conservatorul* apreciază meritul soluțiilor vechi, le punctează neajunsurile și se pronunță pentru menținerea lor fără a exclude eventualele îmbunătățiri;

b) *exuberantul* emite idei originale, imposibil de aplicat în practică, asigurând, prin aceasta, o atmosferă imaginativ-creativă;

c) *pesimistul* este cenzorul care neagă oportunitatea oricărei îmbunătățiri a soluțiilor originale;

d) *optimistul* critică poziția pesimistului și susține, în mod realist, soluțiile propuse de exuberant;

- la sfârșitul discuțiilor, profesorul sistematizează ideile și-i invită pe elevi să formuleze concluziile necesare;

- profesorul realizează evaluarea pe baza răspunsurilor la chestionar și a ideilor exprimate de participanți.

Exemplificăm practicarea metodei la unitatea de conținut „Caracterizarea personajelor poemului „Dan, căpitan de plai” în clasa a VII-a.

După ce formează echipele și le repartizează rolurile, profesorul împarte întrebările din lista de control/din chestionarul pentru echipa de investigație, care, la rândul ei, se împarte în 3 grupuri:

Pentru grupul I:

1. Care este personajul principal al poemului și ce loc ocupă în operă?
2. Cum explicați titlul poemului?
3. Ce fel de operă este „Dan, căpitan de plai”? Argumentați.

Pentru grupul II:

1. Cum este prezentat de către autor Dan în expozițiune?
2. Care sunt trăsăturile fizice cu care este înzestrat personajul?
3. Care este procedeul de caracterizare prin care este prezentat Dan din punct de vedere fizic?

Pentru grupul III:

1. Care sunt trăsăturile morale ale lui Dan în confruntarea cu dușmanii și cu hanul Ghirai?

2. Prin ce modalități de caracterizare a personajului autorul completează portretul moral al eroului?

3. Desprindeți trăsăturile lui Dan din ultima parte a poemului.

- Se verifică răspunsurile la întrebările din chestionar.

- Echipa de concluzionare, ajutată de profesor, face aprecieri critice asupra răspunsurilor date.

- Profesorul identifică problema (o atitudine față de comportamentul și spiritul de sacrificiu în numele dragostei de țară a lui Dan din poemul eroic *Dan, căpitan de plai*).

- Începe desfășurarea activității pe roluri:

*Conseruatorul*: E păcat să nu apreciem comportamentul lui Dan din poemul lui V. Alecsandri, care ne impresionează prin cinste, înțelepciune, demnitate umană, dragoste și sacrificiu pentru țară, și să nu-i recunoaștem patriotismul sincer, în pofida vârstei sale înaintate.

*Exuberantul*: Și ce dacă Dan e în vârstă? Important este că și-a trăit viața cu demnitate, fără griji, în mijlocul naturii, departe de haosul lumesc, prețuit de prieteni adevărați, înzestrat cu mult curaj, dragoste față de țară, cu sentimentul onoarei și al cultului cinstei.

Dacă mă gândesc mai bine, spun că sunt gata să trăiesc în natură și liniște, departe de lumea dezlănțuită, să am un cal care să mă poarte pretutindeni și, în cazul în care țara îmi va cere s-o apăr, n-aș pregeța o clipă să o fac și, asemenea lui Dan, aș fi în stare, la nevoie, să mă sacrific.

*Pesimistul*: Faptul că Dan a murit sacrificându-se pentru țară este într-adevăr un merit, a fost alegerea sa. În vârstă, meditănd din ce în ce mai des la trecerea anilor, Dan trebuia să rămână acasă, să se bucure de liniște în mijlocul naturii. Din punctul meu de vedere, Dan era o fire idealistă, care ar fi vrut să îndrepte lumea, deoarece îi părea „îngustă pentru bine și largă, prea largă pentru rău”. Ar fi dorit „o lume bună ca bunul Dumnezeu”. A vrut prea mult, peste limitele unei ființe umane și, exagerând la vârsta lui, pe câmpul de luptă, este capturat de Ghirai.

*Optimistul*: Conform rolului jucat, mi s-a oferit cuvântul la sfârșit și vă pot spune că am avut posibilitatea să-i ascult pe cei care au vorbit până la mine. M-a impresionat diversitatea soluțiilor propuse la problema în discuție. Sunt sigur că Dan reprezintă întruchiparea românului pentru care libertatea țării este sacră. Deși în vârstă, e îndrăzneț, înțelept, mândru, semeț, viteaz, dovedind spirit de sacrificiu. Este înfrățit cu natura, e demn patriot, respingând cu fermitate compromisurile, impresionând prin simțul onoarei.

Dan este reprezentantul unei perioade de glorie în istoria noastră națională, epoca lui Ștefan cel Mare, când iubirea de Patrie era supremă. Este un model pentru ceea ce înseamnă dragoste de țară pentru noi, tinerii, și sunt convins, deși câțiva dintre voi se îndoiesc, că dacă istoria/țara o va cere, se vor găsi și printre noi eroi de tipul lui Dan, care să aducă, prin jertfa lor, cinstire Patriei.

- Profesorul apreciază activitatea de interpretare a rolurilor respective.

- Se formulează concluzia asupra problemei: Dan, personajul principal al poemului eroic „Dan, căpitan de plai”, de V. Alecsandri, plăsmuire a imaginației populare, este un erou însuflețit de sentimente nobile și

întruchipează pe toți luptătorii români care, cu prețul vieții, și-au apărat glia strămoșească.

Desigur, metoda Frisco, care este numai un moment distinct într-o lecție, poate fi combinată cu alte tehnici interactive, care să-l situeze pe elev în centrul acțiunii de învățare în calitate de participant activ, de subiect, și nu de obiect al educației.

Fiecare cadru didactic, în scopul stimulării și dezvoltării creativității elevilor din gimnaziu la orele de limba și literatura română, este în drept să-și proiecteze activitățile, apelând la cele mai eficiente metode interactive. Acestea vor contribui la formarea potențialului intelectual al elevilor și presupun implicarea lor în actul de învățare, pentru ca să li se ofere condiții optime pentru dezvoltarea gândirii flexibile, creative și pentru dezvoltarea interesului pentru propria formare. Astfel, elevului implicat în procesul de învățare, metodologia activă îi formează capacitatea de a-și însuși aptitudinile învățării, precum și aptitudinile fundamentale ale muncii și ale rezolvării de probleme.

Rolul cadrului didactic în procesul atât de complex de modelare a elevului în drumul atât de sinuos spre maturizare este, poate, cel mai important, deoarece, punându-și discipolii în situații variate de instruire, el transformă școala „într-un templu și un laborator”, cum zicea Mircea Eliade. În această dificilă, dar plăcută activitate, ar trebui să fim ghidați de înțelepciunea cuvintelor Mariei Montessori: „Să nu-i educăm pe copii pentru lumea de azi. Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari. Și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor. Atunci să-i învățăm să se adapteze.”

Imaginația presupune conexiunea mai multor procese psihico-mentale, produsul creat îmbinând imagini existente în urma experienței proprii în imagini fără corespondent în această experiență. Ea este matrița în care sunt modelate planurile ideale ale omului.

Se spune că omul poate crea tot ceea ce reușește să-și imagineze. Frank Wright spunea: „Rasa umană a construit lucrurile cele mai bune atunci când limitările erau cele mai mari și când, prin urmare, se crea maxim de imaginație pentru a construi ceva nou.” Imaginația poate fi asemuită cu un laborator unde sunt zămislite toate planurile omului.

Facultățile imaginative se manifestă sub două forme:

1) imaginația sintetică (cu ajutorul ei, vechile concepte, idei sau planuri pot fi reproduse în alte combinații; această facultate nu creează nimic, ea apelează doar la materialul experienței, educației și observației);

2) imaginația creativă (cu ajutorul acesteia, omul își stimulează inspirația și, întotdeauna, grație acesteia, sunt produse noile idei).

Imaginația creativă acționează în mod automat și doar atunci când mintea „lucrează” la capacitatea maximă, ca, de exemplu, atunci când este stimulată de emoția generată de o dorință foarte mare.

Capacitatea creativă se dezvoltă direct proporțional cu utilizarea ei. Artiștii, muzicienii, poeții au devenit astfel, deoarece și-au dezvoltat această capacitate.

Tot mai frecvent, savanții noștri sunt preocupați de elaborarea sistemelor de exerciții axate pe antrenarea gândirii divergente, în special pe imaginație. Înainte de a descrie aplicarea la orele de limba și literatura română a diferitor exerciții de acest tip, vom explica succint conceptul. Emanuela Ilie definește exercițiul drept „activitate ce constă în repetarea conștientă a unei operații sau acțiuni cu intenția de a o apropia de un model”<sup>47</sup>.

Apelând la exerciții care provoacă mereu elevii spre aflarea noilor soluții, profesorul reușește să formeze o gândire creatoare. Prin rezolvarea exercițiilor creative, elevul încearcă să iasă din vechiul model de gândire. El nu renunță la ideile noi, chiar dacă par imposibil de realizat.

Exercițiul, chiar dacă este o metodă cunoscută, trebuie utilizat în așa fel, încât să abordeze o atitudine iscoditoare, să stimuleze curiozitatea, să susțină un tonus intelectual și afectiv de învățare.

Numai încadrându-se cu interes în activitatea ce vizează rezolvarea unor exerciții neobișnuite, elevii își vor forma, treptat, unele abilități care le vor fi de folos la elaborarea unor produse de calitate, cu un grad mai înalt de complexitate.

Exersând permanent, aceștia își dezvoltă gândirea, fluiditatea în comunicare, imaginația și, mai ales, creativitatea. În clasele a V-a și a VI-a, sunt binevenite exercițiile creative care solicită răspunsuri de 5-6 rânduri. Principalul e ca aceste mici texte să fie cât mai originale și cât mai interesante. De exemplu:

- Găsește cât mai multe întrebări neobișnuite pentru *scaun* și pentru *bancă*.
- Ce s-ar întâmpla dacă ai auzi gândul oamenilor?
- Ce s-ar întâmpla dacă n-ar răsări soarele?
- Dacă ar fi să dormi, ce ai vrea să visezi?
- Dacă ai fi copac, ce ai spune omului?

Didactica modernă este orientată spre elaborarea unui sistem de exerciții creative, care ar stimula diferit unii parametri recunoscuți ai creativității: fluența (numărul de răspunsuri, soluții date), flexibilitatea (numărul de categorii, sfere diferențiate în care subiectul găsește soluțiile), originalitatea (gradul de noutate și raritate a soluției), aptitudinea de a vedea deosebirile și asemănările, de a restructura, organiza și elabora.

În continuare, propunem câteva exerciții creative cu caracter de problemă, utilizate la ore. La unitatea de conținut „Descrierea” (clasa a VI-a), profesorul poate solicita elevilor să prezinte cât mai fidel un obiect, evidențiindu-i însușirile. Fiecare elev este antrenat în activitate, exprimând,

---

<sup>47</sup>Ilie, 2008, p. 153.

în scris sau oral, variate însușiri ale acestui obiect. Aceste exerciții diferențiază net elementul de fluență și flexibilitate în gândire.

Un alt exercițiu, „Întrebările divergente”, este aplicat în clasele de gimnaziu destul de frecvent. Elevii formulează cât mai multe întrebări cu referire la un obiect. Este, de fapt, un exercițiu de învățare a propozițiilor interogative. În altă variantă, se prezintă elevilor un tablou, cerându-le să pună cât mai multe întrebări referitoare la el. Exercițiul este deosebit de eficient pentru antrenarea gândirii divergente, a fluenței, flexibilității și originalității.

În clasa a VI-a, exercițiul poate fi realizat în baza imaginii de la pag. 79. Elevii ar putea formula astfel de întrebări:

- Cine sunt reprezentați pe tablou?
- Cum se numesc acești elevi?
- În ce clasă învață?
- În ce activitate sunt antrenați acești doi elevi?
- Care din ei navighează pe Internet?
- Pe ce site a intrat elevul?
- Pe cine învață băiețelul să lucreze la computer?
- Când copiii vor termina lucrul la calculator?
- Cum credeți, le place acestor doi copii activitatea în care sunt antrenați?

Deseori, profesorul recurge la exercițiul „Finale diferite”. După ce elevii studiază o povestire sau un fragment de text, cadrul didactic le cere să-și imagineze câteva variante de final. Este important ca elevii să nu dea doar câte un singur răspuns, ci fiecare elev să propună mai multe răspunsuri, astfel fiind obligați să-și antreneze caracterul divergent al gândirii.

Un eventual final al lucrării „Madona bălții” de A. Busuioc (cl. a VI-a) poate fi:

„În acea noapte, n-am închis nici un ochi. Sleit de puteri, m-am ridicat din pat, așezându-mă, nehotărât, la masa de scris. Condeii nu s-a lăsat rugat. El plutea pe foaia imaculată, lăsând urme care mereu îmi vor aminti de nefericita clipă când l-am cunoscut pe Vasile.”

După ce studiază, conform Curriculumului, poezia lui T. Arghezi „O furnică” (cl. a V-a), elevilor li se citesc alte creații ale poetului. Foarte semnificativă și adecvată vârstei este opera „Lumina lină”. Harnica albină, a cărei imagine e prezentă în text, vrând mai mult să agonisească pentru stup, s-a lăsat influențată de o povară peste puterile ei. Se formulează întrebarea: „Cum ați vrea voi să se sfârșească poezia?”

Se așteaptă răspunsuri variate, originale, cu soluții neașteptate. Unul ar putea fi:

- *Eu nu cred că a murit  
Albina muncitoare –*

*Stupu-n grabă s-a pornit  
Să-i ajute și să care  
Dulcea, greaua ei povară –  
Nu-i corect s-o lași să moară.  
După ce și-a revenit,  
Toate-albinele-au vorbit  
Pentru viața ce-o să vină  
S-o aleagă-a lor regină.*

Posibilitățile profesorului de limba și literatura română privind cultivarea capacităților creative ale elevilor sunt destul de variate. Dacă acesta este animat de fiorul creației, spiritul discipolilor săi se înviorează, curiozitatea lor crește și ei asimilează lesne cunoștințele.

Ori de câte ori se aplică o metodă nouă și interesantă în timpul activității, elevul se încadrează cu plăcere, depășind, parcă, o barieră psihologică și descoperindu-se pe sine însuși.

Studiind textul „Descoperind râul” de Fănuș Neagu (cl. a VI-a), copiilor li se poate propune o călătorie în țara poveștilor, unde fiecare să fie un prinț sau o prințesă. Din experiența profesorilor, aflăm că elevii povestesc amănunțit despre această călătorie, spunând pe ce mări și oceane au navigat. Acest exercițiu dezvoltă competența de comunicare orală a elevilor și imaginația lor, atât de importantă pentru creativitate.

După ce lecturează poezia „O, rămâi” de M. Eminescu (aceeași clasă), elevilor li se solicită să observe cum e umanizată natura în creația „poetului-nepereche”. În continuare, ar putea fi propusă sarcina care constă în importanța unei convorbiri imaginare cu nukul din prag, cu salcâmul de la poartă. Elevii, având o imaginație bogată, improvizează cele mai neașteptate discuții dintre ei și natură (copac).

Și textul „Insula de repaus” de L. Lari oferă posibilități de formare și dezvoltare a spiritului creativ. După lectură, elevii sunt antrenați într-o discuție despre visuri. Aceștia trebuie să răspundă, prin mai multe variante posibile, la întrebările:

- Ce ți-a șoptit aseară în vis luna?
- Ai vrea să te prefaci într-o stea?
- Care insulă ai vrea s-o luminezi?

Elevilor le este foarte interesant acest exercițiu. Ei pătrund în lumea visului, trăind o stare efervescentă creatoare.

Dacă fiecare scriitor are dreptul la ficțiunea artistică, de ce n-ar avea dreptul să intervină și cititorul în text, pentru a-l redacta conform viziunii sale? Ținând cont de aceasta, profesorul ar putea propune discipolilor să alcătuiască un alt final al textului.

„Asociațiile de cuvinte” sunt exercițiile pe care nu trebuie să le refuze nici un profesor, pentru că ele dau rezultate deosebite. Acesta propune elevilor un cuvânt-stimul și le cere cele mai variate asociații posibile. E vorba de așa-



zisele câmpuri asociative. Exercițiul este potrivit la receptarea oricărui text literar. La studierea fragmentului din lucrarea sadoveniană „În pădurea Petrișorului”, profesorul ar putea cere elevilor să scrie câmpul asociativ al cuvântului *pădure*, care se conține în titlu. Sarcina se realizează până la lectura textului, ca elevii să observe, în timpul citirii, dacă în lucrare sunt cuvinte din câmpul format de ei.

Exercițiile de imaginație sunt binevenite la diferite etape ale lecției, inclusiv în timpul „Captării atenției”. Astfel, este potrivit, în acest sens, exercițiul „Continuă gândul”. Propunem câteva exemple culese din auxiliarul didactic „Captarea atenției și actualizarea cunoștințelor. Tehnici de lucru” de Iulia Iordăchescu:

- *În fiecare carte se aude plânsul iertător al unei păduri...* (Gr. Vieru)
- *Chiar dacă nu ar exista Dumnezeu, oricum, nu omul este cel care a creat Universul...* (Gr. Vieru)
- *Dacă n-ar fi iubirea, viața m-ar îngrozi...* (Gr. Vieru)

Bineînțeles, astfel de sarcini ar putea fi realizate cu elevii claselor a VIII-a și a IX-a.

Acest exercițiu ar putea fi anticipat de completarea afirmațiilor prin expunerea propriilor gânduri. Este bine să se procedeze anume așa, ca elevii să confrunte variantele lor cu cele originale:

- *În fiecare carte se aude...*
- *Chiar dacă nu ar exista Dumnezeu, oricum, nu omul...*
- *Dacă n-ar fi iubirea...*

Călătoria imaginară la lecția de limba română în clasele de gimnaziu, un alt exercițiu creativ, este preluat din practica specialiștilor în didactică, Adela și Maria Fekete<sup>48</sup>. Finalitatea acestui exercițiu este dezvoltarea creativității prin călătoria imaginare. Opțiunea pentru această tehnică de lucru își are explicația în însăși semnificația cuvântului de bază: *călătorie*, percepută ca o profundă și necesară experiență a ființei umane, care induce trecerea, schimbarea, independența acesteia față de detaliu. „Călătorind, menționează O. Tocarczuk, oamenii devin mai înțelepți, nu numai pentru că ei cunosc mereu noi priveliști și întâmplări, ci tocmai fiindcă ei înșiși devin, pentru sine, peisaje trecătoare, pe care le pot privi lesne cu o anumită detașare”<sup>49</sup>.

Prin intermediul călătoriei imaginare, elevul-aventurier poate ajunge oriunde și oricând își dorește. Se fac călătorii în lumea figurilor de stil, în lumea cărților, în lumea culorilor etc.

În cazul studierii figurilor de stil, de exemplu, elevii, cu plăcere, fac călătorii imaginare pe tărâmurile acestora, investigând modul de formare, conotațiile de sens care au avut loc la constituirea lor, sugestiile pe care le

<sup>48</sup>Fekete, 2005, p. 31.

<sup>49</sup>Fekete, 2005, p. 32.

comportă. Pentru aceasta, elevii sunt antrenați, în primul rând, în activitatea de alcătuire a figurilor de stil în baza unor cuvinte propuse.

Profesorul poate trimite imaginația elevului spre alte lumi prin intermediul cuvântului magic *ca*:

- Călătorie *ca* o muzică.
- Călătorie rapidă *ca* fulgerul.
- Călătorie veselă *ca* primăvara.
- Călătorie *ca* la zece ani.

În cazul includerii cuvântului *călătorie* în construcții metaforice, elevii ar putea avea rezultate precum:

- Călătorie în lumea cuvântului.
- Călătorie a imaginației.
- Călătorie în sine ș.a.

Menționăm că, de fiecare dată, când elevul se aventurează în necunoscut, utilizând imaginația cu scopul de a realiza un lucru nou și funcțional, el își dezvoltă creativitatea. Și să nu uităm: formarea și dezvoltarea creativă a elevului este urmărită de profesor prin intermediul științei.

Analizând și sintetizând cele menționate, concluzionăm că:

Progresul educațional nu este posibil fără prosperarea, dezvoltarea, valorificarea științifică a tuturor resurselor de creativitate de care dispune fiecare elev.

Dezvoltarea și stimularea creativității implică introducerea, în sistemul de învățământ, a unei metodologii de motivare a potențialului creativ al elevilor. Creativitatea nu se dezvoltă într-o oră, pe parcursul unui singur semestru sau al unui an. Ea devine un element obligatoriu al fiecărei activități școlare.

Profesorului de limba și literatura română îi revine marea obligațiune de a realiza, prin fiecare lecție, un act de creație.

În activitatea cu elevii, cadrul didactic va ține cont de anumite principii în organizarea demersului creativ: cel al stimulării gândirii divergente operațional și estetic.

În scopul organizării corecte a activității de dezvoltare și stimulare a creativității, profesorul trebuie să studieze atent elevul, să-l descopere, aplicând cele mai reușite metode, procedee și mijloace de învățare.

Numai un elev motivat, cu deschidere creativă către activitatea școlară, va asimila sistemul de cunoștințe fundamentale cu valoare operațională.

### Referințe bibliografice

ȘCHIOPU, Constantin. *Metodica predării literaturii române*. Chișinău, 2009 [=Șchiopu, 2009].

CIORNĂI, Raisa. *Exerciții creative cu caracter de problemă* // Făclia, 31 ianuarie, 2009. P. 3 [=Ciornăi, 2009].

CRĂCIUN, Constantin. *Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu*. Iași: Emia-Deva, 2004 [=Crăciun, 2004].

CRIȘAN, Lucia. *Cadrul didactic. Didactica disciplinelor. Metode, procedee educaționale și noi tehnologii*. Noiembrie 2009 // <http://www.pagini-scolare.ro/metode-procedee-educationale-si-noi-tehnologii> [=Crișan, 2009].

FĂGĂDĂU, A. *Aspecte ale creativității în școală* // Făclia, 25 mai 2002. P. 9 [=Făgădău, 2002].

FECHETE, Adela, FECHETE, Maria. *Călătoria imaginară la lecția de limba română ca procedeu de dezvoltare a creativității elevilor* // Didactica PRO, 2005. Nr. 3. P. 29-35 [=Fechete, 2005].

GHERGHINA, Daniela. *Cum învățăm elevii să învețe creativ* // <http://www.didactic.ro/files/19/> [=Gherghina].

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

OPRESCU, Victor. *Dimensiunea psihologică a pregătirii profesorului*. Craiova: Scrisul românesc, 1983 [=Oprescu, 1983].

PRODAN, Maria. *Stimularea creativității la lecțiile de limba și literatura română* // Făclia, 16 mai 2001. P. 2; 23 mai 2001, p. 7; 30 mai 2001, p. 4; 6 iunie 2001, p. 7 [=Prodan, 2001].

ROIBU, Maria, *Empatia în educație. Necesități pedagogice moderne*. București: New School, 2008 [=Roibu, 2008].

TOFAN, Valentina. *Modalități de dezvoltare a creativității în cadrul orelor de limba și literatura română* // Didactica Pro, 2006. Nr. 1-2. P. 59-61 [=Tofan, 2006].

TURTUREANU, Ecaterina. *Momente creative la lecțiile de română* // Făclia, 26 octombrie, 2002. P. 3 [=Turtureanu, 2002].

**APPROCHES METHODOLOGIQUES  
DES PROBLEMES HISTORIQUES DU FRANCAIS:  
LES PHENOMENES MIXTES DE L'EVOLUTION PHONETIQUE**

**Ion GUȚU,**

maître des conférences, docteur en linguistique française  
(Université d'Etat de Moldova)

**Abstract**

*The complex character of the history of the French language suggests the continuing search of methodologies suggestive to make effective and practical its teaching and learning. Our vision is based on the methodological experiences of scientists like M. Huchon, M. Borodina, Gr. Cincilei, etc. and is proposing a new vision, in accordance with the contents and objectives and which would be accepted at the same time by both professor and student. This kind of methodology is conceived for the academic audience (level C1) and is focusing on the effectiveness of the teaching/learning of vocalic and consonantal phenomena through the dichotomy quantity-quality, usable for the teaching purposes as well.*

**Key-words:** *history of French, history internal and external, methodology, dichotomy, quantity, quality, reduction, diphthongaison.*

**Rezumat**

*Caracterul complex al istoriei limbii franceze condiționează necesitatea căutării permanente a unei metodologii capabile să eficientizeze predarea și învățarea acesteia. În articol, expunem unele reflecții personale asupra acestei metodologii, ținând cont de experiențele în domeniu ale savanților M. Huchon, M. Borodina, Gr. Cincilei etc. Punem accentul atât pe conținutul, cât și pe obiectivele (de predare și învățare) care ar fi acceptate atât de profesor, cât și de studenții care au nivelul C1 de cunoaștere a limbii franceze contemporane. La nivel de conținut, sunt valorificate fenomenele vocalice și consonantice ale limbii prin prisma dihotomiei cantitate-calitate.*

**Cuvinte-cheie:** *istoria limbii franceze, istoria internă și externă, metodologie, dihotomie, cantitatea, calitate, reducere, diftongare.*

**Introduction**

Autrefois l'*Histoire de la langue française* (HLF)<sup>50</sup> était un cours fondamental du cursus universitaire moldave, car on croyait que son enseignement et apprentissage contribue à une formation *complexe* de l'étudiant, vu son initiation à l'évolution des compartiments de base de la langue française, tels la lexicologie, la grammaire, la sémantique et la phonétique. C'est pourquoi elle était enseignée pendant deux semestres. Présentement<sup>51</sup>, le cours d'HLF, axé sur l'enseignement et l'apprentissage complet d'un seul compartiment - la phonétique historique - et une brève initiation aux autres deux - la grammaire et la sémantique historiques - est prévu seulement pour le premier cycle universitaire. Dans ce cas une question s'impose: quand est-ce qu'on devrait enseigner, avec le maximum

<sup>50</sup> à côté de l'histoire d'autres langues étrangères.

<sup>51</sup> par suite de l'introduction dans l'éducation du système de Bologne.

d'efficacité, l'HFL à l'université? Nous croyons qu'il faudrait l'enseigner et l'apprendre *avant* les autres disciplines théoriques de base - lexicologie, grammaire, phonétique du français contemporain -, afin de faciliter leur enseignement et apprentissage.

L'enseignement de l'HFL dans le système universitaire moldave devrait-il s'opérer si bien à la base des manuels français, roumains que moldaves. Notre expérience en tant que professeur invité par plusieurs universités moldaves nous a permis d'élaborer le cours d'HFL en variante électronique pour que les étudiants puissent en bénéficier à distance ou d'une façon virtuelle. Les méthodes (d'enseignement et d'apprentissage de cette discipline) que nous y proposons sont axées sur l'analyse descriptive, diachronique, comparée et problématique des phénomènes historiques selon diverses stratégies élaborées par les spécialistes. Leur application est possible dans le cadre de la coopération du professeur et des étudiants dans l'étude de l'évolution du lexique du latin classique et la formation du français moderne et du français contemporain.

A notre avis, tout enseignement de l'HFL doit commencer par l'introduction de l'étudiant (à la base de ses propres communications) dans l'histoire *externe* de la langue. Puis<sup>52</sup> un approfondissement dans son histoire *interne* doit se produire à la base des exercices phonétiques qu'on propose à l'apprenant. La finalité du cours consiste en ce que chaque étudiant puisse présenter sans problèmes la diachronie de certaines unités lexicales françaises, diachronie apprise pendant le semestre avec spécification (1) des métamorphoses que ces unités ont subies lors des siècles et (2) de leur succession logique.

On évalue les apprenants par unités du cours - préhistoire, mot latin et ses caractéristiques, évolution du mot latin et formation du mot français etc. - et à la base de leurs réponses orales aux séminaires et des travaux écrits en fin de chaque unité thématique. Cette stratégie d'évaluation permet de mettre en relief chez l'étudiant sa maîtrise des compétences historiques<sup>53</sup>, culturelles, linguistiques, interdisciplinaires, méthodologiques, civiques etc.

