



Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Glotodidactica

Revistă semestrială

Anul IV, nr. 1, 2013

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

Redactori literari:

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

Revista apare de două ori pe an.

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

Materialele incluse în volum au fost recenzate în prealabil.

Adresa colegiului de redacție:

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

Telefon: +37323124195

Fax: +37323123039

E-mail: acosciug@yahoo.com

Tiparul: Tipografia Universității de Stat „Alec Russo”.

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

ISSN 1857-0763



Alecu Russo State University of Bălți

Glotodidactica

Biannual Journal of Applied Linguistics

1(IV), 2013

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

ISSN 1857-0763

Editorial Board Members

Editor-in-chief:

Angela COȘCIUG, Associate Professor, Ph.D. (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 OGUY, 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); **Seyed Hossein FAZELI**, Associate Professor, Ph.D. (University of Mysore, India); **Valentina DASCĂLU**, Lecturer, Ph.D. (Ștefan Cel Mare University of Suceava, Romania); **Andrea BARGAN**, Lecturer, Ph.D. (Ștefan Cel Mare University of Suceava, Romania); **Irina ZYUBINA**, Associate Professor, Ph.D. (Federal Southern University, Rostov-on-Don, Russia); **Mihai RUMLEANSCHI**, Associate Professor, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); **Marina TUNITCHI**, 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); **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

Publishing House: Bălți University Press.

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

ISSN 1857-0763

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

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

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

S U M A R

ARTICOLE, STUDII ȘI RECENZII

Irina Postolachi-Josan, <i>Les approches théâtrales dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE</i>	9
Deborah Ifeoma Anyika, <i>Les typologies des usages des TIC par les enseignants et les apprenants de français des établissements universitaires en Afrique de l'Ouest</i>	22
Марина Туницька, <i>Вивчення послідовного і паралельного зв'язків речень у тексті</i>	38
Marina Morari, <i>Natura comună a artelor</i>	43
Татьяна Котылевская, <i>Жизнь и деятельность бессарабского педагога и лингвиста Якоба Хынку (Гинкулова)</i>	54
Despre autori	68

CONTENTS

ARTICLES AND REVIEWS

Irina Postolachi-Josan, <i>Theatre Approaches in FFL Teaching and Learning</i>	9
Deborah Ifeoma Anyika, <i>Different Uses of ICT Tools by French Language Teachers and Students in West African University Establishments</i>	22
Marina Tunytska, <i>Teaching Parallel and Continual Text Units</i>	38
Marina Morari, <i>Arts Common Nature</i>	43
Tatyana Kotylevskaya, <i>The Life and the Pedagogical and Linguistical Activity of Jakob Hinku (Guinkulov)</i>	54
Notes on Contributors	69

ARTICOLE, STUDII ȘI RECENZII / ARTICLES AND REVIEWS

9

Glottodidactica, Anul IV, vol. 1, 2013

LES APPROCHES THÉÂTRALES DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DU FLE

Irina POSTOLACHI-JOSAN

Abstract

The present article deals with applied linguistics, especially, with learning and teaching French as a foreign language (FFL) in secondary schools. It analyses the current situation of teaching and the process of learning FFL in secondary schools in Moldova and it focuses, in particular, on the appearance of the theater workshop using some communicative methods such as the drama/theater approaches. A general hypothesis is examined in this article: staging develops and promotes the learners' improvisation and spontaneous speech. It is also an ideal vehicle for transmitting the socio-cultural elements of a language.

Keywords: *FFL, theater, dramatic play, learning, teaching, foreign language teaching, communicative method/approach, acting faculty, task, oral expression.*

«Le théâtre appartient-il à la littérature? [...] Avant tout il est le domaine de la parole en action. Il est d'abord un texte, dont les vertus seront celles de toute chose écrite- mais ce texte est joué, c'est à dire vécu devant nous...» (Gaétan Picon, Panorama de la nouvelle littérature, p. 294).

L'article porte sur l'exploitation du *texte théâtral* et du *jeu dramatique* en classe de FLE, en tant que dispositifs didactiques. De nos jours, la demande en expression orale devient de plus en plus académique pour les apprenants du FLE. Les supports scolaires comme le manuel et les traces écrites des cours avec plusieurs types d'exercices de grammaire et de lexique ne suffisent pas à garantir la réussite des pratiques d'enseignement et encore moins des pratiques d'apprentissage en classe de FLE.

Face à ces dilemmes qui sont de vraies problèmes pour les enseignants et les apprenants du FLE, on essaie de trouver des solutions pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de cette langue. L'hypothèse que *le théâtre place les apprenants dans une situation significative et cela leur permet de s'approprier avec succès une langue, même une langue étrangère* nous conduit à cette étude qui confirme que la pratique du théâtre constitue un outil efficace et productif surtout dans l'intégration de l'apprentissage du français dans une activité originale, ludique et motivante.