Si jadis la discipline était enseignée à un public étudiantin *très avancé*<sup>54</sup>, actuellement l'HFL est enseignée en premier cycle aux étudiants *avancés*<sup>55</sup>. Pourquoi pas avant? On sait que, par rapport aux autres langues romanes, le français a connu l'évolution historique la plus écartée par rapport à sa langue source; par conséquent, si un élève roumain, italien, espagnol pouvait comprendre sa langue historique, pour le cas d'un Français ça serait

<sup>52</sup>ou en même temps.

<sup>53</sup>liées à l'HFL.

<sup>54</sup>niveau C2 du français contemporain (cf «Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues»).

<sup>55</sup>niveau C1.

plutôt la mission d'un étudiant avec un bon dictionnaire étymologique et un professeur bien doué. Les intérêts et la motivation de l'apprentissage sont dictés par la conscientisation de l'importance des phénomènes phonétiques appris, or toute une série de ces phénomènes ont un impact manifeste sur l'évolution grammaticale et/ou lexicale du mot français et permettent l'explication de leur prononciation et/ou de leur orthographe de nature étymologique. L'approche individuelle permet au professeur de proposer à chaque élève une implication concrète en fonction de ses capacités d'analyse de l'évolution historique du mot français et de la synthèse intégrative et logique sur l'importance du phénomène étudié et appris, d'où aussi notre préoccupation permanente des méthodologies capables à faciliter et rentabiliser l'enseignement et l'apprentissage de l'HLF dans le système universitaire national.

### **1. Etapes historiques ou compartiments internes: enjeux méthodologiques**

L'étude de l'histoire de la langue française (HLF) se lance avant tout sur la discrimination entre *histoire interne*, c'est-à-dire évolution des compartiments internes de la langue proprement dite (phonétique, grammaire, sémantique historique) et *histoire externe*, c'est-à-dire évolution des compartiments socio-politique, économique, éducatif, culturel etc. parallèlement avec l'évolution de la langue.

La didactique de l'HLF se confronte aux problèmes visant les modalités d'enseignement de ses contenus: par *étapes chronologiques segmentées* - Ancien Français (AF), Moyen Français (MF), Français Moderne (FM) ou par *compartiments internes* (phonétique, grammaire, lexicologie historiques). Les deux approches comportent si bien des avantages que des désavantages, la différence consistant, d'après nous, dans le caractère fini ou non des phénomènes examinés:

- L'approche par *étapes historiques* a comme avantage la vision globale sur tous les phénomènes historiques de la langue à une période concrète d'évolution et comporte, selon nous, une visée plutôt scientifique de nature quasi horizontale. Le désavantage est qu'une telle approche n'assure pas l'évolution complète du phénomène historique de la langue, chose importante surtout pour le cas du français qui, une fois confronté aux autres langues d'origine romane, découvre, comme nous l'avons déjà remarqué, l'évolution la plus écartée par rapport à la langue-mère ce qui permettrait de le considérer plutôt comme idiome intermédiaire entre les langues latines et celles germaniques en vertu des arguments tels:
  - *le caractère de la langue* qui à partir du latin (langue à statut synthétique) passe par l'étape de langue à caractère synthético-

analytique (gallo-roman et AF), analytico-synthétique (MF) et analytique en essence (FM);

- *l'écriture d'origine historique ou étymologique* qui, en comparaison avec toutes les autres langues romanes, s'établie le plus tard possible (Français Classique) par rapport à l'époque de sa naissance (AF);
- *la prononciation de nature historique ou étymologique* qui, par rapport aux autres langues romanes, nécessite une étape obligatoire d'assimilation tant pour les natifs que pour les allophones. Or, le caractère phonétique du français est une réalité établie durant des siècles et acceptée tardivement (fin du Français Classique), donc, à l'étape moderne de son évolution et qui, juste comme l'écriture, le rapproche plutôt des langues germaniques que romanes.
- L'approche par *compartiments internes de la langue* a comme avantage la vision complète sur le phénomène respectif à partir du latin et jusqu'au FM et comporte, selon nous, une visée plutôt didactique de nature verticale. Moins désavantageuse, cette approche a déterminé notre choix en sa faveur qui coïncide avec celui des savants comme G. Joly<sup>56</sup>, Gr. Cincilei<sup>57</sup>, M. Borodina<sup>58</sup>, P. Roşca<sup>59</sup>. L'enseignement par compartiments internes permet à l'étudiant de poursuivre intégralement l'évolution du mot dès son origine et jusqu'à l'étape finale contemporaine et de faciliter son assimilation. Une telle approche n'est pas du tout exclusive des étapes historiques, or au moment où il faut expliquer des phénomènes internes on peut effectuer des digressions chronologiquement segmentées en particulier sur une des étapes les plus importantes non seulement de l'HLF, mais de toute l'histoire de la culture et de la civilisation française comme est le XVI<sup>e</sup> siècle. Quoi que les avis soient partagés, notre approche se veut complexe où incontestablement la priorité appartient à l'histoire interne, mais qui, pour une argumentation plus persuasive dans une ambiance académique, a été soutenue régulièrement par l'influence de l'histoire externe, pratique présente dans les sources des linguistes tels que H. Walter<sup>60</sup>, M. Huchon<sup>61</sup>, B.

---

<sup>56</sup>Joly, 1995.

<sup>57</sup>Cincilei, 1997.

<sup>58</sup>Borodina, 1961.

<sup>59</sup>Roşca, 2004.

<sup>60</sup>Walter, 1995.

<sup>61</sup>Huchon, 2002.

Cerquiglini<sup>62</sup>, L. Skrélina<sup>63</sup>. Par exemple, l'enseignement de l'évolution des voyelles fermées et ouvertes, issues de *ō* ou de *ǫ*, qui a créé au XVI<sup>e</sup> siècle l'ainsi dite «querelle des ouïstes et des non-ouïstes» entre les adeptes de la prononciation étymologique [u] et ceux de la prononciation [o], ne peut être séparé de la prise en considération du consensus socioculturel qui s'est finalement établi entre les savants et le peuple vers la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, d'où l'on a obtenu après de longues disputes les variantes actuelles des mots uniquement en [o] tels que *soleil*, *fromage*, *portrait* et en [u] comme *couronne*, *tourmente*, *courage*. Cela laisse comprendre que si dans le cas de la grammaire l'influence de l'histoire externe est quasiment impossible, alors pour ce qui est de la phonétique et surtout du lexique les compartiments interne et externe de la langue sont quasi inséparables, fait admettant une corrélation chronologique adéquate et motivée à travers chaque étape d'évolution historique: AF, MF et FM. Il est impossible d'examiner l'évolution de la lexicologie historique sans envisager l'influence de la Renaissance tant sur la culture que sur le lexique du MF (près de trois cinquièmes des latinismes de la langue actuelle datent de cette période comme, par exemple, *abnégation*, *abstraire*, *anatomie*, *abus*, *altérer*, *antipode*, *amidon*, *alibi*, *abroger*).

## 2. Dimension linguistique de la dichotomie *quantité-qualité*

Le choix de la méthodologie efficace vise la structuration du cours selon diverses possibilités avec des variantes déjà élaborées par d'autres spécialistes en matière tels A. Darmesteter<sup>64</sup>, F. Brunot et Ch. Bruneau<sup>65</sup>, P. Guiraud<sup>66</sup>, G. Joly<sup>67</sup>, M. Borodina<sup>68</sup>, L. Skrélina<sup>69</sup> ou bien par leur fusion réussie et perspicace. Une de ces pratiques, issue encore de l'expérience soviétique, a été construite dans le cas de l'approche par compartiments internes, comme la phonétique historique, sur la structuration du matériel à enseigner, à la base des principes de la dichotomie *quantité - qualité* dans l'évolution du système vocalique et consonantique. Les recherches de nos disciples ont démontré la viabilité et la fonctionnalité de cette dichotomie non seulement à l'intérieur des domaines de la linguistique (grammaire, stylistique, phonétique), mais aussi en philosophie, herméneutique, pédagogie, poétique etc. Une telle approche permet à l'étudiant de mieux

<sup>62</sup>Cerquiglini, 2003.

<sup>63</sup>Skrélina, 1972.

<sup>64</sup> Darmesteter, 1891.

<sup>65</sup> Brunot, 1949.

<sup>66</sup> Guiraud, 1968.

<sup>67</sup> Joly, 1995.

<sup>68</sup> Borodina, 1961.

<sup>69</sup> Skrélina, 1972.



sensibiliser les spécificités globales (*réduction* ou *apparition des sons* par rapport au *changement de timbre* ou de *qualité des sons*) des changements historiques et de structurer les compétences méthodologiques acquises en fonction du type de phénomène produit. Par exemple, l'évolution quantitative des voyelles insiste sur des phénomènes réduisant ou complétant le système phonématique du français par d'autres voyelles (*réduction, apparition des voyelles accessoires, vocalisation*), à l'encontre de l'évolution qualitative qui relève des changements de timbre vocalique tels *la nasalisation, la fermeture, l'ouverture* etc.

Comme toute discipline, l'HLF se modernise conceptuellement et méthodologiquement. Plusieurs méthodologies de la didactique de la phonétique diachronique sont possibles. Des savants comme M. Huchon<sup>70</sup>, J. Picoche<sup>71</sup>, M. Borodina<sup>72</sup> et Gr. Cincilei<sup>73</sup> avancent le principe de l'opposition *quantité - qualité* qui s'avère très opérationnel en didactique. Cela leur permet d'envisager deux types d'évolution: quantitative et qualitative, actualisables tant pour le vocalisme que pour le consonantisme, avec quelques réserves pour certains phénomènes dont l'évolution est difficile à catégoriser comme purement quantitative ou qualitative que nous appellerons *mixtes*.

### 3. Phénomènes mixtes: réduction et vocalisation

Les phénomènes mixtes visent, en même temps, la chute ou l'apparition des voyelles et le changement de leur qualité. Selon nous, ils englobent *la diphtongaison* et *la monophthongaison*, *la réduction des voyelles* et *l'apparition de la voyelle ə*, dite *muette*, inconnue par le latin. Même si le type mixte peut paraître quelque fois problématique, si le phénomène respectif prouve des indices d'une évolution mixte, il peut être rattaché à cette catégorie.

La *réduction des voyelles* est attribuée à cette typologie, car de par sa nature elle devrait être une évolution quantitative, mais par l'apparition d'une voyelle de qualité particulière pour le français comme *ə* muet elle est aussi qualitative. Si la première réduction des voyelles est purement quantitative, toute voyelle posttonique se réduit vers le IV<sup>e</sup> siècle, y compris *a* (*calamu>chaume*); les autres réductions du V<sup>e</sup>-X<sup>e</sup> ss. sont déjà mixtes: les voyelles contrefinale et finale s'amuisent, y inclus certaines initiales, mais dans tous les cas la voyelle *a*, obligatoirement ou éventuellement, passe en *ə* muet. Ex.: *ornamentu>ornement, falita>faute, caballu>cheval*. Le rôle important de *ə* muet consiste en ce qu'il va apparaître aussi dans des syllabes ou positions non régulières ou sans prototype étymologique. Nous considérons que par une sorte d'instinct d'autoconservation hérité de sa langue-mère où

<sup>70</sup> Huchon, 2002.

<sup>71</sup> Picoche, 1989.

<sup>72</sup> Borodina, 1961.

<sup>73</sup> Cincilei, 1997.

la prosodie gardait un équilibre entre les voyelles et les consonnes, certains groupes de consonnes, placés avant ou après la contrefinale, ne permettent pas la réduction de la voyelle contrefinale qui passe alors à *e* pour faciliter la prononciation: *turturella*>*tourterelle*. Selon les linguistes E. et J. Bourciez, la conservation de la voyelle *a* sous forme affaiblie de *e* qui passe en *ə* a des motifs surtout physiologiques, or *a* est une voyelle de plus grande ouverture, elle est singulièrement claire et sonore<sup>74</sup>. Par rapport à la chute d'autres voyelles contrefinales, l'amuïssement de *a* s'est réalisé plus tard. En qualité d'exemple, on peut citer les *a* contretoniques dans les graphies latinisantes des premiers documents littéraires de l'Ancien Français (au IX<sup>e</sup> s.): *salvament*, *salvarai*, *salvar* («Serment de Strasbourg»). Pour le cas des voyelles finales, nous tenons à souligner que cette évolution de *a* > *ə* est très importante pour la langue française par rapport aux autres langues romanes, car depuis cette étape historique le protofrançais, puis le français, n'a plus de mots en *a* final, comme toutes les autres langues romanes: à comparer *casa*, propre à toutes les autres langues romanes et *chez* en français ou bien *hora*>*heure*, *capra*>*chèvre*. Les mots en *a* dans le FMC du type *caméra*, *curricula*, *troika* sont des emprunts d'origine savante qui sont venus après la naissance de la langue française (au IX<sup>e</sup> s.) et n'ont pas connu l'évolution populaire ou historique. Il faut noter aussi que probablement par le même héritage prosodique de sa mère latine, le français, dans le cas où un groupe consonantique complexe existait ou s'était formé, a conservé *ə* muet de toute voyelle latine finale dans un proparoxyton ou un paroxyton, après "consonne+l/r", aussi comme voyelle de soutien à la prononciation si bien dans les paroxytons: *duplu*>*doblo*>*doble*>*double*, que dans les proparoxytons: *male habitu*>*malabdo*>*malabde*>*malade*. La remarque que nous considérons importante, moins présente dans les travaux de ce genre, consiste en ce que le *ə* muet ne peut pas provenir diachroniquement d'un *u* final, donc il devait passer par un *o* qui se maintient comme tel dans une série de langues romanes (lat. *populus*>esp. *pueblo*>fr. *peuple*) et dont la prononciation est plus proche de celle de *ə* dit muet.

Pour ce qui est des valeurs de la voyelle *ə* muet, il faut souligner qu'elles se sont élargies avec le temps, ayant une couleur aussi diachronique que synchronique et non seulement phonétique: *valeur phonétique dominante* (une syllabe sur quatre contient le *ə* muet dans la phrase française), *valeur poétique historique* (la scansion classique du son *ə* caduc à l'intérieur du vers), *valeur morphologique distinctive* (l'opposition de genre pour la plupart des adjectifs qualificatifs), *valeur musicale*, *valeur phonétique abusive* etc.

La *diphthongaison* est le résultat de l'affaiblissement de la tension musculaire qui allonge les voyelles. L'allongement se réalise par 2 processus

74

Bourciez, 1962, p. 162.

consécutifs tels la *segmentation* ( $e > ee$ ,  $o > oo$ ) et la *différenciation* ( $ee > ie/ei$ ,  $oo > uo/ou$ ). Ce sont justement ces deux processus qui permettent de placer la diphtongaison dans le cadre des phénomènes mixtes, or le premier est de nature quantitative, par contre le deuxième est de nature qualitative vu l'apparition des diphtongues inconnues par le latin et le français. Ex. *pera*>*peere*>*peire* [peire] > *poire* [poire] > *poire* [pwere/pware]>*poire* [pwar], *florem* > *floor* > *flour* [flour] > *fleur* [flær], *manu*>*main* [majn]>*main*.

Ce qui est important à mentionner pour l'évolution ultérieure de nature qualitative, c'est le phénomène de la "bascule de la diphtongue" (aux XII<sup>e</sup>-XIII<sup>e</sup> ss.) par lequel le segment plus ouvert attire l'accent: *ie*>*jé*, *úa*>*wá*, ce qui, par conséquent, ne permet plus l'utilisation du terme de «diphtongue» pour les mots du FM contenant ces groupes de phonèmes. On parle seulement des diphtongues historiques (G. Cincilei<sup>75</sup>, M. Borodina<sup>76</sup>, P. Roşca<sup>77</sup>).

La diphtongaison caractérise surtout la période de l'AF. Vers la fin de l'AF, et surtout en MF, on observe une tendance marquée à la *monophtongaison*, les causes possibles étant la tendance à la régularisation du système vocalique, le résultat probable d'une dégermanisation, l'influence éventuelle de l'accent tonique. Les savants F. Brunot et Ch. Bruneau soutiennent que toute syllabe tend à être constituée par une voyelle unique, encadrée ou non de phonèmes consonantiques<sup>78</sup>. La monophtongaison va connaître durant l'histoire de la langue française deux actualisations, moins remarquées par les savants en matière:

- la monophtongaison de nature *orthographique* qui vient de la période gallo-romaine et qui se produit vers le VI<sup>e</sup> siècle après J.C.: *causa*>*chause*>*chose*>*chose*;
- la monophtongaison de nature *phonétique* qui se produit durant la période du MF et qui finit vers le XVI<sup>e</sup> siècle: *causa*>*cause*>*cause* [ko:z].

### Conclusion

L'évolution à caractère mixte des phénomènes vocaliques concerne aussi le consonantisme par des phénomènes comme la *réduction* ou l'*assimilation des consonnes* ce qui démontrent sa viabilité et son applicabilité méthodologique.

### Références:

BORODINA, M. A. *Phonétique historique du français*. Leningrad, 1961 [=Borodina, 1961].

<sup>75</sup> Cincilei, 1997.

<sup>76</sup> Borodina, 1961.

<sup>77</sup> Roşca, 2004.

<sup>78</sup> Brunot, 1949, p. 34.

BOURCIEZ, E., BOURCIEZ, J. *Phonétique française. Etude historique*. Paris, 1962 [=Bourciez, 1962].

BRUNOT, F., BRUNEAU, Ch. *Précis de grammaire historique de la langue française*. Paris, 1949 [=Brunot, 1949].

CERQUIGLINI, B. *Les langues de France*. Paris, 2003 [=Cerquiglini, 2003].

CINCILEI, Gr. *Phonétique historique du français. Cahier de séminaires*. Chişinău, 1997 [=Cincilei, 1997].

DARMESTETER, A. *Cours de grammaire historique de la langue française*. Publié par les soins de Ernest Muret, Paris, 1891 [=Darmesteter, 1891].

HUCHON, M. *Histoire de la langue française*. Paris, 2002 [=Huchon, 2002].

GUIRAUD, P. *L'Ancien Français*. Paris, 1968 [=Guiraud, 1968].

JOLY, G. *Précis de phonétique historique du français*. Paris, 1995 [=Joly, 1995].

PICOCHÉ, J., MARCHELLO-NIZIA, CHR. *Histoire de la langue française*. Paris, 1989 [=Picoche, 1989].

SKRELINA, L. *Histoire de la langue française*. Moscou, 1972 [=Skréline, 1972].

ROŞCA, P. *Essais sur l'ancien français. Etude phonétique*. Chişinău, 2004 [=Roşca, 2004].

WALTER, H. *Le français dans tous les sens*. Paris, 1995 [=Walter, 1995].

**DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ET PERFORMANCES  
COMMUNICATIVES ET ACTIONNELLES  
CHEZ LES APPRENANTS DU FLE (SURTOUT A TRAVERS LES TIC(E))**

**Diana CIOINAC-ȘIPILOV,**

professeur

(Lycée de Târnova, Dondușeni, République de Moldova);

**Ana ȘIPILOV,**

professeur

(Lycée de Târnova, Dondușeni, République de Moldova);

**Angela COȘCIUG,**

maître des conférences, docteur en linguistique française

(Université d'Etat «Alec Russo» de Bălți, République de Moldova)

**Abstract**

*The aim of this article is to present how can be developed the communicative and "actional" competences in French using, especially, IC(E)T in FFL classes.*

**Keywords:** *teacher, IC(E)T, class, communicative competences, "actional" competences, message.*

**Rezumat**

*În articol, ne propunem să prezentăm felul în care ar putea fi dezvoltate competențele de comunicare și cele acționale la orele de limbă franceză, prin utilizarea, mai cu seamă, a tehnologiilor informaționale și comunicaționale educative (TICE-uri).*

**Cuvinte-cheie:** *professor, TIC(E)-uri, oră, competențe de comunicare, competențe acționale, mesaj.*

**Introduction**

A l'époque de la globalisation qu'est la nôtre il est indispensable à toute personne de connaître au moins une langue étrangère pour pouvoir transmettre et recevoir de l'information, faire un choix, exercer un métier, voyager etc.

Enseigner et apprendre à bien comprendre et parler une langue étrangère dans des situations différentes de communication est une stratégie de longue durée où un rôle à part est réservé aux contenus didactiques, aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage, aux affinités d'interaction entre l'enseignant et l'apprenant, à l'approche individualisante sur intérêts et nécessités de communication, etc.

Lors des années les didacticiens des langues et des cultures étrangères ont avancé et utilisé nombre de stratégies didactiques afin de réaliser ces objectifs. Mais dans toutes ces stratégies on tâchait de «copier», le plus naturellement possible, la «technique» naturelle d'assimilation (dès un

certain âge) d'une langue et d'une culture par le natif «socialisé». Ces stratégies étaient toujours raccordées aux derniers résultats des investigations scientifiques dans les sciences du langage, la théorie de la communication, la psychologie de l'interaction des individus, etc., car la didactique des langues (et des cultures) était impuissante de résoudre seule tous les problèmes liés à la langue et à la communication langagière. C'est pourquoi les stratégies didactiques que cette science avançait variaient entre un enseignement et un apprentissage centrés sur les *contenus* (c'est-à-dire sur la transmission et l'acquisition des connaissances langagières) et un enseignement et un apprentissage centrés sur les *actions*<sup>79</sup>, c'est-à-dire sur le développement des *compétences* et des *performances* de communication langagière et culturelle, «rapprochée» de celle des natifs, autrement dit où tout le comportement verbal d'un apprenant «imite» le comportement verbal traditionnel des natifs. Dans ce cas s'avèrent extrêmement efficaces les Technologies d'Information et de Communication (Éducatives) (les TIC(E)), car celles-ci (1) donnent la possibilité de communiquer en direct avec les natifs (à travers les chats et les blogs), (2) reproduisent parfaitement les situations «authentiques» de communication (à travers les documents sonores et surtout les vidéos authentiques), (2) facilitent les possibilités d'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères en autonomie, (3) permettent la différenciation des tâches dans le cadre de l'apprentissage (guidé ou institutionnel), etc.

### **1. Généralités sur les compétences et les performances de communication**

Noam Chomsky a été le premier à faire usage des termes *compétence* et *performance* dans ses études sur le processus génératif des discours. Plus tard, ces termes ont été repris par d'autres branches de la science, y compris la didactique des langues et des cultures. Dans cette science, ces termes sont le plus souvent employés comme éléments des syntagmes (*faire*) *acquérir une compétence ou une performance de communication, posséder une compétence ou une performance de communication* etc. ce qui signale quelque chose au-delà de la simple connaissance de la langue elle-même (par exemple, la connaissance du contexte, de la culture, des relations humaines et sociales, de la psychologie des interactions verbales, des stratégies même de manipulation verbale etc.), des *savoir-faire*, en quelque sorte, liés à la compréhension (partielle ou même totale) d'un discours ou d'un texte ou à l'expression à travers un discours ou un texte<sup>80</sup>:

<sup>79</sup> Cadre ...

<sup>80</sup> A la suite de beaucoup de chercheurs nous affirmons que le discours n'est qu'une production *orale* et le texte n'est qu'un document *écrit*.

Actions communicatives	Savoir-faire
Compréhension d'un discours (ou compréhension orale)	Savoir distinguer (partiellement ou même totalement) des sons et/ou des groupements de sons, des syntagmes et/ou des phrases sonores, leur accent(uation), mélodie, rythme et intonation; savoir les corrélérer aux unités lexicales, aux formes grammaticales etc. d'une langue.
Compréhension d'un texte (ou compréhension écrite)	Savoir saisir (partiellement ou même totalement) le sens littéral, le message d'un texte; savoir percevoir (plutôt partiellement que totalement) le ton, le point de vue, les intentions de l'auteur etc.
Expression à travers un discours (ou expression orale)	Savoir prendre la parole dans une langue quelconque <sup>81</sup> , émettre un/des message(s) dans une/des situation(s) directe(s) de dialogue.
Expression à travers un texte (ou expression écrite)	Savoir produire, d'une façon personnelle et autonome, un message écrit, énonciativement engagé; savoir définir à qui l'on écrit, pour quoi on écrit et ce qu'on écrit.

Le «Cadre Européen de Référence» fait état de trois types de compétence et performance qui permettent à une personne de communiquer efficacement dans une langue:

- (1) les compétences et les performances *linguistiques*, c'est-à-dire les compétences et les performances sur le lexique d'une langue (ses mots, ses expressions figées, etc.), sa morphologie (la structure interne de ses mots), sa syntaxe (l'organisation de ses mots en phrases, superphrases et blocs sémantico-syntaxiques), sa sémantique (la conscience et le contrôle sur l'organisation du sens dans ses phrases, superphrases et blocs sémantico-syntaxiques), sa phonologie (ses sons et ses groupements de sons), son orthographe;
- (2) les compétences et les performances *pragmatiques*, c'est-à-dire la compétence et la performance *discursive* (sur la manière dont les messages sont organisés, structurés, adaptés; par exemple, un conte commence d'habitude par «il était une fois...»); la compétence et la performance *fonctionnelle* (axées sur l'utilisation des discours oraux et des textes écrits à des fins fonctionnelles particulières); la

<sup>81</sup>Il n'est pas forcément nécessaire de faire des phrases complètes dans la mesure où la langue parlée est faite d'abréviations et de mots isolés.

connaissance des schémas d'interaction, par exemple, des schémas *question - réponse, proposition - acceptation (refus)*;

- (3) les compétences et les performances *sociolinguistiques/socioculturelles*, c'est-à-dire les compétences et les performances sur les relations sociales, par exemple, sur le choix et l'usage des formules de salutation, sur les règles de politesse (par exemple, comment s'excuser, demander qch, inviter qn quelque part, etc.) sur les expressions de la sagesse populaire du pays de la langue étudiée; sur les registres de langue, les dialectes et les accents (locaux).

De ces deux classifications des compétences et performances communicatives nous mettons à la base de notre recherche la première comme la plus répandue.

## 2. Généralités sur le développement de la compréhension d'un discours

Etant donné que la compréhension d'un discours (ou tout simplement la compréhension *orale*) est la capacité à produire du sens à partir de l'écoute d'un énoncé (capacité qui met en jeu différentes opérations mentales comme celles de repérer, de discriminer, de traiter l'information, etc., ceci dans un processus d'interaction dynamique et intégré), elle implique des phases<sup>82</sup>:

- d'*anticipation* (quand le récepteur fait des prédictions sur tout le discours qu'il commence seulement à entendre; par exemple, «Il nous a annoncé qu'il veut nous présenter le nouveau rédacteur-en-chef de la revue. Donc, il va nous dire son nom, son âge, peut-être, il va parler de ses recommandations et du fait qu'il ne nous reste qu'à le supporter parmi nous...»);

- de *reconnaissance* (ou de *confirmation*, quand le récepteur se dit: «C'est bien ça, j'entends bien les mots-clés que j'attendais. Je n'ai pas besoin d'écouter plus loin...»);

- d'*identification des différences entre le discours articulé et celui auquel on s'attendait* (quand le récepteur se dit: «Ce n'est pas exactement ça: il n'est pas question de recommandations... Il est question de protection de la part du maire! Un nouveau piston du maire!»);

- de *repérage du non-reconnu* (quand le récepteur se dit: «La compréhension de cette phrase de M. Lubrot ne me résiste qu'au niveau général, je vais donc y penser plus en détail ce soir...»).

Nous reconnaissons que la présentation des phases de la compréhension d'un discours par un récepteur que nous avons donnée ci-dessus n'est qu'une présentation très formelle de cette activité, car, malheureusement, la science n'a aujourd'hui qu'une idée très vague de tous les processus mentaux qui se passent en situation d'écoute chez un individu. Telles qu'elles sont présentées, elles nous aident, quand même, à comprendre, à notre tour, que l'enseignement de la compréhension orale en français doit se

<sup>82</sup>Germain, 1991-1993.



faire compte tenu des phases énumérées ci-dessus et que les contenus et surtout les méthodes d'enseignement et d'apprentissage de cette compréhension doivent aussi venir en accord avec ces phases.

## 2.1. Développement des compétences et des performances de compréhension orale chez les apprenants du FLE (surtout à travers les TIC(E))

Le développement des compétences de compréhension orale *initiale* en classes de français se fait traditionnellement par des activités répétées, centrées sur l'écoute des discours élémentaires de l'enseignant et l'écoute *didactique* des documents sonores (ou même vidéos) originaux, mais d'une complexité minimale.

Le développement des compétences de compréhension orale *intermédiaire* ou *avancée* en classes de français se fait aussi par des activités répétées, centrées sur l'écoute des discours de l'enseignant, mais d'une complexité moyenne ou avancée, l'écoute *didactique* des documents sonores ou vidéos originaux, mais, cette fois, d'une complexité plus grande que celle minimale, ou même la communication orale systématique avec les natifs du même âge que les apprenants.

Dans les deux cas, on emploie le syntagme *écoute didactique*, car il ne s'agit pas d'une simple écoute d'un enregistrement quelconque qu'on pratique hors la classe pour se divertir ou s'amuser. L'écoute didactique renferme toujours quelques étapes agencées d'une façon stable si elle se veut résultative, et notamment la pré-écoute, l'écoute proprement dite et l'après-écoute.

La *pré-écoute* est le premier pas vers la compréhension (partielle ou même totale) d'un message qui répond à différents degrés de complexité. Ainsi, avant d'introduire un document sonore<sup>83</sup>, on *doit* (justement s'il s'agit du développement des compétences de compréhension orale *initiale* en classes de français) ou l'on *peut* (quant au développement des compétences de compréhension orale *intermédiaire* ou *avancée*) travailler soigneusement la présentation d'une situation (le contexte) qui correspond à une mise en condition psychique de l'apprenant. A cette étape les connaissances linguistiques ont un rôle extrêmement grand dans l'attente perceptive de l'apprenant<sup>84</sup>. A cette phase préparatoire il est possible et même recommandable d'introduire le nouveau vocabulaire, un outil indispensable à la compréhension. On peut aussi attirer l'attention de l'apprenant sur

---

<sup>83</sup>La vidéo sonore, même la plus simple, est plus difficile à interpréter qu'un document purement sonore étant donné deux plans sémiotiques – celui sonore et celui visuel qu'il faut interpréter dans le cas de cette vidéo, c'est pourquoi il est recommandé de commencer l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension orale sur les documents authentiques par celui sonore.

<sup>84</sup>Germain, 1991-1993.

certaines formes linguistiques qui lui seront difficiles à reconnaître dans la chaîne parlée ou sur certains indices acoustiques clés, tout ça pour anticiper les échecs de compréhension. Si cette méthodologie est respectée, l'apprenant peut construire progressivement (même dès la phrase de pré-écoute) le réseau du sens du document sonore qu'il écoute.

Dans le processus didactique l'écoute proprement dite n'est jamais singulière. Ainsi, la 1<sup>re</sup> écoute peut être concentrée seulement sur la compréhension de la situation de communication, tout ça pour faire saisir à l'apprenant uniquement le *cadre* du document sonore. Avant d'opérer cette écoute l'apprenant (et surtout celui débutant) doit être informé de ses objets, c'est-à-dire à *quoi* faire attention, *quoi* remarquer lors de l'écoute, etc. Dans ce cas, le professeur présente au préalable à l'apprenant une liste de questions qui portent sur l'identification du cadre du document sonore ou de la situation de communication. Par exemple:

- D'où provient le document sonore?*
- A qui s'adresse-t-il?*
- Quel est son but?*
- Où se déroule la scène ou les scènes?*
- Quand ça se passe?*
- Qui sont les personnages?*
- De quoi ça parle?*

A l'étape initiale du développement de la compréhension orale sur un document sonore, il est plus recommandé de présenter au préalable à l'apprenant un *questionnaire à choix multiples* (QCM) où l'apprenant n'a qu'à cocher la bonne réponse. Par exemple:

Questions	Variantes de réponse
<i>D'où provient le document sonore?</i>	<input type="checkbox"/> <i>de la bibliothèque virtuelle de la faculté</i> <input type="checkbox"/> <i>de la collection personnelle de votre professeur</i> <input type="checkbox"/> <i>de la toile</i>
<i>A qui s'adresse-t-il?</i>	<input type="checkbox"/> <i>à nous tous</i> <input type="checkbox"/> <i>aux lycéens</i> <input type="checkbox"/> <i>aux personnes âgées</i>
<i>Quel est son but?</i>	<input type="checkbox"/> <i>nous enseigner la politesse</i> <input type="checkbox"/> <i>nous enseigner le respect des personnes âgées</i> <input type="checkbox"/> <i>nous faire penser à notre vie</i>
<i>Où se déroule la scène?</i>	<input type="checkbox"/> <i>dans la maison de la famille Leblanc</i> <input type="checkbox"/> <i>dans la maison du fils de M. et Mde Leblanc</i> <input type="checkbox"/> <i>dans le parc central de la ville de Lyon</i>

Quand ça se passe?	<input type="checkbox"/> pendant la nuit <input type="checkbox"/> lors de la réception organisée par M. Leblanc <input type="checkbox"/> pendant le voyage à Paris de M. et Mde Leblanc
Qui sont les personnages?	<input type="checkbox"/> M. Leblanc <input type="checkbox"/> Mde Leblanc <input type="checkbox"/> Les enfants de M. et Mde Leblanc
De quoi ça parle?	<input type="checkbox"/> d'un voyage de la famille Leblanc <input type="checkbox"/> d'un malheur <input type="checkbox"/> du mariage de la fille de M. et Mde Leblanc.

La 2<sup>e</sup> écoute a pour but de rassurer tous les apprenants (débutants, intermédiaires ou avancés) sur la véracité ou la fausseté de leurs réponses et leur permettre de corriger les fautes selon le cas. Quant aux apprenants intermédiaires et surtout avancés, elle peut aussi les aider à réaliser des activités plus complexes, par exemple, de faire une synthèse de différentes idées, d'exprimer des jugements sur le contenu écouté, d'initier un débat sur lui, etc.

Une écoute active est une écoute consciente, effectuée dans la vigilance<sup>85</sup>. Elle met en jeu le double fonctionnement de la perception et de la parole, c'est-à-dire un traitement selon deux modalités, l'une de type global, l'autre de type analytique<sup>86</sup>.

Dans l'*après-écoute*<sup>87</sup> on insiste beaucoup sur le réinvestissement de l'acquis dans une tâche réelle signifiante. A cette phase, il s'agit de faire le point sur les apprentissages en mettant à contribution les compétences acquises<sup>88</sup>.

La formation des performances de compréhension orale en français se fait par la communication systématique en direct avec l'enseignant, mais surtout avec les natifs.

### 2.1.1. Sites (didactiques) qui servent au développement de la compréhension orale en FLE

Sur la toile il y a un nombre considérable de sites (didactiques) qu'on peut employer dans le développement de la compréhension orale (initiale, intermédiaire ou avancée) en classes de FLE ou même à domicile, car ils renferment beaucoup de documents sonores et vidéos, accompagnés souvent de fiches pédagogiques. Par exemple:

<sup>85</sup>Germain, 1991-1993.

<sup>86</sup>*ibidem*.

<sup>87</sup>Les apprenants doivent savoir très bien d'avance ce que l'on attend d'eux après l'écoute d'un discours ou d'un document sonore, c'est-à-dire quelles tâches ils seront amenés à accomplir plus loin.

<sup>88</sup>Cadre...

- (1) <http://www.bbc.co.uk/languages/french/talk/index.shtml>  
 où l'on peut trouver des documents sonores et vidéos, des exercices de compréhension orale pour les débutants, même des mises en situations vidéos qu'on doit comprendre, telles que la situation de saluer qn, de le(se) présenter, de parler de sa famille, de la nourriture, de la direction qu'on doit prendre dans une ville, des magasins, des loisirs, etc.;
- (2) [http://claweb.cla.unipd.it/home/smazurelle/dynamots/a1/a1\\_introfr.htm](http://claweb.cla.unipd.it/home/smazurelle/dynamots/a1/a1_introfr.htm)  
 qui renferme des exercices et des activités pour débiter en compréhension orale du FLE;
- (3) <http://www.didierconnexions.com>  
 qui contient des exercices de compréhension orale pour les débutants autour de trois modules: [parler de soi](#), [échanger](#) et [agir dans l'espace](#);
- (4) <http://doc.vichy-universite.com/index.pl/a1co>  
 qui propose les activités de compréhension orale du *Cavilam* (rencontres, loisirs, descriptions, activités quotidiennes, chiffres et nombres, date et heures), tout ça pour les débutants;
- (5) <http://www.ciep.fr/sourire/>  
 où l'on peut trouver des activités de compréhension orale (pour les débutants) sous forme de jeux, tout en flash, très actuels et amusants, qui font découvrir Paris au fil d'un parcours dont chaque spectateur est le héros;
- (6) <http://www.didierbravo.com/html/jeux/index.htm>  
 qui contient de petites activités en Flash (pour les débutants) sous forme de jeux sur la compréhension orale et la reconnaissance du vocabulaire et de la grammaire élémentaires du français;
- (7) [http://www.ashcombe.surrey.sch.uk/Curriculum/modlang/shared/vod\\_fr.htm#](http://www.ashcombe.surrey.sch.uk/Curriculum/modlang/shared/vod_fr.htm#)  
 qui renferme de petites vidéos d'une complexité minimale (niveaux A1 et A2) sur la vie quotidienne;
- (8) <http://www.laits.utexas.edu/fi/html/toc/01.html>  
 qui présente un cours de français (niveau A2) en treize chapitres à partir des documents authentiques, des supports audio, des vidéos, des possibilités de podcaster les documents vidéos et de télécharger un cahier de l'étudiant pour chaque chapitre;
- (9) <http://platea.pntic.mec.es/~cvera/cine/cinema.htm>  
 où l'on peut trouver des activités de compréhension orale à partir de documents liés au cinéma (niveaux A2 et B1);
- (10) <http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/regie/index.htm>  
 qui renferme le *Canal Rêve* avec des activités de compréhension orale à choisir par thèmes, objectifs et niveaux (niveaux A1-B2);
- (11) <http://www.bbc.co.uk/languages/french/experience/index.shtml>  
 où l'on peut trouver des vidéos qui présentent diverses situations de la

- vie quotidienne, comme faire des achats, protéger la santé, faire un travail, se loger à un hôtel, faire des voyages, parler de la culture, etc. (niveau A2);
- (12) <http://doc.vichy-universite.com/index.pl/a2co>  
qui présente les activités de compréhension orale (niveau A2) du *Cavilam* (activités et emploi du temps, vêtements et mode, échanges de la vie quotidienne, médias);
- (13) <http://platea.pntic.mec.es/~cvera/hotpot/exos/index.htm>  
qui renferme des activités de compréhension orale de toutes sortes, par objectif, niveau, type de support (niveau A1);
- (14) <http://www.ur.se/chloe/frame.html>  
qui contient des activités de compréhension orale sur le thème «Aidez Chloé à résoudre ses problèmes dans Paris» (niveau B2);
- (15) <http://www.adodoc.net/>  
où l'on peut trouver des activités de compréhension orale sur des thèmes d'actualité ou de culture française, présentées dans un environnement graphique agréable (niveau A2);
- (16) <http://www.apprendre.tv/>  
qui contient le portail des activités conçues par TV5 pour l'apprentissage du français (niveau A2): des activités de compréhension orale à partir de vidéos, sur des thèmes tels que l'art, l'actualité, la vie des pays francophones, la gastronomie, les métiers, la vie en Europe, etc.;
- (17) <http://doc.vichy-universite.com/index.pl/b1co>  
où l'on peut trouver les activités de compréhension orale (niveau B1) du *Cavilam* (récits de vie, films et chansons, reportages et actualités);
- (18) <http://sauce.pntic.mec.es/~ede00000/actufle.html>  
qui renferme l'actualité francophone, par Eléonore Degriigny, des exercices de compréhension orale avec correction on-line, niveaux B1 et B2;
- (19) [http://www.rfi.fr/fichiers/langue\\_francaise](http://www.rfi.fr/fichiers/langue_francaise)  
qui donne la possibilité d'écouter les documents, de faire des exercices de compréhension orale, de lire les transcriptions, tout ça pour le niveau B1;
- (20) <http://doc.vichy-universite.com/index.pl/b2co>  
qui contient les activités de compréhension orale du *Cavilam* (cinéma, télévision, documents audio, TCF), niveau B2;
- (21) <http://www.lepointdufle.net/audio.htm>  
qui renferme un classement par niveaux d'activités de compréhension orale en ligne (niveaux A1-C1):
- <http://www.lepointdufle.net/audio.htm>
  - <http://www.tv5.org/TV5Site/7-jours>

- <http://lexiquefle.free.fr/>
- <http://fr.euronews.net/>
- <http://videos.tf1.fr/infos/>
- <http://www.bbc.co.uk/languages/french/experience2/>
- <http://www.bonjourdefrance.com/index/indexapp.htm>
- [http://www.rfi.fr/lffr/pages/001/accueil\\_exercice\\_ecoute.asp](http://www.rfi.fr/lffr/pages/001/accueil_exercice_ecoute.asp)
- [http://www.rfi.fr/lffr/questionnaires/080/questionnaire\\_126.asp](http://www.rfi.fr/lffr/questionnaires/080/questionnaire_126.asp)
- [http://www.ashcombe.surrey.sch.uk/Curriculum/modlang/french/index\\_fr\\_video.htm](http://www.ashcombe.surrey.sch.uk/Curriculum/modlang/french/index_fr_video.htm)
- <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phonactivites.html>
- <http://fle.u-strasbg.fr/video/apero/index.html>
- <http://gabfle.blogspot.com/>
- <http://www.ciep.fr/delfdalf/sujet.php>
- <http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/comprehension-orale/>
- <http://www.didierlatitudes.com/latitudes2/>

### 3. Développement des compétences et des performances d'expression à travers un discours

La compétence, et surtout la performance, la plus difficile à développer chez les apprenants d'une langue et d'une culture étrangères est celle d'*expression* orale, car elle demande à surmonter, en même temps, des problèmes liés à la prononciation, au rythme et à l'intonation, mais également ceux liés à la compréhension, en situation interactive, des attentes du destinataire; à la grammaire, au lexique, au style, à l'intégrité sémantique, à la consistance logique de l'oral, etc. C'est pourquoi presque tous les didacticiens considèrent qu'il vaut mieux commencer à développer cette compétence chez les débutants après avoir développé, en quelque mesure, leur compréhension orale<sup>89</sup>, car celle-ci permet aux apprenants débutants de se rappeler aisément ce qu'ils viennent d'entendre et de le réutiliser. Donc, l'expression orale est une compétence ou une performance que les apprenants doivent *progressivement* acquérir, parce qu'elles établissent toutes les deux un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire et se basent aussi sur la capacité de comprendre l'autre<sup>90</sup>, dans le sens que tout ce que l'on produit est destiné à quelqu'un et, par conséquent, se fait pour quelqu'un. Ainsi, l'objectif de l'expression orale se résume en la production de discours ou, comme aiment dire les didacticiens à la suite des linguistes préoccupés de la théorie énonciative, des énoncés à l'oral dans toute situation communicative.

---

<sup>89</sup>Puren, 2002.

<sup>90</sup>Puren, 2006a.

Mais pour (commencer à) développer l'expression orale il est nécessaire premièrement que l'apprenant soit motivé, c'est-à-dire qu'il:

- ait quelque chose à dire;
- sache l'exprimer;
- ait envie de le dire;
- ait l'occasion de le dire<sup>91</sup>.

Compte tenu de la motivation (souvent différente) des apprenants, l'enseignant choisit la/les méthodes la/les plus efficace(s) dans l'enseignement et l'apprentissage d'un certain contenu; insiste sur la mise en confiance lors de sa/ses classe(s); privilégie le ludique et la créativité des apprenants; imagine toujours des activités intéressantes et captivantes pour libérer la parole de ceux-ci; donne toujours un rôle aux auditeurs-spectateurs lors des activités en classe(s); apprécie toujours correctement les réponses de ses élèves, etc., tout ça pour que l'apprenant ait continuellement envie d'apprendre à s'exprimer correctement dans une langue quelconque.

### 3.1. Développement des compétences et des performances d'expression orale en FLE

Pour commencer à développer l'expression orale en français, on peut employer des exercices et des jeux consistant à:

- (1) lire les phrases de la liste et à déterminer oralement leur caractère vrai ou faux, par exemple:

*L'hiver commence le premier mai.*  
*Le chien est un mammifère.*  
*Le chat est un oiseau.*

- (2) remplacer les blancs d'une phrase<sup>92</sup> par un mot de la liste et lire toute la phrase<sup>93</sup>, par exemple:

<i>Il chante ...</i>	<i>lente</i>
	<i>elle</i>
	<i>bien</i>
	<i>soir</i>
	<i>clair</i>
	<i>merci</i>

- (3) mettre en ordre logique et à sonoriser les mots d'une phrase<sup>94</sup>, par exemple:

<sup>91</sup>Cadre...

<sup>92</sup>D'une certaine complexité.

<sup>93</sup>Mais si l'on part de la compréhension orale dans le développement de l'expression orale, on peut employer les exercices et les jeux qui suivent dans leur version sonorisée par le professeur ou par la voix off d'un enregistrement sonore ou même d'une vidéo.

<sup>94</sup>ibidem.

chante

bien

il

- (4) remplacer le mot souligné par un autre de la liste et lire la phrase ainsi construite, par exemple:

Il chante <u>beaucoup</u> .	lente elle bien soir clair merci
-----------------------------	---

Ici on peut utiliser oralement les séries de Gouin. Ainsi, le chercheur Gouin<sup>95</sup> établit une théorie selon laquelle une langue est une représentation ordonnée de faits et que son apprentissage est semblable à l'apprentissage de la langue maternelle. Par conséquent, il doit être tourné vers la langue usuelle, quotidienne, vers le concret et se faire sous forme de séries, c'est-à-dire à partir d'un thème, d'une énumération d'actions s'enchaînant logiquement et chronologiquement, sous un même principe: après le dire, vient l'action. C. Germain cite un très bon exemple dans ce sens (un exemple pour les niveaux A1-A2) que nous nous sommes permis d'emprunter chez lui et d'y présenter:

### Série de la pompe

Thème 1: *La femme se rend à la pompe*

« - La femme prend le seau par l'anse → prendre  
 la femme traverse la cuisine → traverser  
 la femme ouvre la porte → ouvrir  
 la femme franchit le seuil → franchir  
 la femme sort de la cuisine → sortir  
 la femme se retourne → se retourner  
 la femme ferme la porte → fermer  
 - La femme quitte la cuisine → quitter  
 la femme s'éloigne de la cuisine → s'éloigner  
 la femme se dirige vers la pompe → se diriger  
 la femme s'approche de la pompe → s'approcher  
 la femme parvient à la pompe → parvenir  
 la femme s'arrête à la pompe → s'arrêter  
 la femme lève le seau → lever  
 la femme allonge le bras → allonger  
 la femme place de l'eau  
 sous le tuyau de la pompe → placer  
 la femme lâche l'anse du seau → lâcher.

Thème 2: *La femme pompe de l'eau*

Elle étend le bras → étendre  
 elle saisit le balancier → saisir

<sup>95</sup>apud Germain, 1993, p. 119.



elle abaisse le balancier → abaisser.

Les séries présentées ci-dessus sont basées sur des actions concrètes, observables et descriptibles.

- (5) choisir un synonyme pour le(s) mot(s) souligné(s) d'une phrase, puis sonoriser la nouvelle phrase, par exemple:

<i>Je connais <u>le père et la mère de Nicolas</u>.</i>	<i>interprète</i>
<i>Qui a vu <u>M. Leblanc</u>?</i>	<i>notre professeur</i>
<i>Il <u>chante</u> bien cette chanson.</i>	<i>ses parents</i>

- (6) caractériser oralement qn ou qch en employant seulement les mots des listes ci-dessous, par exemple:

*je, elle;*

*l', les, ma, notre, 30;*

*belle, bleus, long;*

*veux, a, est, s'appelle, travaille, aime, caractériser;*

*Olga, mère, ans, professeur, géographie, école, yeux, cheveux;*

*beaucoup;*

*de, dans, et.*

- (7) composer oralement un petit dialogue très simple entre trois personnes, par exemple, entre Michel, Pierre et Victor. Dans ce cas il est recommandé d'utiliser un *canevas* conversationnel que les apprenants vont suivre afin de réussir dans leur travail de production à l'oral:

*Situation de communication:* Michel et Pierre sont amis. Ils rencontrent Victor qui est le copain de Michel.

*Canevas à suivre:*

Michel et Victor se saluent.

Michel présente Victor à son ami Pierre.

Victor et Pierre se saluent et se posent quelques questions (sur leur âge, collègues de classe, habitat, intérêts, loisirs, etc.).

- (8) jouer oralement certaines petites scènes spontanées<sup>96</sup> par deux ou trois apprenants au maximum<sup>97</sup>, qui vont créer des personnages plus fantaisistes, plus caricaturaux que dans les situations avec canevas et où chaque prise de parole doit être une expression orale complètement improvisée selon une consigne de l'enseignant (dans ce cas, il est préférable de proposer des consignes partant de situations

<sup>96</sup>Puren, 2006b.

<sup>97</sup>Le jeu de rôle est possible d'ailleurs à tout niveau du développement de l'expression orale, car il permet, outre le réemploi de formes déjà vues et connues, de laisser libre court à la créativité des apprenants et d'instaurer un climat de collaboration, d'interaction dans la classe.

de la vie courante, problématiques ou pas, auxquelles on pourrait croire facilement, et d'exposer brièvement aux apprenants la situation à jouer pour leur laisser le temps d'y réfléchir individuellement et collectivement, par exemple: *Marie explique à ses amies qu'elle ne peut pas les accompagner à la bibliothèque. Ses amies lui expriment leur regret*) et un scénario auquel chaque apprenant en particulier, puis tous les apprenants ont brièvement pensé ensemble, sur place, puis ont distribué les rôles selon leurs intérêts, goûts et possibilités. Cette absence de texte écrit, fait d'avance par quelqu'un autre que les apprenants, présente des avantages indiscutables: (1) elle aide à éviter l'automatisme des répliques mécaniques de la part des apprenants et (2) contraint les apprenants à s'écouter pour pouvoir donner leurs avis, communiquer, en utilisant des stratégies de compensation nécessaires en cas d'incompréhension comme: *Pardon? Vous dites.. ? Vous pouvez répéter, s'il vous plaît? Comment?* etc.; (3) aide à éviter la passivité en classe, rendant actif le processus d'enseignement et d'apprentissage; (4) facilite la mémorisation et l'intégration des unités et des structures lexicales, grammaticales, discursives etc. de la langue, car elles sont employées en situation; (5) elle donne la possibilité à l'apprenant d'avoir le sentiment de prendre part à son apprentissage, car il est encouragé à s'exprimer.

A un niveau plus élevé du développement de l'expression orale en français (B1, B2...), on peut aussi utiliser les canevas, le jeu de rôle, mais surtout les exposés où les apprenants expriment, de façon logique, cohérente et structurée, devant un public formé, le plus souvent, de leurs collègues de classe et de leur enseignant, une opinion personnelle justifiée sur une question posée qui vient souvent en désaccord avec les opinions des autres, présents ou non dans la salle. Exemple: *Faut-il interdire aux adolescents de fumer?* Si, quand même, ces personnes sont présentes dans la salle et elles donnent leurs répliques, il s'agit déjà des débats entre les apprenants sur un problème commun, débats qui ajoutent toujours au discours argumentatif de chacun des apprenants qui y prennent part la capacité à contredire, à exprimer le désaccord, mais également l'accord ou la concession. Mais le débat comme activité centrée sur le développement de l'expression orale avancée dans une langue étrangère, qui forme des esprits cultivés et les prépare à être actifs dans la vie sociale, doit être introduit progressivement en didactique, une fois étudiés tous les outils nécessaires: linguistiques, pragmatiques, rhétoriques, psychologiques, etc.

### **3.1.1. Sites (didactiques) qui servent au développement de l'expression orale en FLE**

On présente ici les sites qui peuvent être employés le plus facilement possible:

- (1) [http://www.francparler.org/fiches/production\\_orale1.htm](http://www.francparler.org/fiches/production_orale1.htm);  
<http://users.skynet.be/commissionalphaverviers>  
 où l'on trouve des activités à faire en classe de FLE ou ailleurs, à deux ou à plusieurs personnes, pour pratiquer l'expression orale autour de thèmes variés;
- (2) <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/tandem/tasks-fr.html>  
 qui propose des activités d'expression orale à pratiquer avec un autre apprenant ou même un francophone;
- (3) <http://www.mylanguageexchange.com>  
 qui renferme aussi des activités à faire à deux, avec un francophone;
- (4) <http://emilie.en-savoie.com/>  
 où l'on trouve aussi des activités d'expression orale à faire à deux ou à plusieurs personnes;
- (5) <http://pages.usherbrooke.ca/resscout/motmemoi.htm>  
 qui présente une liste de jeux intéressants pour pratiquer l'expression orale en FLE.

#### 4. Généralités sur le développement de la compréhension écrite en FLE

La compréhension d'un document écrit, quels que soient sa nature et sa longueur, est liée toujours à sa lecture ou, il est mieux de dire, à la nature et à la qualité de sa lecture, car lire en langue étrangère présuppose autre chose que lire en langue maternelle où les objectifs portent, en lignes générales, sur l'interprétation de l'information cognitive (ou encore émotive) du document, celles linguistique et textuelle n'étant pas l'objectif de base de cette lecture.

Ainsi, en FLE (où la forme écrite de la langue présente des difficultés considérables quant à son interprétation - comparez, par exemple, l'interprétation des unités françaises *acception* et *acceptation*, *travaux* et *travails*) la lecture est possible, selon la bonne majorité des didacticiens<sup>98</sup>, si le lecteur possède toute une série de compétences, à savoir:

- une compétence de base qui permet de saisir l'information explicite de l'écrit: *c'est quelle langue? qui fait quoi, quand, où, dans quel but, avec qui?*, etc.;
- une compétence intermédiaire qui permet de reconstituer l'organisation explicite du document: *qu'est-ce qui s'est passé avant cette scène? Ah, elle a été frappée...*;
- une compétence approfondie qui permet de découvrir l'implicite d'un document écrit: *que signifie, à vrai dire, ce mot dans ce contexte? pourquoi il fait ce qu'il fait?* etc.

<sup>98</sup>Par exemple, Germain, 1991-1993, *Cadre...*

Cela nous laisse entrevoir que l'objectif central du développement de la compréhension écrite en FLE est celui d'amener l'apprenant *progressivement* vers le sens d'un écrit, en commençant par le côté explicite de celui-ci et en finissant par son côté implicite. Par conséquent, il ne faut pas demander à l'apprenant de comprendre immédiatement un texte lu (ni un texte créé exprès par un ou plusieurs didacticiens natifs sur des objectifs concrets et renfermant un nombre limité de difficultés de lecture par niveaux, ni un texte authentique, créé par un ou plusieurs natifs non-didacticiens, c'est-à-dire un texte hors de tout dosage de difficultés de lecture par niveaux) ou encore un texte lu une seule fois (une carte postale, un télégramme, une publicité, un menu, une lettre, un courrier électronique, un extrait ou un article de journal en entier, un extrait de reportage, un extrait de récit, etc.), mais lui apprendre progressivement les stratégies de lecture en français qui lui cultivent l'envie, puis l'intérêt et enfin le goût de lire en cette langue.

Dans ce cas un rôle à part jouent les types d'exercices qui ont pour but le développement de la compréhension écrite et qu'on propose aux apprenants:

(1) des QCM:

*En vous guidant du contenu du texte lui, cochez la réponse correcte:*

Le personnage du texte est -  un adolescent,  un vieillard,  une vieille femme;

L'action du texte se passe  en France,  en Belgique,  au Canada;

L'action du texte se passe  pendant une réception,  pendant la nuit,  lors de l'entretien de M. Leblanc avec le commissaire.

(2) des questionnaires vrai/faux/je ne sais pas:

*En vous guidant du contenu du texte lui, donnez votre avis sur phrases suivantes:*

Le texte porte sur la famille -  vrai,  faux,  je ne sais pas;

M. Leblanc est le frère germain de M. Grisot -  vrai,  faux,  je ne sais pas;

Le conflit apparaît au moment où M. Lepetit refuse d'aider son ami -  vrai,  faux,  je ne sais pas.

(3) des tableaux à compléter:

*... rencontre deux officiers sur la route de Paris. Les officiers ... de guerre.*

(4) des exercices de classement:

*Déterminez quelles actions a faites M. Leblanc lors de sa visite chez son ami.*

*Quels sont les personnages du premier plan dans ce texte? Et les figurants?*

(5) des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC):

*Qui a entraîné M. Leblanc dans la chambre noire?*

*Qui était dans cette chambre encore?*

*Où se trouvait cette chambre? etc.*

(6) des questionnaires ouverts:

Quand pensez-vous, pourquoi le départ de M. Leblanc pour Paris était un mystère pour tous?

Quelle aurait été la réaction de M. Leblanc face à ces preuves? etc.

#### 4.1. Sites (didactiques) qui servent au développement de la compréhension écrite en FLE

Pour développer chez les apprenants du FLE des compétences et même des performances de la compréhension écrite d'un documents, on peut employer les sites suivants:

- (1) [http://www.lepointdufle.net/apprendre\\_a\\_lire/index.htm](http://www.lepointdufle.net/apprendre_a_lire/index.htm)  
qui offre beaucoup d'activités pour apprendre à lire (niveau A1), de l'alphabet aux syllabes, puis aux mots et aux phrases;
- (2) <http://alphalucie.free.fr/ALPHA/SommaireLectPhonet.html>  
qui propose de nombreux exercices (niveau A1) pour apprendre à lire et à associer les sons du français à leur graphie;
- (4) <http://doc.vichy-universite.com/index.pl/a1ce>  
qui contient des activités de compréhension écrite du *Cavilam* (niveau A1) qui reposent sur le repérage des informations, la remise dans l'ordre d'un texte, l'association des questions et des réponses, les phrases et les textes à compléter, etc.;
- (4) <http://www.bonjourdefrance.com/>  
qui offre diverses activités à réaliser en ligne (niveaux A1 et A2), ainsi que des jeux;
- (5) <http://www.lepointdufle.net/comprehensionecrite.htm>  
où l'on trouve des activités de compréhension écrite, présentées par objectifs et par niveaux (de A1 à B2);
- (6) <http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/regie/index.htm>  
qui renferme le Canal Rêve, des activités de compréhension écrite à choisir par thèmes, objectifs et niveaux (de A1 à B2);
- (7) <http://users.fulladsl.be/spb11813/accueil.htm>  
qui contient des exercices de compréhension écrite (niveaux A2-B1) pour mieux connaître Paris;
- (8) <http://www.crdp.ac-grenoble.fr/t80/index.htm>  
qui offre un Tour du Monde en 80 clics en suivant les traces du roman de Jules Verne; on y trouve des questions auxquelles on doit répondre par écrit (niveau B1);
- (9) <http://doc.vichy-universite.com/index.pl/b1ce>  
qui renferme des activités de vérification de la compréhension écrite du *Cavilam* (comprendre le contexte d'un mot, identifier des informations dans un document écrit, etc., niveau B1);
- (10) <http://doc.vichy-universite.com/index.pl/b2ce>  
où l'on trouve des activités sur la compréhension écrite du *Cavilam* (identifier les informations principales d'un document, lire un récit

- dont vous êtes le héros, construire un texte cohérent, comprendre un mot et son contexte, repérer des informations précises, etc., niveau B2);
- (11) <http://users.skynet.be/fralica/dispo56/info56/listach.htm> qui offre des conseils bien utiles pour comprendre les différents types de textes en français (niveau B2-C2).

### 5. Développement de l'expression écrite en FLE

Etant donné que tout acte de langage que nous faisons est toujours adressé à quelqu'un, s'exprimer à l'écrit, comme disent les didacticiens, ne revient pas à *écrire* tout simplement, mais à *écrire pour*<sup>99</sup>. C'est pourquoi chaque enseignant du FLE doit savoir et retenir que toutes les activités d'expression écrite qu'il propose aux apprenants en classes ou à domicile doivent porter uniquement sur une situation de communication précise, bien connue, qui porte sur les besoins pratiques de la vie quotidienne des apprenants et qui leur demande d'employer seulement ce qu'ils auront appris antérieurement et ce dont ils auront obligatoirement besoin plus loin.

L'enseignement et l'apprentissage de l'expression écrite en FLE se fait aussi par niveaux, en commençant par l'acquisition des outils élémentaires qu'est, en premier lieu, l'orthographe française. Ainsi, on peut commencer par l'orthographe des mots et de certains syntagmes-clé pour passer, un peu plus tard, à l'expression écrite par phrases (simples et complexes) et par textes.

Dans ce cas, un rôle à part jouent les activités de discrimination graphique. Par exemple:

- (a) *Dans la carte postale que votre enseignant met devant vous trouvez tous les verbes qui finissent en -ez et expliquez leur orthographe.*

A ce niveau, outre les cartes postales, on peut utiliser comme déclencheurs des activités d'expression écrite les cartons d'invitation, les télégrammes, les publicités, les lettres amicales, les courriers électroniques.

- (b) *Remplacez les blancs dans les phrases ci-dessous par le mot convenable:*

(Ils/Il) (1) ... parlent français.

(Cher/Chère) (2) ... Véronique, je vous invite chez nous.

- (c) etc<sup>100</sup>.

A une étape avancée d'entraînement à l'expression écrite, on peut proposer aux apprenants les activités suivantes:

- (1) l'écriture d'un message sur un thème précis, par exemple:

<sup>99</sup>Germain, 1991-1993.

<sup>100</sup>Chacune des activités proposées dans ce paragraphe de l'article peut donner lieu à une correction collective et même sélective.

*Vous voulez demander pardon à votre ami, mais vous n'osez pas le faire directement, c'est pourquoi vous décidez de lui écrire un message que vous pensez laisser collé sur sa porte.*

(2) la reconstitution d'un message incomplet ou partiellement effacé au préalable par l'enseignant:

*Cela s'est passé au moment où...*

(3) la rédaction d'un texte (d'une carte postale, d'un carton d'invitation, d'une lettre de vacances, etc.) sur un thème précis, selon un canevas ou non. Chaque enseignant doit savoir que si l'on emploie un canevas, les productions des apprenants vont être identiques du point de vue structural, mais différentes quant aux idées exprimées et au lexique employé; la rédaction du texte sans canevas permettra de créer des textes personnalisés au maximum;

(4) la réponse à des sollicitations publicitaires ou la rédaction de ces sollicitations (petites annonces, réservations d'hôtels, inscriptions à des clubs, réponses à des jeux et à des concours, etc.);

(5) la rédaction d'une suite de récit;

(6) la présentation détaillée des apprenants à travers leur curriculum vitae qu'ils doivent rédiger en classe ou à domicile, ou d'une personnalité connue à travers un court article que ceux-ci doivent aussi rédiger en classe ou à domicile;

(7) la rédaction d'un résumé de texte ou d'un compte-rendu;

(8) la rédaction en français d'articles de journaux, par exemple, pour le journal de la faculté ou de l'université;

(9) etc.

### **5.1. Sites (didactiques) qui servent au développement de l'expression écrite en FLE**

Pour développer la compétence et la performance d'expression écrite en FLE, on peut utiliser les sites suivants:

(1) <http://www.dicteesdesameriques.com>

qui propose des dictées en ligne, sous format audio ou vidéo, avec corrigés, explication des principales difficultés et des exercices;

(2) <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/phon/dicteacti.html>

qui renferme des dictées en ligne, pour 4 niveaux: A1, A2, B1 et B;

(3) <http://www.commonsonline.ca/alle/dicteur/221/alle.html>

qui contient des dictées en ligne, avec possibilité de les écouter en français standard ou avec l'accent québécois (niveaux A2-B2);

(4) <http://lexiquefle.free.fr/banlieue.html>

qui renferme des témoignages sur lesquels l'apprenant en sa qualité de journaliste doit rédiger un article sur les banlieues françaises (niveau B1-B2);

(5) <http://stratpourconvaincre.blogspot.com>

qui offre une série d'activités à partir d'un texte de Jean Giono pour travailler l'argumentation (niveaux B1-B2);

(6) <http://prisedenote.blogspot.com>

qui vous aide à apprendre comment prendre de notes grâce aux exercices qui portent sur l'abréviation, les connecteurs et le lexique (niveaux B2-C1).

### Conclusions

Les TIC(E) s'avèrent être des moyens extrêmement efficaces dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE à la condition que l'enseignant sache les employer selon les objectifs des classes, mais également compte tenu des intérêts et des goûts des apprenants.

### Références bibliographiques

*Cadre Européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.* Divisions des politiques linguistiques, Strasbourg [=Cadre...].

GERMAIN, C. *L'approche communicative en didactique des langues.* Anjou (Quebec, Canada): Centre Educatif et Culturel inc. (coll. «Le point sur...»), 1991-1993 [=Germain, 1991-1993].

GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire.* Paris: CLE International, 1993 [=Germain, 1993].

PUREN, C. *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle et co-culturelle // Langues modernes.* Nr. 3/2002 (juillet-août-septembre). pp. 55-71, 2002 [=Puren, 2002].

PUREN, C. *De l'approche communicative à la perspective actionnelle // Le Français dans le monde.* N° 347 (septembre 2006). pp. 37-40 [=Puren, 2006a].

PUREN, C. *La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique // Le Français dans le monde.* N° 348 (novembre 2006). pp. 42-44 [=Puren, 2006b].



## ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНИК КООПЕРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ

Инна СУРУЖИУ,

магистр филологии, преподаватель  
(Бэлцкий государственный университет им. «Алеку Руссо»,  
Республика Молдова)

81

*Glotodidactica, Anul II, vol. 2, 2011*

### Abstract

*The present article speaks about the benefits of cooperative approach in teaching reading. Cooperative learning activities are acknowledged by teachers as an excellent means for spurring achievement and learning. The importance of learning from and with others is taking center stage in the classrooms. The use of cooperative learning techniques can lead to measurable improvement in learning to read.*

**Keywords:** *a cooperative approach, teaching reading, activity, classroom, stage.*

### Rezumat

*Articolul ia în vizor definiția predării cooperative la lecțiile de limba engleză și un șir de tehnici de cooperare, care pot fi folosite la lecțiile de citire. Beneficiile folosirii tehnicilor cooperative la lecțiile de citire sunt larg acceptate, fiind moduri de sporire ale progresului elevilor.*

**Cuvinte-cheie:** *metoda de cooperare, predarea lecturii, activitate, clasă, etapă.*

Актуальность научной проблематики статьи не вызывает сомнения, поскольку процесс обучения осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех учащихся. И обучаемый, и преподаватель являются равноправными субъектами данного процесса. Многие основные методические инновации связаны сегодня с применением кооперативных методов обучения; и здесь следует заметить, что кооперативное обучение - это прежде всего, совместное обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие. В статье представлена работа по определению кооперативного обучения, анализу системы кооперативных заданий для чтения на английском языке.

*Кооперативное обучение* - это организация педагогического процесса таким образом, чтобы каждый учащийся был равноправно с остальными включен в учебную деятельность и был достигнут коллективный результат<sup>101</sup>.

В основу исследований, посвященных обеспечению эффективных педагогических условий освоения командных способов работы учащихся в образовательном процессе могут быть положены педагогические концепции развития личности в процессе кооперативной работы (Ф. Паркер, Д. Дьюи, В. Килпатрик, К. Эдвардс, Д. Джонсон, Р. Джонсон, К. Смит, Р. Славин, С.Шацкий, М. Крупенин,

<sup>101</sup>Johnson *et alii*, 1994.

В. Шульгин); психологическая теория кооперации и соревнования (К. Кафка, К. Левин, М. Дойч); когнитивная эволюционная теория (Л. Выготский и Ж. Пиаже); концепция обучения в команде (Л. Майкелсен, А. Найт, Л. Финк, К. Бермингем, М. Маккорд).

Когнитивная эволюционная теория основывается на работах Ж. Пиаже, Л. Выготского и других ученых, подчеркивающих особую роль в процессе интеллектуального развития ребенка фактора социального взаимодействия и межличностного общения<sup>102</sup>. Согласно разработкам школы Пиаже, выполнение совместных действий (кооперация), как правило, сопровождается «социокогнитивным конфликтом». Это приводит к неравновесному когнитивному состоянию индивида, что, в свою очередь, стимулирует мышление и развитие познавательных способностей. Пиаже считает, что в процессе совместной деятельности участники вовлекаются в дискуссии, которые и порождают познавательные конфликты, а также стимулируют их разрешение. Неизбежно возникающие при этом неадекватные умственные действия и аргументы проявляются и корректируются<sup>103</sup>. Из представлений школы Л. Выготского следует, что всякое знание носит социально детерминированный характер и порождается совместными усилиями в ходе понимания и разрешения возникающих проблем<sup>104</sup>. Среди очевидных достоинств групповой работы – неизбежность разворачивающихся умственных действий, естественность их громкоречевого проговаривания. Столкновение различных точек зрения порождает неопределенность, или понятийный конфликт. Этот конфликт разрешается через реконцептуализацию и поиск дополнительной информации, что в конечном итоге выражается в значительно более обоснованных и точных суждениях. Для сохранения информации в памяти, для ее включения в существующие когнитивные структуры учащийся должен выполнить операции по «пересказу», реструктуризации этой информации в своих собственных образах. Наиболее эффективный способ выполнить такую интеллектуальную работу – объяснить изученный материал партнеру по группе.

Исследования М.А. Чошанова, профессора кафедры высшей математики Костромского государственного технологического университета, говорят о том, что в последние 10-15 лет ученые-педагоги и учителя-практики проявляют огромный интерес к формам и методам группового, или, как часто его определяют, *кооперативного* обучения. В настоящее время оно стало одним из наиболее

---

<sup>102</sup>Чошанов, 1999.

<sup>103</sup>Пиаже, 1969.

<sup>104</sup>Выготский, 1960.

популярных методов преподавания в начальных, средних и высших школах (например, США)<sup>105</sup>.

Исследования педагогов и психологов показывают, что кооперативная форма обучения благоприятно влияет на развитие речи, коммуникативности, мышления и интеллекта. Кооперативная форма обучения приносит более высокие учебные результаты по сравнению с традиционными фронтальными формами и методами обучения.

### 1. 1. Этапы кооперативной формы обучения

При организации деятельности методом кооперативного обучения, работа строится поэтапно:

1. Класс (группа) делится на малые группы (мини-группы) по 5-6 человек (число человек в группе может быть и меньше).

2. Каждой мини-группе даётся конкретное задание или учащиеся совместно выполняют предложенную им проблему.

3. Отводится определенное время на выполнение полученного задания.

4. В мини-группе распределяются роли: (1) *хронометрист* следит за временем выполнения задания и информирует участников группы о том, что надо поторопиться, если отведённое для работы время подходит к концу; (2) *писарь* необходим в том случае, если результат работы должен быть оформлен в виде текста; (3) *чтец* необходим в том случае, если предусмотрена работа непосредственно с текстовым материалом; (4) *оратор* представляет или комментирует работу мини-группы. (\*Предложения: (1) периодически следует обновлять состав мини-групп; (2) следить за тем, чтобы участникам мини-группы не попадались одни и те же роли, так как учащиеся должны попробовать себя в разных ролях).

5. Этап рефлексии. *Групповая рефлексия* – это организованный и сознательно направляемый процесс, в ходе которого члены группы обсуждают, насколько им удалось достичь поставленных целей и сформировать хорошие групповые отношения. При этом учащиеся выявляют, какие из действий группы и её участников были эффективны, а какие неудачны, принимают решение, какие из этих действий стоит активно использовать в будущей работе, какие усовершенствовать, а от каких отказаться. Задача рефлексии – вносить возможные упрощения в рабочие процедуры, устранять неэффективные действия, способствовать совершенствованию навыков совместной работы всей группы.

#### Задачи групповой рефлексии:

– Концентрировать внимание группы на построении хороших отношений между её членами.

<sup>105</sup>Чошанов, 1999.

- Помогать каждому осваивать навыки групповой работы.
- Предоставлять каждому возможность обратной связи со всеми членами группы.

- Служить средством фиксации успехов группы в целом и её отдельных членов.

- Поощрять положительные тенденции в работе и поведении.

После работы в группе полезно будет отрефлексировать состояние учащихся, задавая примерно следующие вопросы:

- *Было ли легко работать в группе?*
- *Вы сразу начали слажено работать?*
- *Помогали ли вы друг другу, либо мешали?*
- *Что вам мешало работать?*

Рефлексия такого рода помогает целенаправленно формировать коммуникативные навыки учащихся, развивать возможности учащихся самостоятельно судить о качестве внесённого ими вклада в общее кооперативное усилие мини-группы<sup>106</sup>. Учащиеся любого возраста и любых навыков могут быть задействованы в процессе рефлексирования. Это очень важно, так как кооперативное обучение способствует развитию инициативности и личностной ответственности за принимаемые ими решения. Последний этап, этап рефлексирования, может быть проведён либо устно, либо в письменной форме, используя групповые формы оценивания, представленные в Таблице 1<sup>107</sup>:

Group _____	Date _____
Today:	
1. We offered our ideas to each other. Usually _____ Sometimes _____ Seldom _____	
2. We listened carefully to each other. Usually _____ Sometimes _____ Seldom _____	
3. We offered encouragement to each other. Usually _____ Sometimes _____ Seldom _____	
4. We helped each other with building ideas or solving problems. Usually _____ Sometimes _____ Seldom _____	
5. We completed the assigned tasks well. Usually _____ Sometimes _____ Seldom _____	
Names of the students: _____	

Таблица 1: Групповое самооценивание

Эти, либо подобные формы могут быть размножены и разданы учащимся в мини-группах для заполнения в конце занятий. Затем они обсуждают полученные результаты и выдвигают предложения по

<sup>106</sup>Johnson *et alii*, 1981; Ellis *et alii*, 1990.

<sup>107</sup>Ray *et alii*, 1999.

улучшению работы в данной группе. Оценивание учителем осуществляется с той целью, чтобы определить, как учащиеся работают в группе, прислушиваются ли они к мнению других учащихся и чему они научились в данной коллективной работе. Для этого учителю может помочь «групповая матрица»<sup>108</sup>, представленная в Таблице 2:

Name of the story _____ Instructional goal _____ Date _____					
Group Processes	Mary	Bob	Nataly	Jane	John
Student Names					
Makes redictions	V	-	O	O	V
Uses Back-Ground Knowledge	O	V	O	O	V
Participates in Discussions	-	V	-	O	O
Gets the Main Idea	V	O	V	O	V
Uses Story Vocabulary	V	V	O	V	O
Asks Questions	V	O	-	V	V
Answers Questions	V	V	O	O	O
Can Retell Story Episodes	-	V	-	O	V
Can Retell Entire Story in Sequence	V	O	V	V	O
Makes Inferences	O	V	-	-	-
Makes Personal Connections	V	-	O	-	O
<b>Total:</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>23</b>	<b>26</b>	<b>26</b>

Таблица 2: Групповая матрица

где \*O - Usually (Обычно) - 3 пункта; \*V - Sometimes (Иногда) - 2 пункта; \*[-] - Seldom (Редко) - 1 пункт.

Итог данной матрицы: наиболее преуспевающими в команде являются Jane и John (котрые оба набрали по 26 пунктов).

Данная таблица предложена методистами Wood<sup>109</sup> и Paradis<sup>110</sup>. Исследуя данную матрицу, преподаватель сможет определить, где и когда мини-группе не удалось выполнить то или иное задание, или часть его; а также определить какие учащиеся проявили себя наиболее успешно и показали хороший результат. Подобные матрицы можно составлять индивидуально для каждого студента. Для заполнения учитель может воспользоваться видео- или аудиоматрифоном для наблюдения за группами, обсуждающими определённый текст. Периодический анализ групп с использованием матриц и видео-аудиотехнологий позволит преподавателю выявить сильные и

<sup>108</sup>Ray *et alii*, 1999.

<sup>109</sup>Wood, 1988.

<sup>110</sup>Paradis *et alii*, 1991.

слабые стороны группы. То же самое можно проделать и при помощи коллег в группе. Это позволит увидеть себя в глазах своих коллег<sup>111</sup>.

Кооперативное обучение невозможно без 5 составляющих:

1) Социальные навыки для успешного сотрудничества в группе, способствующие благоприятной атмосфере: выслушать и поддержать друг друга, предложить помощь, похвалить за хорошо выполненное задание; наличие подобных навыков облегчает процесс общения и понимания учащих в группе.

2) Воспитание чувства ответственности: каждый учащийся учится в процессе кооперативной работы в группе принимать ответственность, как за свою часть задания, так и за выполнение общей задачи, поставленной перед группой.

3) Позитивная взаимответственность: все участники чувствуют себя связанными достижениями общей цели. Группа только тогда добивается цели, если каждый её участник вносит свой вклад в выполнение общего задания.

4) Беспрепятственный контакт: при выполнении заданий учащиеся сидят рядом друг с другом, чтобы они могли отлично видеть и слышать каждого. Учащиеся должны учиться согласовывать свои мысли и действия со всеми участниками группы. Возможности выполнения поставленной задачи обсуждаются, пока не будет найдено решение, отражающее задействованность всех участников группы.

5) Оценивание рабочего процесса группы: участники группы отражают и оценивают учебный процесс, чтобы максимально улучшить его протекание и результативность. Посредством четко сформулированных вопросов ученики дают оценку учебному процессу<sup>112</sup>.

Кооперативный подход является наиболее реальным путем обеспечения положительной мотивации учащихся к изучаемым текстам. Данный подход позволяет учащимся взаимодействовать с 3 источниками получения информации: с учителем, коллегами по группе, с текстом. Деятельность по обработке текста (понимание, осознание, присвоение, оценивание) служит основой для другой деятельности и становится структурным компонентом других видов деятельности. Работа учащегося с художественным текстом предполагает не репродуктивную, а продуктивную деятельность, позволяющую переводить смысл исходного текста в любую другую форму его воспроизведения. Получение нового текста возможно лишь при взаимном общении с автором исходного текста, в заочном диалоге с ним. В процессе такого диалога учащемуся хочется обменяться с

<sup>111</sup>Johnson *et alii*, 1994.

<sup>112</sup>Weidner, 2003.

коллегами своими мыслями, разрешая уже в процессе взаимодействия возникшие противоречия, отвечая на открытые вопросы. Для развития кооперативного чтения можно предложить учащимся задания, вовлекающие их в чтение. Некоторые из этих заданий выполняются до чтения текста, другие могут быть использованы по мере продвижения читателя в тексте, третьи являются наиболее эффективными после прочтения художественного текста. Наиболее известными кооперативными методами обучения чтению являются<sup>113</sup>:

1) *метод учебного турнира* (проводится после изучения текста). В турнире встречаются учащиеся из разных команд с одинаковым уровнем учебных достижений;

2) *метод кооперативного взаимообучения*, который заключается в постоянной взаимопомощи и взаимоподдержке учащихся посредством взаимопроверок самостоятельных работ по тексту, пересказа друг другу изученного текста, взаимоисправления ошибок;

3) *метод командной поддержки индивидуального обучения*: учащиеся работают в малых группах под индивидуальными заданиями, они могут обращаться друг к другу за советом, помощью и консультацией, они могут проверить работы друг друга, помогать исправлять допущенные ошибки;

4) *метод группового исследования*: команды исследуют какую-нибудь проблему после обсуждения текста с целью выступить перед всем классом. Вопросы по тексту распределяются так, чтобы в итоге выступлений охватить содержание всего текста. Внутри команды учащийся исследует свою часть, собирая необходимый ему материал из текста, предоставляя его в группу, и далее на основе собранных частей формируется общий доклад группы;

5) *метод «кооп-кооп»*: близок к методу группового исследования, но отличается тем, что каждый член команды не просто сдает материал по своей части, но и выступает перед ней с мини-докладом. Здесь можно использовать технику «Трёхэтапное интервью» (*Three-Step Interview*)<sup>114</sup>, которая представляет собой трёхэтапный процесс: (5.1.) по команде преподавателя учащиеся разбиваются на пары в малых группах; один из студентов в каждой паре спрашивает, второй - отвечает; (5.2.) учащиеся меняются ролями; (5.3.) каждый учащийся рассказывает всей группе, что он узнал в результате интервью. Цель данной техники - обмен индивидуальной информацией по тексту, высказывание мнения по тексту, подведение выводов по прочтённому тексту. Рекомендуются использовать данную технику для определения темы, идеи текста, а также любимых героев;

<sup>113</sup>Чошанов, 1999; <http://ecsocman.hse.ru/text/16766137/>

<sup>114</sup>Kagan, 1990; Kagan, 1989; Ray *et alii*, 1999.

6) *лабораторный метод*: группы формируются по случайному признаку, где целью педагога является создание доброжелательной и плодотворной учебной атмосферы. Работу в таких группах рекомендуется организовать для выявления общих интересов, поиска общей цели, формирования командного духа. Здесь можно использовать технику «Смешанные пары» (*Mix-Freeze-Pair*)<sup>115</sup>, которая предполагает трёхэтапный процесс: (6.1) учащиеся движутся по классу; (6.2) когда преподаватель говорит «замри», учащиеся останавливаются; (6.3) когда преподаватель объявляет «Пары», учащиеся поворачиваются к своему ближайшему соседу и начинают говорить на заданную учителем тему. Цель данной техники - получение информации по заданной цели, выявление общих интересов. Рекомендуется использовать данную технику для обсуждения идеи и темы прочтённого текста, характеристики главных героев, основанное на спонтанном взаимодействии;

7) *поисковый метод*: группы формируются для решения какой-либо практически направленной учебной задачи или выполнение прикладного проекта. Реализация данного метода требует постановки заданий высокого уровня проблемности и предоставления малым группам полной самостоятельности в поисковой деятельности. Цель этих заданий - провести мини-исследование, требующее творческого изобретательного подхода. Здесь можно использовать технику «Круглый Стол» (*Roundtable*)<sup>116</sup> - это письменный вариант круговой стратегии. Для каждой группы нужны всего лишь лист бумаги и карандаш или ручка: (7.1) учитель задает группе вопрос, на который существует много возможных ответов; (7.2) каждый член группы по очереди пишет по 1 ответу на бумаге и карандаш\ручка передается по кругу от одного учащегося другому; (7.3) учитель корректирует ответы, предложенные группой после того, как по его команде выступит презентатор от группы. Цель данной техники - активация информации, полученной из текста, создание рассказов, создание совместного текста. Рекомендуется использовать данную технику для создания связных рассказов всеми учащимися, для выражения идей и мнений по тексту, обсуждения ключевых этапов текста;

8) *метод «американской мозаики»*: основывается на совместном изучении поставленных вопросов. Данный метод предполагает распределение обязанностей в группах, которые создаются из стольких учащихся каждая, на сколько частей распределен материал. Здесь можно использовать технику «Мозаика» (*Jigsaw*)<sup>117</sup>, которая

---

<sup>115</sup>Kagan, 1990.

<sup>116</sup>Ray *et alii*, 1999; Kagan, 1990.

<sup>117</sup>Kagan, 1990; Ray *et alii*, 1999.



предполагает: (8.1) преподаватель подготавливает художественный текст и разделяет его на части (3-4); (8.2) создаются группы из того же количества лиц; (8.3) в группе каждому отводится условный номер, соответствующий заданию (фрагменту, который следует прочесть, проблеме, которую необходимо изучить); (8.4) ученики (из состава разных групп) с одинаковыми заданиями объединяются и создают группы экспертов, читают и обсуждают учебный материал и определяют, как лучше представить коллегам их часть материала (экспертов должно быть не более 4); (8.5) задача каждого ученика - понять как можно лучше материал и решить, каким способом его объяснить другим (важно, чтобы учащиеся осознали, что в основной группе у них нет дублеров, и ответственность за данный раздел темы полностью ложится на них); (8.6) по завершению работы, каждый эксперт возвращается в основную группу и объясняет коллегам свою часть темы (учащиеся задают эксперту вопросы на уточнение, обсуждают и выясняют все недоразумения); (8.7) чтобы убедиться, что информация будет передана правильно, преподаватель будет осуществлять мониторинг процесса и подключаться к работе там, где эксперт сталкивается с трудностями; (8.8) в завершении, эксперты задают вопросы группе с целью удостовериться в том, что все поняли текст; (8.9) преподаватель оценивает усвоение текста и качество работы экспертов. Рекомендуется использовать данную технику для аналитического/вопросительного прочтения художественного текста.

Таким образом, суть кооперативного обучения состоит в такой организации учебного процесса, при которой все участники процесса получают знания через активный совместный поиск информации, обсуждение и понимание. Использование техник кооперативного обучения на уроках английского языка по чтению позволит:

- (1) приучать работать в группе;
- (2) устанавливать эмоциональные контакты между учащимися;
- (3) развивать критическое мышление;
- (4) развивать коммуникативные умения и навыки, за счёт вовлечения учащихся в активный творческий процесс языковой деятельности;
- (5) обеспечить положительную мотивацию учащихся к изучаемым текстам;
- (6) формировать устойчивый познавательный интерес учащихся к изучаемым текстам;
- (7) повысить качество знаний учащихся.

**Использованная литература:**

ELLIS, S., Whalen, S. *Cooperative Learning: Getting Started*. New York: Scholastic, 1990 [=Ellis et alii, 1990].

JOHNSON, D., JOHNSON, R. *The Integration of the Handicapped into the Regular Classroom: Effects of Cooperative and Individualistic Instruction* // *Contemporary Educational Psychology*. № 6, 1981. P. 344-355 [=Johnson et alii, 1981].

JOHNSON, D., JOHNSON, R. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Boston: Allyn and Bacon, 1994 [=Johnson et alii, 1994].

KAGAN, S. *The Structural Approach to Cooperative Learning* // *Educational Leadership*, 47(4), 1989. P. 12-15 [=Kagan, 1989].

KAGAN, S. *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano: Resources for Teachers, 1990 [=Kagan, 1990].

PARADIS, E., CHATON, B., BOSWELL, A., SMITH, M., YOVICH, S. *Accountability: Assessing Comprehension during Literature Discussion* // *The Reading Teacher*, 45, 1991. P. 8-17 [=Paradis et alii, 1991].

RAY REUTZEL, D., ROBERT, B., COOTER, Jr. *Balanced Reading Strategies and Practices*. Prentice Hall: Upper Saddle River, New Jersey, 1999. P. 55- 77 [=Ray et alii, 1999].

WEIDNER, M. *Kooperatives Lernen im Unterricht*. Minden: Erhard Friedrich Verlag, 2003 [=Weidner, 2003].

WOOD, K. *Techniques for Assessing Student Potential for Learning* // *The Reading Teacher*, 41, 1988. P. 440-447 [=Wood, 1988].

ВЫГОТСКИЙ, Л. *Развитие высших психических функций*. Москва, 1960 [=Выготский, 1960].

ПИАЖЕ, Ж. *Избранные психологические труды*. Москва: Просвещение, 1969 [=Пиаже, 1969].

ЧОШАНОВ, М. *Малая группа в учебном процессе. О кооперативных методах обучения* // *Директор школы*. № 4, 1999. С. 65-72. № 5, 1999. С. 75-78 [=Чошанов, 1999].

[http://www.charko.narod.ru/tekst/monogr/3\\_1.html](http://www.charko.narod.ru/tekst/monogr/3_1.html)

<http://ecsocman.hse.ru/text/16766137/>

[http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vlush/Filol/2011\\_9\\_1/21.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Filol/2011_9_1/21.pdf)

<http://ecsocman.hse.ru/text/16767985/>

[http://charko.narod.ru/tekst/sb\\_ref\\_2001/05\\_cooper12.pdf](http://charko.narod.ru/tekst/sb_ref_2001/05_cooper12.pdf)

<http://www.voppsy.ru/issues/1980/804/804079.htm>

# КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ С УЧЕТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Лилия БЕЖЕНАРУ,

преподаватель,

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

91

*Glottodidactica, Anul II, vol. 2, 2011*

## Abstract

*The present article focuses on the problems of learning foreign terminology and the ways of improving the process of teaching foreign terminology in view of the requirements of the professionally oriented higher education institutions. In this study, the components of the professionally-communicative and strategic competences of teaching of a foreign language teacher are listed. The practical aspect of organizing such a lesson, based on an authentic French document is presented in this article.*

**Keywords:** *professionally-oriented training, teaching materials, communication skills, educational objectives, foreign languages teacher's competences, authentic document.*

## Rezumat

*În articol, prezentăm unele reflecții asupra modalităților de eficientizare a predării terminologiei străine în acord cu profilul instituției superioare de învățământ. Relevăm competențele profesional-comunicative și metodico-strategice ale profesorului de limbă străină specializată și cele pe care acesta trebuie să le formeze la studenți. Conținutul lecției este prezentat sub forma unei fișe pedagogice de lucru asupra unui document autentic francez.*

**Cuvinte-cheie:** *proces de predare a limbii străine specializate, materiale didactice, abilități de comunicare, obiective pedagogice, competențele profesorului de limbă străină specializată, document autentic.*

Прежде чем говорить о концепции обучения иностранному языку, очень важно понять, что есть терминологический иностранный язык и чем он отличается от общего иностранного языка. Терминологический иностранный язык относится к профессионально-ориентированному обучению (ПОО) специалистов не филологического или даже филологического факультета (в зависимости от целей обучения). Цель ПОО – подготовить студентов способных общаться на иностранном языке, то-есть выражать или передавать свои мысли или информацию, относящуюся к определенной специализированной, профессиональной области для удовлетворения своих профессиональных потребностей, реализации жизненных целей и приоритетов, поскольку их обучают иностранному языку не просто для общения на уроках, а для того, чтобы формировать у них также коммуникативные навыки и умения общения на терминологическом языке, которые пригодились бы в профессиональной жизни и способствовали самореализации будущих специалистов.

Так, иностранный язык может служить средством общения между профессионалами одной сферы деятельности, поскольку преподаватель развивает им навыки профессионального общения. Знание иностранного профессионально-ориентированного языка может расширить возможности обучения и стажировки за рубежом, так как на сегодняшний день за границей котируются студенты и стипендиаты нефилологических специальностей, которые хорошо владеют иностранными языками. На филологических факультетах преподают специализированный иностранный язык переводчикам для облегчения задач по техническому или иному переводу.

Обычно все преподаватели профессионально-ориентированного языка сталкиваются с вопросом – нужна ли студентам общезыковая подготовка? Мы бы настояли на положительном ответе, поскольку это облегчает во многом задачу, ведет к осознанному процессу обучения, обеспечивая его успех. Современная методика же гласит, что общезыковая подготовка не нужна в таких случаях, поскольку методология преподавания иностранного профессионально-ориентированного языка четко определяет те коммуникативные акты и ситуации, в которых этот иностранный язык может применяться. Так, отсутствие элементарного уровня общезыковой подготовки студентов выдвигается даже как одно из ключевых требований преподавания профессионального иностранного языка.

Из вышеизложенного следует, что иностранный профессионально-ориентированный язык материализуется через совокупность аутентичных речевых актов, произведенных в аутентичных ситуациях общения, относящихся к определенным специализированным областям деятельности, в которых этот иностранный язык может оказаться, впоследствии, востребован. Когда мы говорим о французском языке профессионально-ориентированного обучения, имеем в виду французский язык делового и профессионального общения, французский язык туристического и гостиничного бизнеса, научный или технический французский язык, юридический французский, медицинский французский язык и терминология, французский язык области политики и администрации и т.д. Содержание обучения иностранному профессионально-ориентированному языку составляет, в первую очередь, специально отобранный учебный лексический и речевой материал – специфические речевые образцы и диалоги-образцы, профессиональные темы, клише, ситуации общения, тематические образцы текстов для аудирования или относящиеся к профессионально-ориентированной области деятельности видеоматериалы (фрагменты репортажей, фильмов, видеоклипы и т.п.), аутентичные или подготовленные преподавателем материалы, профессионально-

ориентированные тексты, специализированная терминология, самый необходимый грамматический материал для реального общения, самые употребляемые времена для глаголов (поскольку количество часов для таких курсов обычно является не значительным, так как изучение иностранного языка, скажем, в техническом ВУЗе, не является главенствующей задачей). Так, преподавание французского языка основывается, в первую очередь, на следующих временных формах: *Présent*, *Passé composé*, *Imparfait*, *Futur Simple*, *Futur Immédiat*, *Passé Immédiat (temps de l'Indicatif)*, *Conditionnel Présent* и *Subjonctif Présent*.

Когда мы говорим о дидактических материалах, мы имеем в виду:

- 1) педагогические материалы, которые были подвергнуты адаптации и модификации в педагогических целях;
- 2) аутентичные материалы (*documents authentiques*).

Последние вызывают много дискуссий. Так, Г.Г. Жоглина<sup>118</sup> утверждает, что под аутентичными принято понимать материалы, которые создавались носителями языка, но в дальнейшем «без каких-либо купюр или обработок» нашли применение в учебном процессе, ориентированном на коммуникативный подход к обучению иностранному языку вне языковой среды. К.С. Кричевская<sup>119</sup> считает аутентичными подлинные литературные, фольклорные, изобразительные, музыкальные произведения и предметы реальной действительности, такие как одежда, мебель, посуда и их иллюстративные изображения. Она выделяет материалы повседневной и бытовой жизни в самостоятельную группу «прагматических» материалов - объявления, анкеты-опросники, вывески, этикетки, меню и счета, карты, рекламные проспекты по туризму, отдыху, товарам, рабочим вакансиям и пр. По доступности и бытовому характеру применения, эти материалы представляются довольно значимыми для создания иллюзии приобщения к среде обитания носителей языка. Ж. Гебхард предлагает следующую классификацию аутентичных материалов<sup>120</sup>:

- 1) аутентичные аудиовизуальные материалы - телевизионная реклама, художественные и документальные фильмы, телешоу, мультфильмы, клипы, новости и т.д.
- 2) аутентичные аудиоматериалы - аудиокниги, песни, реклама и передачи по радио и т.п.
- 3) аутентичные визуальные материалы: картины, фотографии, слайды, дорожные знаки, иллюстрации, марки, открытки и т.п.

<sup>118</sup>Жоглина, 1998б с. 67.

<sup>119</sup>Кричевская, 1996, с. 13-17.

<sup>120</sup>Gebhard, 1996, p. 51.

4) аутентичные печатные материалы: газетные статьи, спортивные колонки, тексты песен, программки, телефонные справочники, брошюры для туристов, комиксы, чеки, билеты и т.п.

5) реалии (предметы) – монеты, наличность, маски, игрушки и т.д.

Г.И. Воронина определяет аутентичные тексты как тексты, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка<sup>121</sup>. Ею выявлено два вида аутентичных текстов по принципу жанровой формы:

(1) *функциональные* - выполняющие инструктирующую, поясняющую, рекламирующую или предупреждающую функцию (указатели, дорожные знаки, вывески, схемы, диаграммы, рисунки, театральные программки и пр.);

(2) *информативные* - выполняющие информационную функцию и содержащие постоянно обновляющиеся сведения (статьи, интервью, опрос мнений, письма читателей в печатные издания, актуальная сенсационная информация, объявления, разъяснения к статистике, графике, рекламе, комментарий, репортаж и пр.).

Так, по общепринятому понятию, аутентичные материалы определены как материалы, созданные носителями языка для носителей языка в не учебных целях. Такое определение смущает Реал Бержерона и Годлиева де Коника, авторов статьи «Аутентичный текст во всех своих аспектах» («Le texte authentique dans tous ses états»)<sup>122</sup>, поскольку само определение материалов как «аутентичные», является опасным, так как оно обосновано их подлинностью, оригинальностью, но не проводится никакой параллели между их качеством и аутентичностью, поэтому авторы говорят о банальности слова «аутентичный» и задаются вопросом: “Чем купленная открытка в автомате за углом превосходит в аутентичности ту, что написана преподавателем или другим лицом? И в чем состоит ее аутентичность? Как ее проконтролировать? Что ей свойственно, что ей придает специфический характер? Не то же самое можно было бы сказать о каком-нибудь рецепте? Можно конечно признать его аутентичность, если это есть рецепт всемирно признанного шеф повара или если он является типичным для страны. Но чем объясняется аутентичный характер рецепта взятого из журнала, но без упоминания автора? Чем рекламная афиша заслужила быть квалифицированной как аутентичный материал?..<sup>123</sup>»

<sup>121</sup>Воронина, 1999, с. 23-25.

<sup>122</sup>Bergeron *et alii*, 2001, p. 45-50.

<sup>123</sup>*idem*, p. 46: «Mais en quoi une carte de souhait achetée au dépanneur du coin serait-elle supérieure en authenticité à celle écrite par l'enseignant ou toute autre personne? De plus quelle est son authenticité? Comment la vérifier? Que possède-t-elle qui lui donne un caractère particulier? N'est-ce

Исходя из такого рода размышлений, чей список может быть продолжен, можно сделать вывод, что определение «аутентичные материалы» должно быть рассмотрено, дополнено, конкретизированы некоторые моменты и может быть даже пересмотрена их классификация, так как не все материалы заслуживают звания «аутентичные», а лишь только те, которые представляют какую-то культурную, изобразительную, информативную, этическую и/или литературную ценность, являясь частью социально-культурной жизни страны носителя языка. И еще один не маловажный фактор, это упоминание автора, будь это одно лицо или группа людей, или автором бы являлся культурный или иной институт, организация и т.д. Например, в туристическом проспекте, при рекламе музея или гостиницы, в качестве автора выступают дизайн компании или типографии. То-есть, эти материалы обладают следующими характеристиками:

- они не адресованы лицам, изучающим иностранный язык;
- они не были созданы для педагогических целей, поэтому не были подвержены купюре, добавлению прагматических операторов и конекторов для обеспечения когерентности текста, адаптации итд.;
- они адресованы носителям языка как родного и были опубликованы или освещались в стране-носителе;
- эти документы созданы в реальных аутентичных ситуациях и являются носителями аутентичной лексики;
- им присуще коммуникативная функция;
- они являются носителями культурных знаний и ценностей.

Третья характеристика особенно актуальна в последние годы и вызывает негодование. Если говорить конкретно о французском языке, аутентичные французские материалы есть материалы, опубликованные или освещенные в средствах массовой информации во Франции. Это не есть, скажем, статья на французском языке, пусть даже безукоризненном, но опубликованная в Мозамбике или в Камеруне. Такая социально-лингвистическая трактовка приобретает политическую окраску и задевает национальное достоинство.

Употребление аутентичных материалов в процессе обучения продиктовано следующими факторами:

---

pas la même chose pour une recette? Si cette dernière est celle d'un chef cuisinier reconnu mondialement ou qu'elle est typique d'un pays en particulier, elle va pour l'authenticité mais en quoi une recette prise dans une revue sans mention d'auteur aurait une caractère authentique?.. En quoi une affiche publicitaire est-elle digne d'être qualifiée d'authentique?

- они стимулируют самостоятельную деятельность обучаемых, их личное восприятие и видение, в том числе и их аутентичную культурную манифестацию;

- они мотивируют учащихся, поскольку с такими материалами уроки всегда очень интересны, красочны. Студенты сталкиваются не только с аутентичной лексикой в аутентичных ситуациях, но и с культурными и цивилизационными элементами страны-носителя языка.

Атефех Наварчи, преподаватель Университета Эль-Захра, в своей статье «Pour un enseignement authentique des langues» дает следующие определения реалистичному документу: «В глоттодидактике реалистичным документом являются документы, локализирующиеся между аутентичными и сфабрикованными. Термин применяется к двум видам документов: 1) к аутентичному документу, подверженному модификациям в педагогических целях<sup>124</sup>; 2) к документу полностью сфабрикованному, но на базе языковых аутентичных ситуаций, который “имеет форму, характер, виртуальную функцию аутентичного документа”<sup>125</sup>.

Такой тип документа, по нашему мнению, является оптимальным в процессе обучения, поскольку позволяет сгруппировать в рамках одной темы, а чаще всего на одном листе, несколько видов аутентичных документов. Например: текст+фото (картинка)+диаграмма (график в дополнении к тексту)+серия вопросов резюмирующих работу над текстом и иконографическими знаками. Таким образом, собранный материал имел бы следующую структуру: статическое табло+графическое табло+межкультурный аспект. Главное хорошо подобрать аутентичные материалы, согласовав их между собой. Таким образом, сфабрикованный материал соответствует требованиям современной методики, позволяя заранее планировать желаемый результат. Вдобавок, он сохраняет характер аутентичного, если даже текст был подвержен купшоре из-за его чрезмерного объема. Методику работы с такими материалами мы представим ниже.

В последние годы существенные изменения коснулись методики преподавания языка вообще. Они связаны с принятыми Советом Европы общеевропейскими рекомендациями по языковой подготовке.

<sup>124</sup>Бегэн, 1982, с. 61.

<sup>125</sup>En fr.: «Document réaliste, en didactique des langues, se dit des documents intermédiaires entre l'authentique et fabriqué. Le terme s'applique à deux sortes de documents: 1) un document authentique auquel on impose certaines modifications dans un but pédagogique quelconque [Bégin, 1982, p. 61]; 2) un document entièrement fabriqué mais s'inspirant de situation langagière authentique qui “a la forme, le caractère, la fonction virtuelle d'un document authentique” (Dictionnaire pratique de didactique du FLE).



Согласно этим рекомендациям, целью обучения стал заранее планируемый результат обучающей деятельности, а определенные заранее конечные требования обучения к уровню владения языком, определяют общую стратегию обучения. В этом случае возникает логический вопрос: отличается ли методика преподавания иностранного профессионально-ориентированного языка от методики преподавания общего иностранного языка? Ответ, скорее всего, будет положительным, поскольку клише «профессионально-ориентированный» не случайно подобрано и определяет специфическую стратегию обучения иностранному языку. В этом случае курс профессионально-ориентированного языка должен быть разработан преподавателем индивидуально для специальных дисциплин или соотнесен с ними. А значит, рассмотрим, какими компетенциями должен обладать преподаватель иностранного профессионально-ориентированного языка. Компонентами профессионально-коммуникативной компетенции преподавателя являются:

- *лингвистический* – свободное владение не только общим языковым материалом, но и лексикой и терминологией имеющей отношение к специализированной области подготовки учащихся. Это включает в себя знание профессионально-ориентированного предмета обучаемых студентов или, по крайней мере, освоение каких-то азов для приобретения элементарных знаний по этому предмету, что позволяло бы быть ближе к пониманию студентов и свободное манипулирование эквивалентным лексическим материалом на преподаваемом иностранном языке. Этот подход рушит давно существующий стереотип, согласно которому каждый преподаватель общего иностранного языка способен справиться с такой задачей, поскольку вузы не готовят профессионально-ориентированных специалистов по языку, да и в не франкофонических странах, если говорить о французском скажем, нет такой необходимости, поскольку ни в вузах, ни в средне специализированных школах, профпредметы не преподаются полностью на иностранном языке. В последние годы заграничные лингвистические школы начали проводить стажировки по методологии преподавания иностранного профессионально-ориентированного языка, например, Центр Прикладной Лингвистики г. Безансон, Франция.

- *дискурсивный* – способность достигать связанности в порождении своих высказываний путем их логического построения, аргументации, употребления прагматических операторов, и в восприятии и порождении высказываний своих студентов.

- *социопедагогический* - способность преодоления сложности адаптации общих методических принципов и подходов к определенной профессиональной группе обучающихся и готовность общаться и находить общий язык со студентами и другими людьми.

- *лингвострановедческий* - неотъемлемая составляющая и межкультурной компетенции, так как общие страноведческие знания народа-носителя и не носителя языка, облегчают процесс общения.

- *социолингвистический* - способность использовать языковые единицы в соответствии с ситуациями общения и языковыми нормами.

- *социокультурный* - степень знакомства с социокультурным контекстом функционирования языка, способность использовать языковые единицы в соответствии с ситуациями общения и поведенческими нормами страны носителей языка.

Компонентами методико-стратегической компетенции преподавателя иностранного профессионально-ориентированного языка являются:

- умение преподавать иностранный профессионально-ориентированный язык исходя из потребностей обучающихся и истории развития методологии преподавания и изучения иностранного профессионально-ориентированного языка;

- способность определить уровень языковой компетенции обучающихся, для определения правильной стратегии преподавания языка определенного уровня сложности и прививания специфических навыков, характерных для данной профессиональной области деятельности;

- умение правильно подобрать и использовать в своей педагогической деятельности аутентичные материалы, относящиеся к области предмета специализации;

- умение подготовить дидактические материалы на базе аутентичных, сгруппировав их на одном педагогическом листе, для облегчения и ускорения достижения цели обучения;

- умение преподавать грамматику, лексический материал и способность формировать у учащихся коммуникативную, социолингвистическую и межкультурную компетенции;

- умение максимально правильно организовывать уроки, желательно заранее планируя свою педагогическую карточку;

- умение критически анализировать существующие учебники иностранного профессионально-ориентированного языка или иметь концепцию их создания;

- умение разработать и своевременно откорректировать программу курса в зависимости от быстроменяющихся условий обучения.

В соответствии с этим, методика преподавания иностранного профессионально-ориентированного языка должна максимально учитывать специфику приобретаемой профессии, то есть лексическое наполнение и особый формат устных и письменных текстов, особенно если мы говорим о деловой корреспонденции, которая должна представлять отдельный курс, учитывая все ее тонкости, семиотическое оформление, категории вежливости и когерентности, критерии лаконичности и легко читаемости.

Рассмотрим по очередности некоторые компоненты методико-стратегической компетенции преподавателя французского профессионально-ориентированного языка: умение создать курс профессионально-ориентированного французского языка. Как это сделать правильно? История развития методологии французского профессионально-ориентированного языка дает четкий ответ на этот вопрос, диктуя, впоследствии, методологию его создания. Рассматривая конец 60-х. начало 70-х годов прошлого века, можем утверждать, что это есть начальный этап, при котором начали брать во внимание корреляцию языка с спецификой ситуации общения, то-есть этот этап составляет начало исследований в области преподавания профессионально-ориентированного французского языка, в том числе медицинского, научного и агрономического. На первый план выступает специфика языковых нужд, путем дифференциации сегмента аудитории и идентификации языковых потребностей для определения содержания преподаваемого материала. Говорим о функциональной эволюции в методологии преподавания французского профессионально-ориентированного языка:

- определения конкретных потенциально-ожидаемых ситуаций общения, применимых к определенной аудитории;
- определения инвентаря языковых единиц, соответствующих данным ситуациям;
- механизма конверсии этого инвентаря языковых единиц в методологические цели.

В конце 70-х годов вступает в силу фундаментальная роль знания культуры данной профессиональной среды и использование межкультурных знаний в формировании языковых компетенций, адаптированных к специфическим ситуациям.

В 90-х годах прошлого века интерес концентрируется на типологии дискурсов в педагогической деятельности. Много обсуждается вопрос основания преподаваемого предмета на специфичных профессионально-ориентированному курсу грамматических и лексических элементах. Даже на базе этих нескольких перечислимых фактов, можно утверждать, что исходя из истории становления

дисциплины как таковой, мы способны выявить алгоритм создания своего индивидуального курса, где по Ф. Гальвезу:

- первым этапом становления его содержательной стороны послужил бы перечень всех аутентичных ситуаций потенциального употребления французского языка специалистами определенной отрасли или области для удовлетворения своих профессиональных потребностей;

- вторым этапом – инвентарь самих коммуникативных актов в рамках уже перечисленных ситуаций потенциального общения;

- третьим этапом – определение лексикальной и фразической специфик, межкультурных знаний, свойственных этим коммуникативным актам;

- четвертым этапом – конверсия инвентаря этих актов, подобранного лексического материала, структурных матриц, культурных знаний в методологические цели учебно-преподавательского процесса: определение педагогического проекта;

- пятым этапом – подготовка лингвистического корпуса в целях педагогической эксплуатации;

- шестым этапом – планирование педагогических стратегий для преподавания лексического материала, грамматики и французской культуры;

- седьмым и завершающим этапом – собрание всего материала в глобальную концепцию, его пересмотр и редактирование. Выработка стратегий контроля.

Определение межкультурного плана в процессе преподавания подразумевает:

- (1) определение социальных отношений между собеседниками;
- (2) определение поведенческих и лингвистических норм, соответствующих этим отношениям в зависимости от экстралингвистических факторов социального контекста общения;

**(3)** определение культурной репрезентации говорящих и отражение этой репрезентации в актах общения;

- (4) определение социальной значимости темы в исходной культуре (к которой относятся не носители языка); определение отступления от лингвистических и поведенческих норм как конфликтного фактора и источника непонимания.

Лингвистический и прагматический анализ аутентичного материала для профессиональной практики включает в себя:

- семиотику страницы (беглый просмотр и расшифровка всего того, что первым бросается в глаза (если это фотография, то кто изображен,

что делает, краткое описание изображения; если это выделенное название текста, то о чем оно говорит, и какое сообщение оно носит итд.), перечисление всех иконографических знаков и их мотивация);

- присутствие семантической энунции: дейксиса и дейктических выражений (персональных, временных, пространственных);

- доминирующее лексическое поле;

- синонимия, полисемия;

- определение и значение связывающих слов (коннекторов или *connecteurs pragmatiques*);

- специфика фрастических структур;

- временная организация;

- логическая организация или построение итд.

Упражнения на базе аутентичного или подготовленного преподавателем материала делятся на:

**(1)** упражнения *до* показа документа (включающие наводящие вопросы по тематике документа или материала), упражнения и работа с документом (в соответствии с поставленной педагогической целью)

**(2)** упражнения *после* показа (резюмирующие, закрепляющие, впоследствии автоматизирующие навыки).

В процессе преподавания сильно облегчает работу педагогическая карточка преподавателя, представляющая собой неразвернутый план урока, где формулируются педагогические цели, представляется дидактический материал и т.д.

В качестве примера приведем педагогическую карточку к рекламному проспекту: Besançon Nord, École-Valentin, Hôtel première classe:

**Педагогическая карточка «Северный Безансон,  
Школа им. Валентина, отель первого класса»/  
Fiche pédagogique: Besançon Nord, École-Valentin, Hôtel première classe**

Уровень владения французским языком (Niveau du français)	Уровень B2
Продолжительность урока (Durée de l'unité didactique)	160 минут (80+80)
Тема урока (Thème ou domaine)	Гостиничный бизнес, реклама гостиницы первого класса
Письменное и/или устное понимание (Compréhension écrite et/ou compréhension orale)	Письменное понимание рекламного текста относящегося к туристическому и гостиничному бизнесу
Коммуникативные цели - устное и/или письменное изложение	Умение убеждать (туристов) в правильности выбора гостиницы,

(Objectifs de communication - production orale et/ou écrite)	сообщив информацию об организации внутри гостиничного быта и приводя (устно) разного уровня аргументы.
Лингвистические цели (усвоение лексического, грамматического материала) (Objectifs linguistiques (vocabulaire, grammaire))	Лексический материал – индустрия гостиничного комфорта; Грамматика – употребление времен в сложных подчинительных предложениям с «si» conditionnel).
Поисковые или творческие задания (Ateliers)	Напишите письмо другу (подруге), поделившись впечатлениями о своей (их) поездке(ах)(каникулах), порекомендовав гостиницу, в которой вы остановились. Употребите в своем рассказе фразы с «si» conditionnel: <i>Образец:</i> Chère amie, C'est depuis deux semaines que je suis revenue de Besançon, une formidable ville à l'est de la France, préfecture du département du Doubs et de la région de Franche-Comté. Si tu as une fois la possibilité de voir cette ville, je te recommande de ne pas rater cette belle occasion. Si tu aimes les distractions, tu pourras t'y amuser très bien: expositions, jazz, swing, danse et nombreuses animations cette été. Et enfin après des mois de travaux de restauration, la Porte Noire, témoignage majeur de la civilisation gallo-romaine dans Besançon, sera dévoilée le 17 septembre 2011.
Использованные материалы (Supports)	- рекламный проспект - компьютер

**Fiche pré-didactique (подготовительная карточка)**

Вид документа, дата, источник публикации (Nature, date et origine): Louvre Hôtels 31, avenue Jean Moulin – 77200 Torcy – Marne la Vallée, France

Адресант (émetteur): работники гостиницы Besançon Nord, École-Valentin

Адресат (récepteur): туристы (французы или иностранцы)

Разновидность языка (Variété de langue): стандартный французский

Лексика (Lexique): терминологический французский язык:

*Andros* - Leader en desserts lactés depuis 1959. Secteurs d'activité - Confitures, Desserts de fruits, yaourts, desserts lactés, jus de fruits et pâtisseries surgelées.

Confitures *Andros* en sticks – des dosettes de forme contemporaine, conviennent

parfaitement pour 2 tartines, peuvent également être proposés en accompagnement des fromages blancs, crêpes, gaufres, glaces... Au choix: orange, framboise, fraise ou abricot.



Les chocos de Kellogg's constituent un délicieux petit-déjeuner chocolaté à base de blé de la meilleure qualité, avec de nombreuses vitamines, du calcium et du fer. L'ours CHOCOS te communique toute sa force pour bien commencer la journée.



Les corns flakes de Kellogg's – des pétales de maïs dorés au four, riches en vitamines du groupe B et en fer, sans colorant ni conservateur. Existe depuis 1968.



La barre bretonne – une sorte de gâteau, fait d'un mélange de beurre fondu, de farine, d'oeufs, de sucre, de levure, d'un jus de citron, de pommes.



*Harry's* - le groupe est spécialisé dans la boulangerie et les viennoiseries pré-emballées.

Pain de mie 100% mie complet *harry's*: par tranche. Quantité: 100 g (Calories: 65 kCal, protides: 2.15 g, lipides: 1.25 g, glucides: 11.45 g).



La brioche (tranchée) de chez *Harry's* est une excellente viennoiserie industrielle, souvent déjà coupée en tranches qui n'a pas une composition trop mauvaise et qui possède un goût délicieux, c'est moelleux, tendre, raffiné, et en plus le goût du beurre est divin! Cependant étant donné que c'est une brioche c'est tout de même assez gras donc à consommer avec modération, au goûter ou au petit déjeuner.

*Materne* - marque distributionnelle.

*Campanile* - réseau de restaurants et d'hôtels.

Les Restaurants *Campanile* sont renommés par leur cuisine française contemporaine inspirée de la nature et de la complicité entre *Campanile* et un grand nom de la cuisine française: Pierre Gagnaire. Chaque *Campanile* propose une sélection de produits de saison et de qualité et fait découvrir ou redécouvrir la cuisine des régions françaises avec des légumes croquants et des fruits gorgés de saveurs pour vous faire déguster une cuisine gourmande, variée et équilibrée.



**Activités (виды деятельности)**

1. Дискуссия по рекламному слогану: «Premier prix, confort compris” («Комфорт по хорошей цене»):
  - замените слово «premier» контекстуальным синонимом (предполагаемые ответы: bon, petit, convenable, merveilleux etc.)
  - объясните употребление словосочетания «premier prix» в данном слогане; (ответ: по аналогии с отелем первого класса (hôtel première classe/premier prix))
  - Объясните, как вы понимаете единицу *комфорт*: «C’est quoi le confort pour vous?»;
  - Шатобриан ставил вопрос: «Comment renoncer aux usances câlines, au confort, au bien-être indolent de la vie?» [François René de Chateaubriand, Extrait de ses Mémoires d'outre-tombe] («Как отказаться от приятных привычек, от комфорта, от благополучия ленивой жизни?»). Скажите: «А нужно ли отказываться от комфорта?» Если «да», объясните во имя чего. Прокомментируйте ваш ответ.
2. Просмотрите вскользь рекламный проспект, скажите, что вы видите, что цепляет ваш взгляд, какова роль всех этих элементов. (Пример: крупным шрифтом на середине вводной части рекламного проспекта написано *Besançon Nord, École-Valentin*, надпись представляет имя гостиницы и ее локализацию; на самом верху, в первой строке, таким же крупным шрифтом предоставляется информация по классу гостиницы, для наглядности, акцентируется внимание на цифре 1 и на игре черного и белого, иконографическая и колористическая суггестия комбинации классики и современности; желтый цвет в соответствии с семиотикой живописи, является цветом теплым, добавляя бессознательно уют и комфорт в восприятии увиденного итд. )
3. Кратко опишите картинку, которые вы видите.
4. Семантизация новых слов и словосочетаний.
5. Чтение рекламных текстов.
6. Ролевые игры (деление группы на пары): Напишите и воспроизведите диалог между администратором и клиентом, в котором клиента убеждают в качестве предоставляемых услуг и рассказывают об организации внутри гостиничного быта.
7. Грамматический материал: Emploi des temps dans les phrases avec «si» conditionnel (употребление времен в фразах с «si» conditionnel).

8. Ателье: Напишите письмо другу (подруге), поделившись впечатлениями о своей (их) поездке (ах) (каникулах), порекомендовав гостиницу в которой вы остановились. Употребите в своем рассказе фразы с «si» conditionnel.

**Évaluation (контроль и оценка)**

Сочинение по цитате Андре Суареса «Comme tout ce qui compte dans la vie, un beau voyage est une oeuvre d'art» [André Suarès, *Le voyage de Condottière* (extrait)] («Как все то, что ценно в жизни, красивое путешествие это произведение искусства»).

Или для желающих: Создайте рекламный ролик о гостинице, администратором которой вы являетесь.

**Использованные источники:**

BERGERON, Real, KONINCK de, Godelieve, *Le texte authentique dans tous ses états* // Québec français. N° 121, 2001. pp. 45-50 [=Bergeron et alii, 2001].

GEBHARD, J.G. *Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1996 [=Gebhard, 1996].

ВОРОНИНА, Г.И. *Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка* // ИЯШ, 1999. № 2. С. 23–25 [=Воронина, 1999].

ЖОГЛИНА, Г.Г. *Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов (французский язык, языковой вуз): Дис... канд. пед. наук/Пятигорск, 1998* [=Жоглина, 1998].

КРИЧЕВСКАЯ, К.С. *Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка* // ИЯШ, 1996. № 1. С. 13–17 [=Кричевская, 1996].

## QUELLE GRAMMAIRE ENSEIGNER POUR FORMER CHEZ LES ÉTUDIANTS LA COMPÉTENCE D'EXPRESSION ORALE?

Viorica CORNEA,

chargée de cours

(Université d'État „Alec Russo” de Bălți, République de Moldova)

107

Glotodidactica, Anul II, vol. 2, 2011

### Abstract

*The grammatical competence can be developed by using motivating oral activities which include audio-visual facilities and authentic documents such as songs, feature films, plays, etc.*

**Keywords:** *oral communication skills, grammar communicative teaching and learning method, authentic documents.*

**Rezumat:** *Competența gramaticală poate fi formată, pornind de la activități orale motivante, care includ utilizarea documentelor autentice audio-vizuale, cum ar fi cântecul, fragmentele de film artistic, fragmentele de piese de teatru etc.*

**Cuvinte-cheie:** *competența de exprimare orală, metoda comunicativă de predare și învățare a gramaticii, documente autentice.*

Selon le «Cadre Européen Commun de Référence pour les langues», l'enseignement d'une langue étrangère implique le développement des compétences communicatives comme: les compétences linguistiques (la compétence lexicale, la compétence grammaticale, la compétence sémantique, la compétence phonologique, la compétence orthographique, la compétence orthoépique), les compétences socio-linguistiques (marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différences de registre, dialecte et accent) et les compétences pragmatiques (la compétence discursive et la compétence fonctionnelle)<sup>126</sup>.

Si nous nous rapportons seulement à l'oral, on pourrait affirmer, grosso modo, que pour communiquer oralement on a besoin de posséder une quantité de mots nécessaires à la communication, savoir relier ces mots en énoncés, phrases et textes et aussi savoir sonoriser les lettres, c'est-à-dire posséder un savoir phonologique.

En ce qui concernent les mots, on peut les mémoriser en lisant ou en écoutant des textes, de même pour la prononciation, des activités d'imitation et d'entraînement phonétique joueront leur rôle.

Pour la grammaire qui comprend non seulement la mémorisation des règles morphologiques, mais aussi l'arrangement des mots dans la phrase, le travail devient beaucoup plus complexe et beaucoup plus difficile.

La pratique montre que même si les étudiants, futurs professeurs de français et traducteurs, connaissent très bien les règles grammaticales, il leur est souvent assez difficile d'appliquer correctement ces règles quand il s'agit de la communication orale. Les difficultés ne sont pas insurmontables quand

<sup>126</sup>lingSFram, p. 81.

il s'agit de la compréhension orale; elles deviennent plus nombreuses surtout dans l'expression orale. Nous considérons que cela est dû à de nombreux processus mentaux qui sont mis en fonction lors de l'expression orale comme: la création des idées, l'information à transmettre, le codage phonologique, lexical et grammatical de cette information. Outre cela, quand on s'exprime par écrit, on a le temps de penser plus, et au contraire, quand on s'exprime oralement, on est limité dans le temps.

Le nombre d'heures limité prévues pour l'enseignement pratique du français et les contenus assez vastes du matériel à enseigner mettent les enseignants dans la situation de prêter plus d'attention à l'écrit (compréhension écrite et expression écrite). Pourtant, le texte écrit étant considéré comme instrument et comme support sur lequel se basent les activités communicatives, ne réussit pas à faire vraiment parler les étudiants. Le nombre de règles et de contre-règles que les étudiants doivent apprendre et ensuite appliquer premièrement à l'écrit et ensuite à l'oral, les inhibent. En guise d'exemple, on peut présenter le cas d'une étudiante débutante, qui étant mise dans la situation d'utiliser le verbe *être* à l'impératif, à la deuxième personne du singulier, a prononcé ['sois] au lieu de ['swa]. On a aussi le cas des étudiants débutants qui prononcent toutes les lettres des terminaisons verbales à de différentes formes temporelles. Probablement que ce sont les conséquences du travail qui a inclu surtout la compréhension écrite.

Avec l'approche communicative qui a commencé à se développer en France à partir des années 70 du siècle précédant, on s'est posé aussi la question du rôle de la grammaire dans l'enseignement communicatif des langues étrangères. Ainsi, J. Sheils considère qu'„il faut d'abord aider les apprenants à reconnaître la valeur communicative de la structure et attirer leur attention sur ses propriétés formelles, puis les entraîner à un maniement *intelligent* de ces formes et à leur réemploi spontané dans des tâches axées sur la fluidité verbale”<sup>127</sup>.

La même idée est soutenue par D. Roman qui parle de la grammaire *réflexive*. Elle affirme que «pour accéder aux connaissances grammaticales en classe de langue, on peut suivre trois voies, représentant une synthèse de traditionnel et de moderne:

- s'imprégner d'exemples démonstratifs, de modèles de langue orale, pratiquer la langue;
- réfléchir sur les exemples démonstratifs, c'est découvrir un mécanisme linguistique;
- réfléchir sur la réflexion, c'est déjà abstraire, aboutir à la règle<sup>128</sup>.

Comme on le remarque, l'accent est mis sur des activités communicatives que l'enseignant doit organiser avant l'explication grammaticale proprement

<sup>127</sup>Sheils, 1993, p. 283.

<sup>128</sup>Roman, 1994, p. 120.

dite. Mais un autre problème qui pourrait décourager les enseignants et les apprenants à la fois apparaît ici. C'est le grand nombre de fautes commises par les apprenants. Dans ce cas, J. Sheils nous suggère qu'il faut faire savoir et admettre aux apprenants que les erreurs sont plus ou moins inévitables lorsqu'on a comme objectif le développement de la fluidité verbale. «Ils doivent oser prendre des risques, formuler des hypothèses et les mettre à l'épreuve. C'est un aspect important de l'apprentissage, qui requiert une ambiance de classe conviviale, où l'on encourage toutes les tentatives de communication et où l'on établit un équilibre judicieux entre tolérance et correction.»<sup>129</sup>

Pour que les apprenants prennent des risques, il faut qu'ils soient motivés à la communication orale. On n'a pas en vue ici l'emploi seul de la méthode inductive à partir des phrases analysées sans leur contexte. Les points de grammaire doivent, au contraire, «être présentés en contexte vivant et prendre une dimension de réalité, plus séduisante et plus concrète que le rabâchage des exercices mécaniques. On met en pratique le point de grammaire étudié en préalable, en l'intégrant dans des exercices oraux et une mise en contexte [...]; si l'exercice s'ancre dans la réalité, il remporte un franc succès, tant psychologique que pédagogique [...]; il s'agit d'associer un point de grammaire avec sa propre vie [...]; cela oblige l'élève à s'approprier la langue en parlant de quelque chose qui l'intéresse ou le touche»<sup>130</sup>.

Outre les activités motivantes conçues par l'enseignant, on pourrait souligner le rôle des documents authentiques oraux qui «offrent un contenu linguistique très varié et marqué par rapport aux variations socioculturelles et affectives de la langue parlée»<sup>131</sup>. Utilisés d'une manière appropriée en classe de FLE, ils ont un impact sérieux sur la mémorisation des difficultés grammaticales par les apprenants qui observent vite leur rôle dans la communication réelle.

En tant que document oral authentique, nous mentionnons la chanson française. Selon J.P. Cuq, elle ne doit pas «être considérée uniquement dans sa dimension de détente ou de distraction, même si le plaisir de l'écoute reste une priorité. Ce type de document possède des caractéristiques qui lui sont propres: une voix, des instruments, une orchestration, des rythmes, une mélodie et un texte. [...] les effets de la mélodie sur le message linguistique sont divers et [...] facilitent généralement la compréhension. La rencontre d'une mélodie et d'un texte est productrice d'un sens qui se perçoit plus aisément et certains éléments linguistiques s'offrent d'eux-mêmes, par leur répétition ou leur mise en valeur, à la mémorisation. [...] Ce support a également évolué et s'est enrichi dans ses aspects techniques pour donner

<sup>129</sup>Sheils, 1993, p. 285.

<sup>130</sup>Miquel, p. 32.

<sup>131</sup>Cuq *et alii*, 2003, p. 395.

naissance au clip vidéo qui permet d'associer un travail de réflexion sur le visuel et le sonore et de déclencher de nombreuses activités orales et écrites"<sup>132</sup>.

L'utilisation de la chanson éveille le désir de s'exprimer et en même temps, elle joue son rôle dans l'acquisition d'une expression grammaticale correcte. Pour illustrer cette idée, on doit se rappeler les actions mentales que les apprenants doivent faire lorsqu'ils doutent, par exemple, de la correctitude du genre d'un nom ou d'une forme temporelle. En général, ils ne cherchent pas à se rappeler des règles apprises, mais des contextes dans lesquels la difficulté nécessaire a été utilisée. La chanson, grâce à la musique qui sensibilise, au clip vidéo, au fait que les apprenants la chantent plusieurs fois non seulement dans la classe, mais aussi à la maison, quand ils sont avec des amis, reste dans leur mémoire à long terme. Ainsi ils recourent assez souvent à ces *contextes*. L'exemple d'une étudiante qui étant demandée d'expliquer le genre du nom *souris*, a dit que c'était féminin parce que dans la comptine on avait chanté *une souris verte* n'est qu'un de nombreux exemples qui prouvent l'efficacité de l'utilisation de la chanson dans l'enseignement de la grammaire française.

Nous considérons que c'est surtout au niveau débutant qu'on pourrait former chez les étudiants la compétence d'expression orale en utilisant la chanson. Les comptines qui sont courtes et qui n'exigent pas beaucoup de travail sur la compréhension sont très efficaces. De ce point de vue analysons, par exemple, la comptine „Une miette de pain”. La difficulté grammaticale contenue ici c'est l'omission de l'article, un thème qui présente des difficultés pour les étudiants débutants qui ont comme langue maternelle le roumain. Nous proposons ci-dessous les étapes de travail sur cette comptine:

1. Écoute de la comptine et reconnaissance auditive des mots qu'on note au tableau;
2. Anticipation du contenu de la comptine;
3. Écoute de la comptine pour restituer les paroles qu'on écrit ensuite au tableau;
4. Interprétation vocale de la chanson;
5. Délimitation des mots désignant des produits alimentaires et des mots qui indiquent la quantité;
6. On demande aux apprenants de formuler la règle de l'omission de l'article;

---

<sup>132</sup>Cuq *et alii*, 2003, p. 396, p. 397.

7. Dialogue oral (ayant pour thème les sujets suivants: *Au magasin, Mon plat préféré* etc.);

8. Exercices écrits.

Quand on dispose du clip d'une chanson, la compréhension de celle-ci est beaucoup plus facile. C'est, par exemple, le cas de la chanson de M. Le Forstier «Bille de verre», à l'aide de laquelle on peut travailler le futur simple. Voici les étapes de ce travail:

1. Remue-méninges pour anticiper à l'oral le sujet de la chanson (ex.: *Avez-vous des parents qui travaillent à l'étranger? Quels cadeaux vous envoient-ils? Est-ce que vous appréciez ces cadeaux?*)
2. Écoute de la chanson pour repérer les mots connus et pour restituer les paroles qu'on écrit au tableau;
3. On chante la chanson;
4. On souligne les verbes et on demande comment ils se traduisent en roumain;
5. On demande aux apprenants de formuler la règle de formation du futur simple.
6. On efface le tableau, on distribue aux apprenants la transcription de la chanson sans les verbes au futur simple. Par paires ils doivent remplacer les trous par les mots qui manquent;
7. Écoute répétée pour vérifier si l'on a bien remplacé les trous.
8. Dialogue oral (ayant pour sujet des questions comme *Qu'est-ce que tu feras demain? Quels sont tes projets d'avenir?*)
9. Activités écrites.

Dans cet article nous avons présenté les avantages de l'utilisation de la chanson dans l'acquisition des savoirs et des savoir-faire grammaticaux. Pourtant, ce n'est pas seulement la chanson qui peut être utilisée pour enseigner la grammaire, mais aussi les extraits de films, de pièces de théâtre, les reportages de la radio et de la télévision française etc.

En conclusion, on pourrait affirmer que pour développer une compétence d'expression orale en FLE (Français Langue Etrangère) la grammaire à enseigner doit être «telle qu'elle est présente, latente, sous-jacente derrière les énoncés et les interactions du langage courant, usuel, naturel.»<sup>133</sup> L'enseignant peut prendre ces énoncés naturels des documents authentiques tels que la chanson, les extraits de films, de pièces de théâtre, etc.

<sup>133</sup>Porquier, p. 27.

### Références bibliographiques

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble. 2003 [=Cuq et alii, 2003].

MIQUEL, Claire *La grammaire bien tempérée //Le français dans le monde*. Nr. 354. P. 30-32 [=Miquel].

PORQUIER, Rémy. *Grammaire ordinaire, source d'activités //Le français dans le monde*. Nr. 354. P. 27-29 [=Porquier].

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

SHEILS, J. *La communication dans la classe de langue*. Strasbourg: Les éditions du Conseil de l'Europe, 1993 [=Sheils, 1993].

[[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)]  
[=lingSFram].



## TEHNICI DE PREDARE A ARTICULĂRII SUNETELOR COMPUSE ALE LIMBII ENGLEZE

Marina GORODENCO,

asistent universitar, doctorandă

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

113

Glottodidactica, Anul II, vol. 2, 2011

### Abstract

*Pronunciation is a milestone in the acquisition of second language. The paper represents an overview of the issues involved in teaching pronunciation. It presents a short framework for developing an effective pronunciation lesson and a few most effective techniques in teaching English vowel sounds to Romanian speakers.*

**Keywords:** *approaches, diphthongs, pronunciation, triphthongs, teaching.*

### Rezumat

*Fonetica este un compartiment de bază în didactica unei limbi străine, dar, din păcate, și unul dintre cele mai dificile și neglijate astăzi de profesorii de limbi străine din școli. În prezentul articol, se aduce încă un argument în favoarea sporirii calității predării foneticii în instituțiile de învățământ și se propun câteva tehnici eficiente pentru însușirea felului de a pronunța corect sunetele compuse la orele de limbă engleză.*

**Cuvinte-cheie:** *articulare, diftongi, triftongi, metode, predare.*

În lucrarea „25 Centuries of Language Teaching”, L.G. Kelly numește fonetica „Cenusăreasa didacticii limbilor străine”. Autorul compară fonetica cu o Cenusăreasă, ale cărei surori nu-i permit să apară în public în toată splendoarea, făcând aluzie la faptul că profesorii neglijează fonetica în procesul predării limbilor străine<sup>134</sup>.

Este un fapt bine cunoscut că învățații europeni și americani au preferat studierea gramaticii și a vocabularului limbilor în detrimentul studierii foneticii. Interesul sistematic al acestora pentru aspectul fonetic al limbilor apare abia la începutul secolului al XX-lea și se manifestă atât în lingvistică, didactică, cât și în medicină, artele muzicale, inginerie și chiar tehnologiile informaționale.

În domeniul didacticii limbilor străine, au fost elaborate două metode principale de abordare a predării și învățării sistemului fonetic al limbilor străine: metoda *intuitiv-imitativă* și cea *lingvistico-analitică*.

Până la mijlocul secolului al XIX-lea, doar prima metodă era folosită, fiind ocazional însoțită de unele comentarii impresioniste ale profesorului sau ale manualului<sup>135</sup>. Paradoxal, dar anume această metodă a fost și este una din cele mai răspândite în predarea și învățarea foneticii. Anume această metodă era piatra de temelie a didacticii foneticii în epoca sovietică.

<sup>134</sup>Kelly, 1969.

<sup>135</sup>Zicem impresioniste, deoarece comentariile erau bazate pe observațiile și impresiile lingviștilor despre sistemul de sunete al limbii studiate.

Metoda intuitiv-imitativă se bazează pe abilitatea elevului de a asculta și imita ritmul, intonația și sunetele limbii-țintă, fără a interveni, în procesul de învățare, cu vreo altă informație explicită. Ea presupune disponibilitatea audierii și a imitării unor modele de pronunție perfectă. La început, această disponibilitate era oferită de profesor, ulterior de către înregistrările la fonograf, apoi pe casete audio și, mai recent, pe compact discuri (CD) și discuri video digitale (DVD).

Metoda lingvistico-analitică utilizează informații explicite și instrumente suplimentare cum ar fi: alfabetul fonetic, descrierile articulatorii, reprezentările grafice și schematice ale aparatului fonator, descrierile contrastive etc. Esența metodei constă în informarea pas cu pas a elevului despre felul cum se articulează sunetul, care sunt tipurile de intonație caracteristice limbii-țintă, care este desenul ritmic. Metoda aceasta a apărut ca o completare a metodei intuitiv-imitative și nu ca o alternativă pentru ea. Lecția de tip lingvistico-analitic utilizează metoda imitativă la etapa de practicare a pronunției sunetelor. După cum a demonstrat și practica de peste o sută de ani, cele mai bune rezultate se obțin la combinarea acestor două metode tradiționale.

Istoria metodicii predării limbilor străine în secolul al XX-lea cunoaște perioade în care predarea pronunției a fost sau neglijată, sau considerată ca irelevantă.

Astăzi, când lumea a făcut un pas enorm în domeniul tehnologiilor comunicaționale, iar interacțiunea culturilor și a economiilor este o realitate, abilitatea de a comunica oral corect și inteligibil devine o prioritate. Și, ca urmare, fonetica se bucură de un interes sporit din partea cercetătorilor și metodiștilor.

Însă numărul mare de metodici noi de predare a foneticii, apărute pe piață și lipsa unor principii clare de apreciere a eficacității lor, posibilitățile financiare modeste ale elevilor din Republica Moldova, dar și conservatismul rezervat al profesorilor moldoveni împiedică schimbarea atitudinii față de predarea foneticii în instituțiile de învățământ din țara noastră.

Tradițional, în învățământul superior, în special la facultățile de limbi străine, se folosesc pe larg cele două metode clasice. Eficacitatea lor a fost verificată de-a lungul timpului. În învățământul școlar însă, ele nu sunt folosite pe larg. Vom încerca să oferim câteva tehnici și metode mai recente care pot fi folosite eficient la orele de predare a pronunției limbii engleze. Ele nu resping și nu pot substitui completamente cele două metode clasice, ci doar le complimentează și le diversifică.

În lucrarea „Learner Variables and Prepronunciation Considerations in Teaching Pronunciation”, R. Wong atenționează că predarea foneticii „nu

este doar o problemă pur lingvistică”<sup>136</sup>. Profesorii trebuie să țină cont de un set de factori care influențează învățarea limbii și, mai cu seamă, achiziționarea pronunției în limba-țintă. Vârsta, expunerea la mediul în care se vorbește limba-țintă, aptitudinile și atitudinile personale ale elevului, motivația, precum și rolul limbii materne în achiziționarea fonologică a limbii-țintă studiate influențează și afectează puternic procesul de studiere. Din păcate, profesorul nu poate influența în mod considerabil astfel de factori ca vârsta sau volumul informațional despre limba maternă, primit anterior de elev. Însă el poate influența motivația și atitudinea acestuia. Profesorul trebuie să țină cont de acești factori. În așa caz, el poate adapta metodele tradiționale și/sau folosi tehnicile mai potrivite pentru clasa lui. Aceste tehnici nu neagă metodele tradiționale. Ele doar adaugă culoare, factură, creativitate și eficacitate metodelor tradiționale.

Însă totul începe de la profesor. Conform datelor din cercetarea realizată de Suresh Canagarajah, profesor la Universitatea din Pennsylvania, 80% din profesorii de limbă engleză din lume nu sunt vorbitori nativi de limbă engleză. Ei s-au format ca profesori în afara „mediului nativ”. Această realitate trebuie luată în considerație și este ireal de cerut profesorilor care provin dintr-un mediu, unde limba engleză este doar o limbă străină, să posede o pronunție-standard, fie RP (*Received Pronunciation*), fie NAE (*North American English*). Dar nivelul de inteligibilitate și corectitudine a pronunției sunetelor trebuie să fie prioritar, deoarece el este acel model de calitate pe care elevul îl va imita. La același nivel, trebuie să fie și cunoștințele profesorului în domeniul foneticii.

Sunt trei momente esențiale de care un profesor bun trebuie să țină cont pentru ca orele sale să fie de succes. În primul rând, el însuși trebuie să articuleze corect sistemul de sunete engleze, să aibă o intonație și un ritm specific acestei limbi. În al doilea rând, el trebuie să posede o metodologie de predare a sistemului fonematic al limbii studiate, inclusiv să știe care sunt problemele potențiale ale elevului, în cazul nostru, elevul care studiază limba engleză este vorbitor de limbă română. În al treilea rând, se înțelege de la sine că un profesor bine pregătit posedă mai multe cunoștințe despre fenomenele fonetice ale unei limbi decât poate însuși elevul la o lecție. De aceea, profesorul trebuie să știe să determine prioritățile pedagogice, altfel zis, care sunt acele „trăsături” ce trebuie învățate și când se vor realiza acestea.

În articolul „Pronunciation Revised”, Martha Pennington și Jack Richards atrag atenția asupra faptului că integrarea foneticii în metodele tradiționale de predare a limbii străine trivializează natura sa complexă, deoarece

---

<sup>136</sup>Wong, 1987.

maximum la ce tinde predarea foneticii, în cadrul acestor metode, este învățarea pronunțării corecte a câtorva foneme specifice limbii străine.

Ceea mai eficientă soluție în predarea pronunției limbii engleze vine din partea lui M. Celce-Murcia și R. Wong. Ei recomandă structurarea practicii de pronunție în clasă conform principiilor metodei comunicative<sup>137</sup>. Aceasta sugerează divizarea lecției de pronunție în cinci faze, începând cu analiza, apoi audierea și terminând cu producerea:

1. *Descrierea și analiza* - ilustrații scrise și orale, care descriu fenomenul studiat, cum este el produs, în ce circumstanțe, care sunt particularitățile lui etc.;
2. *Recunoașterea auditivă* - exerciții de audiere și discriminare a sunetului studiat, urmat de un feedback referitor la capacitatea elevului de a recunoaște fenomenul dat;
3. *Practica dirijată* - lectura în glas a perechilor minimale de propoziții, a dialogurilor scurte, în care accentul este pus pe fenomenul studiat, pentru a-l face pe elev permanent conștient de el;
4. *Practica ghidată* - exerciții de comunicare structurate (situații pentru dialoguri, activitățile de completare a spațiilor libere etc.), care conțin indicații oferind posibilitatea de a monitoriza anumite trăsături, fenomene;
5. *Practica comunicativă* - mai puțin structuralizată, axată pe dezvoltarea fluentei (role-play, soluționarea de probleme) - care permite elevului să dirijeze de sine stătător atât forma, cât și conținutul.

M. Celce-Murcia găsește acest cadru ca cel mai eficient, pentru că el reușește să îmbine organic două momente-cheie: lucrul asupra fiecăreia dintre fazele de achiziționare a noii trăsături studiate și posibilitatea pe care o are elevul de a progresa treptat la fiecare etapă, sub ghidarea profesorului. Autoarea atrage atenția profesorilor la faptul că acest cadru se extinde pe parcursul a mai multor lecții, deoarece achiziționarea și automatizarea noii abilități cere timp și efort.

Astfel, ajungem, de fapt, la o versiune mai modernă a celor două metode clasice în predarea foneticii - metodele lingvistico-analitică și imitativă.

Eronat, se consideră că cel mai dificil pentru vorbitorii de limba română este învățarea sunetelor /θ/ și /ð/. De fapt, este mult mai dificil de antrenat pronunția corectă a sunetelor consonantice de tipul lui /ŋ/. De altfel, și sunetele /k/, /p/, /t/, precum și /s/, /z/ cer efort și timp pentru a fi învățate și pronunțate corect.

Sistemul vocalic al limbii engleze este și mai complicat de asimilat pentru elevii vorbitori de limbă română. Prima „revoluție” se produce atunci când elevul trebuie să conștientizeze că, în engleză, sunt 20 de sunete vocalice și

<sup>137</sup>Celce-Murcia *et alii*, 2010.

doar 5 reprezentări grafice pentru acestea, nemaivorbind de faptul că numărul și calitatea lor variază în funcție de dialect. A doua „revoluție” se declanșează atunci când elevul trebuie să se obișnuiască cu gândul că, la aproape fiecare regulă ortografică, există și excepții. Până a trece la particularitățile fonetice ale vocalelor, elevul va trebui să conștientizeze diferența dintre sunete (foneme) și grafeme (litere), apoi diferența dintre vocale și consoane.

O definiție foarte simplă a vocalelor pentru copiii englezi sună în felul următor: „Vocalele sunt instrumentele poetului, deoarece vocalele sunt acelea care îi permit poetului să creeze asonanță și rimă, și, în felul acesta, să modeleze muzical limba și să o facă plăcută auzului”<sup>138</sup>. O altă explicație des folosită ar fi că vocala este nucleul unei silabe. O definiție mai exactă și mai amplă ar fi: „Vocala este un sunet al limbii, produs cu tractul vocal deschis în așa mod încât deasupra glotisului nu se formează nici un punct în care presiunea aerului să se fi concentrat”<sup>139</sup>. În dependență de nivelul de pregătire lingvistică a elevului, de vârsta lui, profesorul poate opta pentru o definiție sau alta.

Este dificil să descrii vocalele engleze, cu atât mai mult că, la producerea acestora, organele articulatorii nu intră în contact. De aceea etapa de descriere și analiză a sunetelor vocalice engleze este destul de dificilă. Și totuș, descrierea vocalelor din limba engleză se face în baza următoarelor momente de referință:

1. Buze rotunjite/buze întinse - trăsături vizibile și ușor de reprodus;
2. Poziția limbii față de palat;
3. Mișcarea maxilarului;
4. Vocale grave/vocale bemolate;
5. Vocale lungi/vocale scurte.

Altă dificultate o prezintă și lungimea vocalelor în limba engleză.

Aceste impedimente pot fi depășite prin descrierea particularităților sunetelor vocalice în parte, prin articularea lor. Considerăm un bun supliment la etapa dată de predare imaginile, posterele cvadrantului vocalic și secțiunea sagitală a gurii cu pozițiile limbii, trasate pentru vocale în parte.

*Suporturile vizuale* pot fi folosite în repetate rânduri și pot fi diverse, atât din punct de vedere al culorii, cât și din cel al mărimii. În fiecare clasă, ar fi binevenită diagrama sau chartul fonemic (*phonemic chart*). Cunoașterea simbolurilor fonetice și a sunetelor care se ascund după ele permit o autonomie mai mare și posibilitatea de a lucra individual cu ajutorul dicționarului.

<sup>138</sup>Kelly, 1969.

<sup>139</sup>Celce-Murcia *et alii*, 2010.

O variație a chartului fonemic sunt *cardurile individuale*, care pot fi procurate, download-ate, realizate de profesor și de către elevi. Se recomandă structura următoare a cardului: el va conține simbolul fonetic, un set de cuvinte care conțin sunetul dat și o imagine care s-ar asocia în memoria copilului cu sunetul dat. Acest tip de card este mobil, prin urmare, profesorul îl poate grupa cu alte carduri, îl poate scoate în evidență aparte, îl poate modifica și ajusta. Desenul de pe card poate funcționa ca un element de ancorare a sunetului dat în memoria copilului.

Chiar și o imagine simplă a unei fețe drăguțe poate fi folosită cu succes la orele de fonetică pentru prezentarea și învățarea sunetelor vocalice compuse la nivel de începător. Ex.: imaginea cu titlul „I am just a poor boy”. Cu fiecare cuvânt nou ce descrie părțile feții putem introduce diftongi noi:

/iə/ as in ear	/əu/ as in nose
/ei/ as in face	/εə/ as in hair
/ua/ as in poor	/ai/ as in eye
/oi/ as in boy	/au/ as in mouth

Procedura e pe cât se poate de simplă. Această activitate se poate folosi chiar și fără un suport vizual suplimentar. Un simplu desen pe tablă și cuvintele scrise alături. Apoi se poate face transcrierea lor, cu referință la chartul fonemic pentru a-i obișnui pe elevi cu simbolurile chartului.

O altă tehnică ce apelează la capacitatea noastră vizuală de a discrimina este tehnica folosită în metoda „Silent Way”, în care fiecărui sunet îi este atribuită o culoare, chartul fonemic fiind completat cu asociații pline de culori.

La orele de învățare a sunetelor de către copiii de vârstă mică, poate fi folosită tehnica suportului auditiv, asociat cu o imagine din memoria noastră. De exemplu, sunetul compus /tʃ/ și vocala lungă /u:/ pot fi asociate cu onomatopeea *choo-choo-choo* care ne amintește de mișcarea trenului, sunetul /ɔ:/ poate fi asociat cu vizita la medicul de familie sau la stomatolog.

În ceea ce privește însă sunetele vocalice compuse, cel mai bun suport pe care îl poate oferi profesorul este descrierea detaliată și demonstrarea producerii sunetelor componente ale diftongului sau trifongului. De exemplu: Diftongul /ai/ ca în cuvintele *my, height, kind* implică o alunecare de la regiunea centrală închisă către regiunea frontală, deschisă, similară cu /i:/. Buzele își vor pierde rotunjirea inițială și se vor întinde. Elevii vor fi instruiți, mai întâi, să deschidă gura la pronunția sunetului /a/, apoi, încet, poziția se va schimba în /i:/, observând cum se schimbă poziția buzelor și a limbii.

Trifongul /aiə/, ca în cuvintele *fire, violence*, are specificul său de pronunție, în care sunetul /i/ este extrem de scurt și aproape nu se aude, el este doar o poziție interimară în trecerea de la /a/ către /ə/.

Descrierea detaliată va ajuta elevii să conștientizeze diferențele dintre sunetele din limbile română și engleză. Astfel, pot fi folosite ca referință caracteristicile pertinente ale sunetelor limbii materne, demonstrându-se pe loc în ce constă diferența. De exemplu, diftongul /au/ din limba română este diferit de diftongul /aʊ/ din limba engleză, atât în calitatea vocalei /a/, cât și în articularea vocalei /ʊ/.

După explicarea și examinarea detaliată a sunetelor din limba maternă cu scopul de a preîntâmpina greșelile tipice, este recomandabilă exersarea fonetică a sunetului dat. Exercițiile trebuie să fie simple și accesibile. În lucrarea „Ghid de pronunție a limbii engleze”, D. Chițoran oferă explicații clare asupra producerii sunetelor limbii engleze, face recomandări de preîntâmpinare a greșelilor tipice. El a elaborat seturi de exerciții fonetice cu grade diferite de complexitate: de la simplu la compus<sup>140</sup>. Studiul lui Nicanor Babâră „Aspecte de predare a diftongilor din limba engleză” este o lucrare didactică cu explicații riguroase și exerciții variate, care pot fi folosite la orele de predare a foneticii limbii engleze.

Repetarea, imitarea, citirea în cor, în glas, în fața oglinzii sunt tehnici clasice care cer mult timp și o concentrare mare, dar sunt foarte efective.

Există, la orele de fonetică, tendința de a se concentra doar pe producerea sunetelor, ignorându-se completamente aspectul auditiv. Numeroase cercetări au demonstrat în mod clar că recepția eronată a sunetelor constituie una dintre problemele esențiale la învățarea sunetelor limbii engleze. Ceea ce nu este auzit nu poate fi imitat, iar ceea ce nu este clar deslușit va fi prelucrat de creierul nostru în sunetul cel mai apropiat – sunet tipic limbii materne, și nu limbii-țintă. De aceea etapa a doua – discriminarea sunetelor – este absolut necesară și nu poate fi evitată. Astăzi, datorită internetului, posibilitățile profesorului sunt mult mai mari. Se poate de înregistrat și de salvat dialoguri înregistrate de nativi, se poate de procurat, se pot folosi numeroase resurse libere pe siturile americane. Se pot contacta voluntari și entuziaști nativi și rugați să ajute la înregistrarea unui text.

Profesorul și elevii pot fi antrenați și ei în procesul de audiere. Vă propunem două activități foarte simple și ușor realizabile.

Elevii primesc câte o fișă de tipul:

#### **Vowel Discrimination Worksheet 1**

*Directions:* Which listed word does the teacher pronounce?

- |                    |                     |
|--------------------|---------------------|
| 1.a - <i>fight</i> | 1.b - <i>fire</i>   |
| 2.a - <i>play</i>  | 2.b - <i>player</i> |
| 3.a - <i>buy</i>   | 3.b - <i>buyer</i>  |

Fișele pot fi elaborate cu oricare set de sunete ce este planificat a fi studiat.

<sup>140</sup>Chițoran, 1989.

Studentii primesc câte o fișă cu propoziții de tipul:

### Vowel Discrimination Worksheet 2

*Directions:* Which underlined word does the teacher pronounce?

1. He wanted to sell/sail the boat.
2. That's the biggest wheel/whale I've ever seen.
3. Susan is going to buy some soap/soup.

Sau jocul tradițional „Odd man out”:

### Vowel Discrimination Worksheet 3

*Directions:* Listen to each group of four words. Circle the word that has a different vowel sound.

- |                 |              |               |             |
|-----------------|--------------|---------------|-------------|
| 1. <i>foot</i>  | <i>good</i>  | <i>could</i>  | <i>food</i> |
| 2. <i>eat</i>   | <i>treat</i> | <i>threat</i> | <i>meat</i> |
| 3. <i>close</i> | <i>most</i>  | <i>lost</i>   | <i>post</i> |

O altă activitate în care studenții pot lucra în perechi, fiind pe rând și ascultători, dar și vorbitori, ar fi următoarea: Doi studenți primesc fișele A și B:

<i>Fișa A</i>	<i>Fișa B</i>
<p>I. <i>Read the 2 sentences to your partner.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. He is from Island.</li>   <li>2. Stop the fire!</li> </ol> <p>II. <i>Circle the word that your partner reads.</i></p>	<p>I. <i>Circle the word that your partner reads.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. He is from _____.</li> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) <i>Ireland</i></li> <li>b) <i>Island</i></li> </ol> <li>2. Stop the _____.</li> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) <i>fire</i></li> <li>b) <i>fight</i></li> </ol> </ol> <p>II. <i>Read the 2 sentences to your partner.</i></p>

Apoi se revine la lucrul cu exercițiile fonetice, măbind treptat gradul de dificultate. Combinațiile de cuvinte vor fi înlocuite cu propoziții în care sunetele studiate apar frecvent. Propozițiile vor fi citite cu un tempo lent, apoi se va reveni a doua și a treia oară cu un tempo mai rapid, acesta fiind un bun exercițiu de dezvoltare a acurateții și fluenței în articulare.

Se pot practica activități de tipul:

### „Who's Who? Worksheet: Partner A

*Directions:* Ask your partner questions and complete the gaps in your assignment. Answer your partner's questions and help him finish his assignment. For example:

„Who buys a lot of soap?”

\_\_\_\_\_ buys a lot of soap.

\_\_\_\_\_ sells boats.

\_\_\_\_\_ irons John's shirt.



Joan likes to eat butter. Jan wants a hug. June bought a summer hat.		
--	--	--

**„Who’s Who? Worksheet: Partner B**

*Directions:* Ask your partner questions and complete the gaps in your assignment. Answer your partner’s questions and help him finish his assignment. For example: „Who bought a summer hat?”

\_\_\_\_\_ bought a summer hat.

\_\_\_\_\_ wants a hug.

\_\_\_\_\_ likes to eat butter.

Jane buys a lot of soap. Jin sells boats. Jeanironed John’s shirt.		
--	--	--

Texte scurte pot fi tăiate în fâșii și asamblate de către studenți. Pot fi folosite dialoguri ghidate și situații conflictuale soluționate, înscenări și modelări de scenarii. Până și poemele pot fi atât învățate, cât și compuse de către elevi sub îndrumarea profesorului. De exemplu:

Limerick: sound contrast / / versus/ /	Limerick: sound contrast /1/ versus/i:/
There once was a student named _____ (name). Who wanted to dance with a _____ (object). She tried not to _____ it. (verb) But she happend to _____ it. (verb) So the _____ ended up in her _____ (thing/thing).	There once was a student named <i>Trish</i> . Who wanted to dance with a <i>fish</i> . She tried not to <i>squeeze</i> it. But she happend to <i>freeze</i> it. So the <i>fish</i> ended up in her dish.

Recent, pentru a diversifica modelele de practică, la orele de fonetică se introduc tehnici din dramă, care permit conștientizarea și utilizarea în complex a ritmului, modularea tonului vocii, ritmica și debitul vorbirii. Îndeplinirea acestor exerciții simple se poate asemăna cu exersarea gamelor la pian. Simple și muzicale, ele permit antrenarea secvențelor fonetice până la automatism:

1. [la-lı-lai-laiə-laʊə-laʊ-lə]
2. [ra-ri:-rai-raiə-raʊə-raʊ-rə]

sau practicarea diferenței între sunetul aspirat *p* și cel neaspirat:

1. [pit-tip-pit-tip-pit-tip]
2. [pin-nip-pin-nip-pin-nip]
3. [pill-lip-pill-lip-pill-lip]

De asemenea, se pot practica și sunetele în mod separat, jucându-se cu intonația în redarea unui cuvânt:

*No* (interzicere); *No* (refuz); *Nooooooooo* (dramă); *Nooo* (surprindere).

*Fire* (spaimă); *Fire* (mirare); *Fire* (anunț); *Fire* (strigăt de ajutor); *Fire* (bucurie); *Fire* (agresiune).

Gama de emoții și variațiuni intonaționale depinde, de multe ori, de imaginația jucătorului. Același principiu poate fi aplicat la citirea propozițiilor:

- *mod lent și relaxat de prezentare a informației*: I am not in a hurry. I can take it easy and relax. Everything around me is calm, and rime seems to be standing still;

- *mod rapid, tensionat de redare a secvenței textului*: I can't stand it. I feel like on fire. Life is so hectic. Everywhere people are rushing around. Traffic is terrible. There isn't time enough in a day to do all the things that have to get done.

Iar în cazurile de practicare a dialogurilor și a situațiilor, abilitatea de interpretare și artistismul participanților pot fi puse în evidență, oferind un suflu nou vechilor practici de învățare pe de rost a dialogurilor sau fragmentelor de text.

De fapt, tehnicile de imitare sunt de mult folosite la ore. La explicarea articulării sunetelor, elevii vor imita în liniște profesorul pentru a forma deprinderi articulatorii. Sunt două tehnici de imitare:

a) tehnica umbrei, în care elevul repetă sau împreună sau imediat după profesor sau după modelul urmărit<sup>141</sup>;

b) tehnica oglinzii, în care elevul mimează gesturile articulatorii, expresiile faciale și mișcările corpului odată cu modelul<sup>142</sup>.

Instrumentele pe care profesorul poate să le folosească sunt și ele numeroase: de la oglinzi și luminări până la computere și posibilitățile imense ale internetului<sup>143</sup>.

Astăzi, datorită progresului, profesorul poate și trebuie să integreze lucruri, practici și tehnici noi la orele sale. Altminteri, riscă să devină ceea ce nu i se permite cu desăvârșire: plicticos și plictisit. Diversificarea tehnicilor și atitudinea creatoare, combinate cu principiile clasice de predare, vor da rezultate uimitoare.

<sup>141</sup>Ladefoged, 2005a.

<sup>142</sup>Аракин, 2003.

<sup>143</sup>Колкер и др., 2004.

## Referințe bibliografice:

ABERCROMBIE, D. *Elements of General Phonetics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1967 [=Abercrombie, 1967].

BABĂRĂ, N., *Aspecte de predare a diftongilor din limba engleză*, Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Moldova, 1990 [=Babără, 1990].

CANALE, M., SWAN, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics*. No. 1, 1980 [=Canale et alii, 1980].

CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D. M., GOODWIN, J. M. *Teaching Pronunciation. A Course Book and a Reference Guide*. New York: Cambridge University Press, 2010 [=Celce-Murcia et alii, 2010].

CHIȚORAN, D. *Ghid de pronunție a limbii engleze*. București: Editura științifică și enciclopedică, 1989 [=Chițoran, 1989].

ENĂCHESCU, E. *Repere psihologice în cunoașterea și descoperirea elevului*. București: Aramis Print, 2008 [=Enăchescu, 2008].

GRANT, L. *Well said: Pronunciation for Clear Communication*. Boston: Heinle&Heinle, 2001 [=Grant, 2001].

HAGEN, S.A., GROGAN, P.E. *Sound Advantage. A Pronunciation Book*. New Jersey: Regents/Prentice Hall, 1992 [=Hagen, 1992].

KELLY, L.G. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley: Newbury House, 1969 [=Kelly, 1969].

LADEFOGED, P. *A Course in Phonetics*. Boston: Thomson Heinle, 2005 [=Ladefoged, 2005a].

LADEFOGED, P. *Vowels and Consonants: An Introduction to the Sounds of Language*. Malden: Blackwell, 2005 [=Ladefoged, 2005b].

VIZENTAL, A. *Metodica predării limbii engleze*. București: Polirom, 2007 [=Vizental, 2007].

WONG, R. *Learner Variables and Pronunciation Considerations in Teaching Pronunciation // Current perspectives on pronunciation: Practices anchored in theory*. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1987 [=Wong, 1987].

АРАКИН, В.Д. *Практический курс английского языка. 1 курс*. Москва: Владос, 2003 [=Аракин, 2003].

КОЛКЕР, Я. М., УСТИНОВА, Е.С. *Практическая методика обучения иностранному языку*. Москва: Academia, 2004 [=Колкер и др., 2004].



# LES TECHNOLOGIES D'INFORMATION ET DE COMMUNICATION EDUCATIVES - UN SUPPORT EFFICACE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE

**Lina MOROȘAN,**

licenciée ès lettres

(Université d'Etat „Alec Russo” de Bălți, République de Moldova);

**Lidia POPOV,**

chargée de cours

(Université d'Etat „Alec Russo” de Bălți, République de Moldova);

**Octavian COZNIUC,**

chargé de cours

(Université d'Etat „Alec Russo” de Bălți, République de Moldova);

**Angela COȘCIUG,**

maître des conférences, docteur en linguistique française

(Université d'Etat „Alec Russo” de Bălți, République de Moldova)

125

*Glottodidactica, Anul II, vol. 2, 2011*

## **Abstract**

*Information and Communication Technologies are an efficient support in developing those four linguistic skills in a foreign language: written and oral comprehension skills and written and oral expressive skills. The present article examines the ways in which these technologies help to develop the above mentioned skills, taking into account the students' needs and preferences.*

**Keywords:** *educational soft, foreign language competences, co-participation, self-learning.*

## **Rezumat**

*Tehnologiile informaționale și comunicative educative sunt un suport eficient în formarea celor patru competențe lingvistice într-o limbă străină: competența de înțelegere orală și scrisă și competența de exprimare orală și scrisă. În articolul de mai jos, ne propunem să prezentăm felul în care aceste tehnologii ajută la formarea competențelor în cauză, în acord cu interesele, necesitățile și chiar preferințele elevilor.*

**Cuvinte-cheie:** *soft educațional, competențe lingvistice într-o limbă străină, coparticipare, auto-învățare.*

## **1. Introduction**

*„Stop writing papers take advantage of the new information technology.”  
(Sauli Laitinen)*

L'enseignement et l'apprentissage d'une langue se font surtout compte tenu des compétences qu'on doit former chez l'apprenant et des outils qu'on emploie dans ce but. Les technologies d'information et de communication éducatives (TICE) jouent un grand rôle dans la didactique d'une langue<sup>144</sup>, car elles peuvent être utilisées par rapport à l'enseignement et à

---

<sup>144</sup>Coste, 1972.

l'apprentissage de tous ses compartiments: phonétique, grammaire, orthographe, ponctuation, etc.

L'efficacité de l'utilisation des TICE en didactique d'une langue étrangère (mais également de la culture étrangère) est encore plus grande, car elles mettent en un contact quasi-direct l'apprenant de la langue avec la langue et la culture des natifs et donnent la possibilité au professeur de former chez l'apprenant, le plus adéquatement possible, toutes les quatre compétences linguistiques primordiales: les compétences de compréhension et d'expression orales et écrites.

Comme les TICE s'améliorent toujours, elles facilitent de plus en plus le travail du professeur de langue et culture et rendent les apprenants plus responsables de la qualité de leur apprentissage, car elles motivent et impliquent activement (et souvent même d'une façon individualisante) les apprenants dans un enseignement-apprentissage linguistique et culturel centré sur eux.

## **2. Les TICE utilisées dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue française**

En premier lieu, les TICE employées dans l'enseignement et l'apprentissage du français contribuent à la diminution de la monotonie des classes, car les activités didactiques qu'elles permettent de faire au professeur attirent beaucoup l'attention de l'apprenant et excitent sa curiosité. Outre cela, elles facilitent en augmentant l'interprétation et même la compréhension des documents authentiques ou produits par l'enseignant.

Donc les TICE permettent de faire de l'apprenant le pylône principal du processus éducatif en classe de FLE, car celui-ci n'est plus un objet d'enseignement, mais un sujet d'enseignement. En classes de FLE elles sont un support très efficace, plus efficace que le tableau à trous, l'image sur papier ou carton, les écrans sur papier ou carton, même le manuel - le support traditionnel de ces classes, car elles donnent la possibilité d'enseigner et d'apprendre le français d'une façon individualisante ou interactive, imitative ou créative etc.

Parmi les TICE conçues à améliorer l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, on cite des appareils et des objets d'information et de communication (AOIC) - le magnétophone, la radio, le téléviseur, l'ordinateur, la cassette, le CD, le DVD etc. et des outils et des contenus d'information et de communication (OCIC) - l'internet, le multimédia, les logiciels éducatifs, les programmes informatiques, les documents audio radiophoniques, les documents vidéo etc.<sup>145</sup>

A l'heure actuelle, l'avantage d'utilisation de la *radio* en classe de FLE consiste encore dans la possibilité donnée aux apprenants<sup>146</sup>:

(1) d'écouter en direct le dire des natifs - français ou francophones;

<sup>145</sup>Coste *et alii*, 1984; Ruane *et alii*, 1988.

<sup>146</sup>Weiss, 1978.

(2) d'essayer à interpréter ce dire et le faire que celui-ci agence; dans ce cas, on peut employer des questionnaires à choix multiples (QCM) très généraux, du type:

Question: *Qui parle?*

Réponses:  un journaliste;  un politicien;  un artiste;  un paysan.

(3) d'initier une expression orale ou écrite à la base du dire des natifs présenté par la radio; dans ce cas on peut proposer aux élèves de déterminer la thématique du dire, de répondre aux questions du type *Où? Qui? Quoi? Quand? Pourquoi?*, d'écrire ce qu'ils pensent du résultat de l'entretien écouté etc.;

(4) de former des compétences pragmatiques, socio- et (inter)culturelles.

La radio française ou francophone est un AIC qui propose des documents audio qui peuvent être employés en classe de FLE par rapport à des apprenants avancés ou très avancés.

Comme la *télévision* révèle des implicites culturels, des expressions non verbales et des conventions sociales, elle peut être largement employée dans les classes de FLE centrées sur<sup>147</sup>:

(1) la compréhension de la culture et l'histoire françaises et/ou francophones; dans ce cas on peut employer des QCM, des exercices à trous etc;

(2) l'expression orale ou écrite au sujet de la culture et l'histoire françaises et/ou francophones: *Dites ce que vous pensez de..., Analysez..., Imaginez que vous êtes un des personnages du..., Ecrivez un petit compte-rendu du..., etc..*

Elle peut être employée en didactique du FLE par rapport aux apprenants intermédiaires, avancés ou très avancés.

A la différence de la radio et la télévision, la *cassette*, le *CD* et le *DVD*, donne la possibilité de réécouter et de revoir des parties de documents et de les discuter en classe de FLE autant de fois qu'il est nécessaire pour le processus didactique. C'est pourquoi ces OIC peuvent être utilisés avec succès dans la formation de tous les apprenants: débutants, intermédiaires, avancés ou très avancés. Ces OIC permettent d'appliquer une didactique basée sur des activités de trois types:

(1) activités de pré-écoute ou de pré-visionnement des documents audio ou vidéo<sup>148</sup>: *Dites ce que vous comprenez par le terme..., Quelle est votre attitude envers...?, Qu'est-ce un(une)..., selon vous?* etc;

(2) activités pendant l'écoute ou le visionnement des documents audio ou vidéo: *Cochez la bonne réponse..., Complétez...*

(3) activités de postécoute ou de postvisionnement des documents audio ou vidéo: *Changez..., Dites ce que vous pensez de..., Analysez....*

<sup>147</sup>Boiron, 1997.

<sup>148</sup>Arghyroudi, 2001.

L'enseignement assisté par l'ordinateur (EAO) se base sur l'utilisation des logiciels et des programmes éducatifs dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Ceux-ci élargissent considérablement les possibilités didactiques de l'enseignant et de l'apprenant dans le sens qu'ils permettent (1) de modéliser certaines situations de communication, les approcher de celles réelles, (2) de mettre en contact direct (à travers les blogs, les Messengers, par exemple) les apprenants avec les parleurs natifs, etc. Aujourd'hui on dit que l'ordinateur a remplacé tous les AOIC et les OCIC d'autrefois et il constitue l'outil le plus efficace dans la didactique du FLE.

À l'heure actuelle l'internet est un des plus importants OCIC qui met en contact direct (par e-mail, chat etc.) ou semi-direct (par enregistrements audio et vidéo) l'apprenant avec les natifs, leur culture, leur mentalité etc. ce qui favorise l'acquisition plus rapide et adéquate d'une langue en comparaison avec les outils didactiques classiques - le manuel, le dico sur papier, le tableau, la craie etc.

Mais comme le souligne beaucoup de didacticiens<sup>149</sup>, dans le cadre du processus d'apprentissage, l'internet a encore d'autres avantages outre celui mentionné ci-dessus: il offre une *diversité* d'activités, *chacune ayant son propre objectif*, bien formulé pour améliorer la qualité de l'apprentissage d'un compartiment de langue. Parmi ses activités on distingue premièrement celles:

(1) de vérification des connaissances à travers premièrement:

- *les questionnaires à choix multiples:*

<http://www.leconjugueur.com/frexoqcm.php>;  
[http://www.ortholud.com/conjugaison/trouver\\_le\\_bon\\_temps/index.php](http://www.ortholud.com/conjugaison/trouver_le_bon_temps/index.php);  
<http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf3/3e.htm> etc.;

- *les exercices à trous:*

<http://grammar.ccc.commnet.edu/GRAMMAR/cgi-shl/quiz.pl/blanks1.htm>;  
<http://www.intellego.fr/soutien-scolaire-CE1/aide-scolaire-Francais/Completer-les-mots-avec-.n%25B0-2/18589>;  
[http://www.professeurphifix.net/ortho/ortho\\_est\\_et\\_ai\\_es.pdf](http://www.professeurphifix.net/ortho/ortho_est_et_ai_es.pdf);  
<http://www.bonjourdefrance.com/n12/fpedq.htm>;  
[http://www.mathematiquesfaciles.com/cp-ce1-les-nombres-de-50-a-59-cours\\_2\\_53586.htm](http://www.mathematiquesfaciles.com/cp-ce1-les-nombres-de-50-a-59-cours_2_53586.htm) etc.;

- *les exercices de remise en ordre:*

<http://www.intellego.fr/soutien-scolaire-6eme/aide-scolaire-francais/la-proposition/19219>;  
<http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-4455.php> etc.);

(2) d'auto-formation à travers premièrement:

- *les exercices de correction:*

<http://www.intellego.fr/soutien-scolaire-5eme/aide-scolaire-francais/accord-du-participe-passe-avec-avoir/19926>; [http://www.francaisfacile.com/cours\\_francais/textes-avec-fautes-a-corriger](http://www.francaisfacile.com/cours_francais/textes-avec-fautes-a-corriger);

<sup>149</sup>Boyer et alii, 1989.



[http://www.scalpa.info/fr\\_ortho\\_accord4\\_crossword.php](http://www.scalpa.info/fr_ortho_accord4_crossword.php) etc.)

(3) de perfectionnement, à travers premièrement:

- *les mots croisés*:

[http://www.scalpa.info/fr\\_ortho\\_accord4\\_crossword.php](http://www.scalpa.info/fr_ortho_accord4_crossword.php),

<http://www.mots-croises.ch/bonsmots.htm>,

<http://www.toupty.com/motscroises1.html>, <http://www.femmeactuelle.fr/jeux/jeux-de-lettres/mots-croises-gratuits> etc.

Les programmes d'ordinateur destinés à l'auto-apprentissage peuvent être mis en application par l'élève en classe et à domicile (où celui-ci peut expérimenter et s'auto-former en contribuant ainsi à la diminution de ses barrières psychologiques et linguistiques qui peuvent apparaître lors de l'interaction avec les autres apprenants et surtout avec ceux plus compétents). Ils aident encore à gagner du temps par les exercices déjà préparés qu'ils renferment, par les explications données aux points erronés etc. Tous ça les rend efficaces en didactique du FLE.

Il faut remarquer que la complexité de ces exercices doit obligatoirement être en accord avec les compétences déjà acquises par l'apprenant en FLE. Ainsi, par rapport aux apprenants débutants, l'accent doit être mis plutôt sur les exercices d'orthographe, de l'écoute et de la lecture, c'est-à-dire les exercices axés sur l'*imitation*. Aux apprenants intermédiaires on enseigne surtout la compréhension des règles de grammaire, la lecture, la ponctuation. Comme les apprenants avancés manifestent déjà la tendance de perfectionner leur propre style d'écriture et de parole, la didactique du FLE doit faire de ces compartiments un objet d'apprentissage privilégié. Par conséquent, tous les types d'activités qu'on propose aux apprenants doivent être choisis selon leurs intérêts, leurs lacunes, leurs compétences, leurs particularités d'âge, leurs besoins.

Un autre OCIC également efficace encore dans la didactique du FLE est celui qu'on appelle le *multimédia*<sup>150</sup>. Son application permet de diminuer l'implication de l'enseignant dans certains types d'exercices et l'apprenant travaille d'une façon plus autonome que d'habitude, en comptant sur lui-même<sup>151</sup>. C'est un outil qui donne encore la possibilité d'apprendre en s'amusant ce qui vaut extrêmement dans la didactique d'une langue, car le jeu est pour tout enfant une activité de découverte du monde - en jouant l'enfant connaît la réalité. Nous allons le démontrer à l'aide du cédérom «Reflets» qui est bien décrit par E. Paquier:

---

<sup>150</sup>Costa, 1998; Costa, 2000.

<sup>151</sup>Berchoud, 1998.



Comme le souligne E. Paquier, pour «Reflets» «l’objectif annoncé est de faciliter un approfondissement des points vus en cours de manière autonome par tout apprenant débutant en français langue étrangère»<sup>152</sup>. Dans «Reflets» les séquences vidéo qui servent de documents déclencheurs, sont des extraits de la vidéo utilisée pour la classe. Ce programme aborde les quatre aptitudes: outre les exercices de compréhension orale rattachés aux documents vidéo, un exercice d’expression orale (synchronisation) est proposé dans chaque leçon. L’expression écrite est abordée dans un exercice de dictée et la compréhension écrite est vérifiée à la lecture de textes descriptifs qui requièrent plus de connaissances lexicales que de connaissances textuelles. La plupart des nombreuses activités contenues dans ce cédérom sont axées sur l’aspect linguistique de la langue. Chaque dossier de ce programme utilise des vidéos de très bonne qualité, avec sous-titrages possibles. Il contient un dictionnaire en quatre langues avec prononciation des termes, un accès à Internet (exercices téléchargeables) et donne la possibilité à l’enseignant ou au tuteur de superviser le travail effectué par les élèves. Dans «Reflets» il y a (1) des exercices dans lesquels l’utilisateur prend la parole à la place d’un intervenant de la vidéo, (2) une gamme variée d’exercices proposés dans chaque dossier, (3) des activités autour du lexique. Dans ce programme la touche «corrigez» signale les fautes en rouge, le bouton «validez» entraîne l’effacement des réponses erronées et, lors de la réalisation de certains exercices, le cédérom n’accepte pas les réponses fausses. Il est donc conseillé à l’apprenant d’être patient pour découvrir la source de ses erreurs qui de toute façon ne sont pas expliquées et pour lesquelles aucune remédiation ne sera conseillée. Enfin, le traitement de la grammaire nous semble aussi problématique pour le public visé: la maîtrise du métalangage français employé est une gageure pour un grand nombre de débutants.”<sup>153</sup>

Multimédia permet ainsi le mélange de plusieurs medias<sup>154</sup> tout en répondant aux différents styles d’apprentissage des utilisateurs et il permet de varier la complexité de la situation, en fonction de l’expérience de l’utilisateur.

<sup>152</sup>Paquier, 2001.

<sup>153</sup>Paquier, 2001, p. 80.

<sup>154</sup>Mangenot, 1997.

### 3. Conclusions

Les technologies d'information et de communication sont destinées à contribuer à l'amélioration de la qualité de l'apprentissage d'une langue. Leur complexité varie en fonction de l'acquisition du langage par l'apprenant. Ainsi, par rapport aux apprenants débutants on emploie des TIC plus simples, tandis que les TIC composés pour les apprenants avancés sont plus complexes et reposent d'habitude sur la formation de plusieurs compétences à la fois.

### Références bibliographiques

ARGHYROUDI, M. *Pistes pour l'utilisation pédagogique de la vidéo //Le Français dans le Monde*. Paris: CLE international. Nr. 316: 41-42, juillet-août 2001. [=Arghyroudi, 2001].

BERCHOUD, M. *Multimédia: interroger les étudiants //Le Français dans le Monde*. Nr. 295. Février - mars. Paris, France: CLE International, 1998, P. 31-32. [=Berchoud, 1998].

BOIRON, M. *Apprendre et enseigner avec TV5 //Le Français dans le Monde*. Nr. 290. Juillet 1997. Paris, France: CLE International. P. 26-29. [=Boiron, 1997].

BOYER, H., BUTZBACH, M., PENDANX, M. 1989. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE International, 1989 [=Boyer et alii, 1989].

COSTE, D. *Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère //Le Français dans le Monde*. Nr. 87. Mars 1972. P. 10-21. Paris: CLE International [=Coste, 1972].

COSTE, D., FERENCZI, V. *Méthodologie et moyen audio-visuels. Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris: Hachette, 1984. pp. 135-154 [=Coste et alii, 1984].

CRIMI, A.-M. *Le multimédia, outil pour la classe //Le Français dans le Monde*. Nr. 301. Novembre-décembre, 1998. P. 25-26. Paris, France: CLE International [=Crimi, 1998].

CRIMI, A.-M. *Un petit roi dans une salle multimédia //Le Français dans le Monde*. Nr. 312. Septembre-octobre, 2000. P. 67-68. Paris, France: CLE International [=Crimi, 2000].

<http://atelieroptiona.free.fr/moires/vada.html>;

<http://pages.infinit.net/logitron/franc.htm>;

<http://www.dictionar.us/roman-francez/>;

<http://www.larousse.com/en/>.

<http://www.lepointdufle.net/p/logiciels-de-francais.htm>;

<http://www.tv5.org/>;

MANGENOT, F. *Multimédia et activités langagières* //Le Français dans le Monde. Numéro spécial du juillet 1997. P. 76-84. Paris: CLE International [=Mangenot, 1997].

PAQUIER, E. *Multimedia pour la classe: Reflets 1et Tempo 1* //Le Français dans le Monde. Nr. 316. Juillet-août 2001. P. 80-81. Paris: CLE International [=Pâquier, 2001].

RUANE, M., FEERICK, S., HARNETT, H., CALMY, B. *Video: outil polyvalent ou écran a la passivité?* //Le Français dans le Monde. Nr. 216. Avril 1988. P. 59-64. Paris: CLE International [=Ruane et alii, 1988].

WEISS, F. *La radio et la télévision dans l'enseignement* //Le Français dans le Monde. Nr. 139. Août-septembre 1978. P. 52-56. Paris: CLE International [=Weiss, 1978].

# PROIECTE DIDACTICE / DIDACTIC PROJECTS

## ON CULTURAL DIVERSITY IN EFL CLASSES

133

*Glottodidactica, Anul II, vol. 2, 2011*

**Oxana UNGUR,**

Teacher of English

(Miron Costin Lyceum of Florești, Republic of Moldova)

### Abstract

The material described in the article represents a day's planning. It is the mirror of an everyday English class that provides the necessary information for the development of a lesson in the 12<sup>th</sup> form. It presents the stages of the lesson, the subcompetences, the methods and the explanation of the whole activity. The relations between the teacher and the class are close and students are free to express their ideas not feeling frustrated. They try to use the already developed skills in fluent English and find the answers to all the teacher's questions.

The methods used are: brainstorming, grammar, translation, silent way, group work, etc. They allow the students to have an adequate behaviour and be very active during the lesson. The poem really gives the possibility to use role play and teach acting.

**Keywords:** *planning, subcompetences, stage, didactic method, teaching acting.*

### Rezumat

Materialul expus reprezintă planul unei lecții de limbă engleză în clasa a XII-ea. El înglobează etapele lecției, subcompetențele care pot fi dezvoltate, metodele de dezvoltare a acestora și activități practice pentru fiecare etapă.

Planul în cauză este întocmit în așa fel, încât elevii să nu se simtă stingheriți în exprimarea ideilor. În plan, accentul este pus pe deprinderile formate deja de întrebuințare fluentă a limbii engleze. Metodele recomandate - asaltul de idei, traducerea selectivă în limba maternă, lucrul în grup, silent way etc. - au drept scop formarea la elevi a unui comportament adecvat în cadrul lecției. Poezia propusă oferă posibilitatea practicării jocului de rol și a artei actoriei în cadrul lecției.

**Cuvinte-cheie:** *proiect, subcompetențe, etapă, metodă de predare/învățare, activitatea profesorului.*

**Form:** *the 12<sup>th</sup>.*

**Type of class:** *mixed.*

**Time:** *45 min.*

**(Class) Stages Aims:** *discovering and presenting the wonder of different areas of culture; decoding the message of the poem: "We and They" and its analysis; debating different themes based on cultural and moral associations and differences of a country and other ones.*

**Resources:** *text-book, different cards with proverbs and quotations, Oxford Dictionary.*

**Methods:** *brainstorming, communicative, group-work, class work, individual work, listening, audio/lingual/direct.*

Class stages	Class Stages Aims	Stages Contents	Teacher's activities during the	Pupil's activities during the	Feed-back
--------------	-------------------	-----------------	---------------------------------	-------------------------------	-----------

			Class Stages	Class Stages	
--	--	--	--------------	--------------	--

Stage 1: Class Start		"On Cultural Activity"	The teacher greets the class and tries to present to his pupils the class topic.	Pupils greet the teacher and are listening to the teacher's information and are very attentive.	Pupils will be involved in all the activities.
Warming up			He announces the pupils that they will have to discuss about an interesting subject.		
		Class quotation	After that, the teacher tries to introduce the new topic with an interesting quotation that contains the word <i>culture</i> , a word that is hidden and the pupils have to guess.	They are attentive and listen to the teacher's discourse. They try to guess the word.	
Activities		Class quotation	If the pupils can not guess the word, their teacher tries to help them. He says: "Everything is based on this thing. We depend on it. One by one we form it. Our language, history, arts are parts of it".		
			When the pupils guess the word, the teacher says: "So, you guessed it!"	When they guess it, they are ready to continue the activities.	
			After that, he shows the following complete quotation to his pupils: " <i>Culture</i> is the collective programming of the mind which	The pupils are attentive and look and listen to their teacher, after that they answer teacher's questions.	

Motivation activity	<i>discovering and presenting the wonder of different areas of culture.</i>	Questions Dialogue	<p>The teacher continues to ask questions like: <i>How do you understand the word "culture"?</i> <i>What do you think is its definition? Can you find any synonyms of this word? How many areas of culture can we distinguish? How many different things form our history, tradition and future?</i></p> <p>The teacher says: <i>Very good, pupils! And now, let us see how a pyramid of culture grows (and the teacher hangs the poster on the blackboard).</i> <i>Who would like to characterize some of these areas? Do these areas match your ideas about cultures that you had to work on at home? Let us see and hear your attitude toward our culture!</i> The teacher hangs the cards with the names: <i>society, culture, children education, traditions, responsibility and others on the blackboard.</i></p>	<p>The pupils present their ideas about culture. They say: <i>This is our heritage left by our great grandparents for us, their next generation. Culture is the most beautiful thing formed by our values, our past, present and future. We may have different education, music, cooking, religious practices, languages, etc.</i> The pupils present their ideas about these different areas.</p>	<i>Pupils understand the vocabulary and present their opinions and motivation.</i>
Checking homework 1		Essay	While listening to their	The pupils present their	<i>Pupils</i>



			homework that consists in an essay, the teacher organizes a debate being helped by the brainstorming method. Then the teacher arranged the cards correctly to create a pyramid.	essays. Some pupils present their essays orally, like a presentation. Then having different ideas based on culture they are involved into a debate having some ideas and questions as base of the discussion. The ideas are: we must be responsible for our future culture ( <i>yes</i> or <i>no</i> ); culture may not progress without our help ( <i>yes</i> or <i>no</i> ), etc.	<i>understand the essays and questions vocabulary and present their opinions and motivation.</i>
Checking homework 2	<i>decoding the message of the poem: "We and They" and its analysis</i>	The poem "We and They"	The teacher sais to his pupils: <i>Present the poem "We and They" by heart!</i>	The pupils present the poem by heart. Some pupils translate it in Romanian.	
			After hearing the poem the teacher suggests that his pupils analyze it. The teacher expresses some ideas about the message of the presented poem. He invites his pupils to participate at the discussion and continue the dialogue.	The best pupils participate to the analysis. The teacher's ideas are analyzed by the pupils and they are ready to express their ideas through lots of comparisons and expressions.	<i>Pupils understand the vocabulary and present their opinions and motivation.</i>

New information	<i>debating different subjects based on cultural and moral associations and differences of a country and other ones.</i>	A new quotation	After having heard the ideas of his pupils, the teacher presents them some cards with new quotations and asks them to explain the newly presented information.	The pupils listen to the information presented and give their explanations.	<i>Pupils understand the new information and participate to the organized conversation</i>
Activities		Info Box	After having worked with the cards, the teacher presents the included in the Info Box new information.	The students listen to the teacher and read the Info Box. Then they have to work a little with it to be able to express it orally.	
Application		Life Skills		The pupils have to help each other with the translation and oral presentation.	
Homework				While the pupils are preparing for the oral presentation, the teacher presents them the new things included into the Life Skills heading. These are some rules or General Guidelines to Enhance Multicultural Understanding.	
		Creation of the own rules.			

**WE AND THEY**

*By Rudyard Kipling*

FATHER, Mother, and Me  
Sister and Auntie say  
All the people like us are We,  
And every one else is They.  
And They live over the sea,  
While We live over the way,  
But - would you believe it? - They look upon We  
As only a sort of They!  
We eat pork and beef  
With cow-horn-handled knives.  
They who gobble Their rice off a leaf,  
Are horrified out of Their lives;  
And They who live up a tree,  
And feast on grubs and clay,  
(Isn't it scandalous?) look upon We  
As a simply disgusting They!

We shoot birds with a gun.  
They stick lions with spears.  
Their full-dress is un-  
We dress up to Our ears.  
They like Their friends for tea.  
We like Our friends to stay;  
And, after all that, They look upon We  
As an utterly ignorant They!  
We eat kitcheny food.  
We have doors that latch.  
They drink milk or blood,  
Under an open thatch.  
We have Doctors to fee.  
They have Wizards to pay.  
And (impudent heathen!) They look upon We  
As a quite impossible They!  
All good people agree,  
And all good people say,  
All nice people, like Us, are We  
And every one else is They:  
But if you cross over the sea,  
Instead of over the way,  
You may end by (think of it!) looking on We  
As only a sort of They!

**Footnote:**

*To gobble* - to eat quickly, noisily and greedily;

*Wizard* - magician, person with amazing abilities;

*Grub* - larva of an insect;

*Heathen* - believer in a religion other than the chief world;

*Thatch* - a roof covering of dried straw, reeds, etc.

## DESPRE AUTORI

**François Boroba N'Douba** – (1) doctor în psihologie; (2) conferențiar universitar în cadrul Catedrei de psihologie a Universității din Cocody, Abidjan, Republica Côte d'Ivoire; (3) din 2011, membru al comitetului științific al revistei „Glottodidactica”; (4) autor de lucrări științifice; (5) participant la conferințe și colocvii naționale și internaționale în domeniu.

**Grigore Cantemir**: (1) doctor în filologie; (2) conferențiar universitar, Catedra Limba Română, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți; (3) autor a peste 35 de lucrări științifice și didactice; (4) membru al Seminarului Științific de Profil de Susținere a Tezelor de Doctorat la specialitatea 10.02.01 – Limba română (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți); (5) participant la întruniri științifice naționale și internaționale; (6) domeniile de cercetare: gramatica limbii române, gramatica comparată a limbilor romanice, istoria limbii române, fonetica limbii române.

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

**Ion Guțu**: (1) doctor în filologie; (2) conferențiar universitar, Catedra de filologie franceză „Gr. Cincilei”, Universitatea de Stat din Moldova; (3) autor a multor lucrări științifice și didactice; (4) membru al Seminarului Științific de Profil de Susținere a Tezelor de Doctorat la specialitatea 10.02.05 – Limbi romanice (Universitatea de Stat din Moldova); (5) participant la întruniri științifice naționale și internaționale; (6) domeniile de cercetare: lingvistica franceză, semiotica.

**Diana Cioinac-Șipilov**: (1) magistrul în filologie și științele educației; (2) profesoară de limbile franceză și engleză în liceul din Târnova, Dondușeni, Republica Moldova; (3) participantă la conferințe și seminare naționale și internaționale.

**Ana Șipilov**: (1) profesoară de limba franceză în liceul din Târnova, Dondușeni, Republica Moldova; (2) participantă la conferințe și seminare naționale și internaționale.

**Angela Coșciug**: (1) doctor în filologie; (2) conferențiar la Catedra de filologie franceză a Universității de Stat «Alec Russo» din Bălți; (3) membră a Seminarului de Profil de Susținere a Tezelor de Doctorat la specialitatea 10.02.05 – Limbi romanice (Universitatea de Stat din Moldova); (4) membră a Consiliului Specializat de Susținere a Tezelor de Doctorat la specialitatea 10.02.05 – Limbi romanice (Universitatea de Stat din Moldova); din 2010, conducătoare de doctorat la specialitatea în cauză; (5) recenzent oficial la teze de doctorat în filologia romanică; (6) din 2007, studii de post-doctorat la Universitatea de Stat din Moldova; (7) autoare a 90 de lucrări științifice și didactice (monografii, studii, eseuri, manuale, ghiduri, note de curs, articole, rezumate), publicate în țară și peste hotare (România, Rusia, Canada, Albania etc.); (8) organizatoare de colocvii naționale și internaționale; (9) editoare de volume ale manifestărilor științifice naționale și internaționale; (10) participantă la 95 de întruniri științifice naționale și internaționale; (11) redactor-șef al revistei internaționale «Limbaj și context», redactor-șef al revistei „Glottodidactica”; (12) membră a comitetului științific al revistei «Мова та Історія» („Limbă și Istorie”), publicată în cadrul Universității

Naționale „Taras Șevcenko” din Kiev, Ucraina, al revistei „Communication Interculturelle et Littérature”, publicată în cadrul Universității „Dunărea de Jos”, Galați, România și al revistei „Concordia discors vs discordia concors”, publicată în cadrul Universității „Ștefan cel Mare”, Suceava, România; **(13)** bursieră a Guvernului Franței (2007); **(14)** domeniile de cercetare: lingvistica romanică, semiotica generală, semiotica literară, teoria discursului, limbajul francez specializat, traductologia, literatura francofonă, didactica limbii franceze.

**Ina Surugiu:** **1)** doctorandă; **2)** lector universitar la Catedra de filologie engleză a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova; **3)** autoare de lucrări științifice în didactica limbilor; **4)** participantă la conferințe și seminare naționale și internaționale.

**Lilia Bejenaru:** **1)** lector universitar la Catedra de filologie franceză a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova; **2)** autoare a 10 lucrări științifice în lingvistică și pragmatică; **3)** participantă la conferințe, seminare și stagii naționale și internaționale.

**Viorica Cornea:** **1)** lector superior universitar la Catedra de filologie franceză a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova; **2)** autoare a 4 lucrări științifice în didactica limbii franceze; **3)** participantă la conferințe, seminare și stagii naționale și internaționale.

**Marina Gorodenco:** **1)** lector universitar la Catedra de filologie engleză a Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova; **2)** autoare a 8 lucrări științifice în lingvistică; **3)** participantă la conferințe, seminare și stagii naționale și internaționale.

**Lina Moroșan:** **1)** licențiată în filologie, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova.

**Lidia Popov:** **1)** lector superior universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova; **2)** autoare de lucrări științifice în domeniul informaticii; **3)** participantă la conferințe, seminare și stagii naționale și internaționale.

**Octavian Cozniuc:** **1)** lector universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova; **2)** autor de lucrări științifice în domeniul informaticii și programării; **3)** participant la conferințe, seminare și stagii naționale și internaționale.

**Oxana Ungur:** **1)** profesoară de limba engleză în liceul „Miron Costin” din Florești, Republica Moldova; **2)** participantă la conferințe și seminare naționale și internaționale.

## NOTES ON CONTRIBUTORS

**François Boroba N'Douba** - (1) Ph.D.; (2) Associate Professor, Psychology Department, University of Cocody, Abidjan, Republic of Ivory Coast; (3) from 2011, member of the scientific board of *Glotodidactica* Biannual Journal of Applied Linguistics"; (4) author of scientific works; (5) participant in national and international conferences in psychology.

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

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

**Ion Guțu**: (1) Ph.D.; (2) Associate Professor, Gr. Cincilei French Philology Department, Moldova State University; (3) author of many scientific and didactic works; (4) member of the Scientific Specialization Seminar for the Defense of the Doctoral Theses, speciality 10.02.05 - Romance Languages (Moldova State University); (5) participant in national and international scientific conferences; (6) research areas: French linguistics and semiotics.

**Diana Cioinac-Șipilov**: (1) MA; (2) teacher of French and English, Târnova Lyceum, Dondușeni, Republic of Moldova; (3) participant in national and international conferences and seminars.

**Ana Șipilov**: (1) teacher of French, Tîrnova Lyceum, Dondușeni, Republic of Moldova; (2) participant in national and international conferences and seminars.

**Angela Coșciug**: (1) Ph.D.; (2) Associate Professor, French Philology Department, Alecu Russo State University of Bălți; (3) member of the Scientific Specialization Seminar for the Defense of the Doctoral Theses, speciality 10.02.05 - Romance languages (Moldova State University); (4) member of the Scientific Specialization Council for the Defense of the Doctoral Theses, speciality 10.02.05 - Romance languages (Moldova State University); (5) scientific adviser and reviewer of Doctoral Thesis in Romance philology; (6) since 2007, post-doctoral studies, Moldova State University; (7) author of 90 scientific and didactic works (monographs, essays, studies, textbooks, guides, courses of lectures, articles, abstracts) published in prestigious national and international journals and volumes (in Moldova, Romania, Russia, Canada, Albania etc.); (8) organizer of scientific conferences; (9) publisher of scientific national and international conference volumes; (10) participant in 95 national and international scientific conferences; (11) editor-in-chief of *Speech and Context* International Journal of Linguistics, Semiotics and Literary Science; editor-in-chief of *Glotodidactica* Biannual Journal of Applied Linguistics; (12) member of the Scientific Board of *Мова та Історія/Language and History* Journal published at Taras Șevcenko National University of Kiev, Ukraine, and of the Scientific Board of

*Communication Interculturelle et Littérature/Intercultural Communication and Literature* Journal published at Dunărea de Jos University of Galați, Romania; **(13)** Grant of the French Government (2007); **(14)** research areas: Romance linguistics, general semiotics, literary semiotics, discourse theory, specialized French Language, translation studies, Francophone literature, Applied Linguistics.

**Ina Surugiu:** **1)** Ph.D. Student; **2)** Lecturer, English Philology Department, Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova; **3)** author of scientific articles in applied linguistics, published in Republic of Moldova and abroad; **4)** participant in national and international conferences and seminars.

**Lilia Bejenaru:** **1)** Lecturer, French Philology Department, Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova; **2)** author of 10 scientific works in linguistics and pragmatics; **4)** participant in national and international conferences, seminars and trainings.

**Viorica Cornea:** **1)** Senior Lecturer, French Philology Department, Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova; **2)** author of 4 scientific works in French applied linguistics; **4)** participant in national and international conferences, seminars and trainings.

**Marina Gorodenco:** **1)** Lecturer, English Philology Department, Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova; **2)** author of 8 scientific works in linguistics; **4)** participant in national and international conferences, seminars and trainings.

**Lina Moroșan:** **1)** graduated from the Faculty of Foreign Languages and Literatures of Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova.

**Lidia Popov:** **1)** Senior Lecturer, Department of Computer Science, Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova; **2)** author of scientific works in Computer Science; **4)** participant in national and international conferences, seminars and trainings.

**Octavian Cozniuc:** **1)** Lecturer, Department of Computer Science, Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova; **2)** author of scientific works in Computer Science; **4)** participant in national and international conferences, seminars and trainings.

**Oxana Ungur:** **1)** teacher of English, Miron Costin Lyceum of Florești, Republic of Moldova; **2)** participant in national and international conferences and seminars.