L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères par les approches théâtrales est, en bonne partie, une pratique nouvelle dans l'espace de l'Europe orientale. En Moldavie, par exemple, ces approches

connaissent une avancée importante seulement les dernières années et surtout par rapport au français qui demeure, à la rentrée 2012-2013, la deuxième langue étrangère enseignée dans les écoles, collèges et lycées moldaves, la première étant l'anglais. C'est dans ce contexte que les professeurs de FLE de ce pays devraient reconsidérer la problématique de l'enseignement de cette langue pour que ça soit un processus motivant, productif et pertinent. Comme le démontre les résultats de notre enquête, la plupart des manuels qu'on emploie à l'heure actuelle dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE en Moldavie sont essentiellement basés sur la théorie de la langue formelle et moins sur la communication vivante. Par conséquent, l'apprenant se sent confronté à une multitude de phrases, souvent trop sophistiquées et sans grand intérêt pour lui. Dans ce contexte, on se demande comment enseigner le FLE et faire intervenir tous les apprenants aux activités proposées en classe pour que ça soit un processus d'apprentissage productif.

Selon nous, il faut, premièrement, que l'apprenant comprenne ce qu'on attend de sa part, ce qu'il a à faire et ce que ça lui donne. Cette organisation des apprentissages exige de la part des auteurs des manuels un certain recul par rapport à l'objet étudié, comme la langue et la culture françaises, ainsi qu'une présentation explicite du matériel à enseigner, dans le sens que la présentation des faits de langue se fasse à travers un métalangage minimum correct. Outre cela, la didactique du français doit se faire sur des approches qui permettent de développer les «facultés de modulation et de formulation de nuances, fondamentales dans tout rapport interactionnel et interculturel, dans toute communication»¹. Une de ces approches est celle théâtrale qui met en place un savoir² qui ne se transmet pas de manière passive de l'enseignant à l'apprenant supposé se l'approprier, car il est un savoir expressif, vivant, mouvant, parlant, évolutif avec lequel l'apprenant du FLE et son enseignant entretiennent des relations particulières. L'application de cette approche en classe de FLE suscite chez l'enseignant toute une série de questions: *Quels sont les bénéfices de la pratique théâtrale en classe de FLE? Comment se préparer à l'animation d'un atelier théâtral en classe de FLE? Quelles activités mettre en place?* etc.

L'assertion de M. Pagnol qu'«[...] il y a trois genres littéraires bien différentes: la poésie qui est chantée, le théâtre qui est parlé et la prose qui est écrite»³ répond, en quelque sorte, aux questions ci-dessus. Comme le théâtre, au sens traditionnel du terme, suppose d'abord un *texte* que l'acteur *apprend*, *récite* et *improvise*, même si cette improvisation est quelques fois imparfaite, mais qui peut être, au contraire, une sorte de mobilisation, de convention qui nous permettra de *faire parler* les personnages (dans notre cas *les apprenants*), de les *libérer* ainsi du *trac psycholinguistique* qui les empêche à prendre la parole, il est fort convenable de l'utiliser en classe de FLE, car il permet

d'optimiser, en premier lieu, le processus d'apprentissage de cette langue⁴. Par conséquent, la première préoccupation d'un enseignant qui utilise l'approche théâtrale en classe de FLE doit consister à réfléchir sur l'environnement dans lequel évoluent les apprenants lors de cette approche et à créer un environnement interactif où l'apprentissage et la motivation deviennent inséparables et efficaces, c'est-à-dire les apprenants soient capables de réfléchir sur les activités proposées pour exclure la production automatique passive et ennuyeuse.

L'enseignement de l'oral du FLE en général suscite toujours des préoccupations pédagogiques et linguistiques à la fois chez les enseignants, car la linguistique française reste la première source de la didactique de cette langue. Selon P. Martinez, la didactique englobe la construction des savoirs enseigner, d'une part, et la prise en compte de l'interaction entre enseignement et apprentissage, de l'autre. Le travail didactique ne se résume donc pas à une transformation de l'objet, c'est-à-dire d'une langue usitée en langue enseignée, puis en langue apprise ou d'un acte d'enseignement en un acte d'apprentissage, ni à une connaissance cumulative, mais il recouvre une transformation des acteurs eux-mêmes - de l'apprenant, de l'enseignant - dans une trame culturelle, sociale, historique⁵.

L'enseignement des langues, surtout du FLE, a beaucoup changé au cours des dernières décennies en toute l'Europe. L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a motivé l'apparition d'un nouvel objectif appelé "pratique" qui vise une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication⁶. Les objectifs du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ont énormément varié depuis la méthodologie traditionnelle. Ainsi, dès le XIX^e siècle, les différentes méthodologies se sont succédé, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, les autres comme une adaptation de celle-ci aux nouveaux besoins de la société moderne. Si à la fin du XVIII^e début du XIX^e siècle l'objectif culturel était prioritaire - en effet, on étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature, ses proverbes, sa culture, son histoire en général -, de nos jours l'enseignement des langues, dans notre cas le français, en milieu scolaire est de plus en plus sophistiqué ce qui complique le travail, car cette atmosphère cultive, en premier lieu, un stéréotype dans l'attitude de l'élève moderne envers ses études: le plus souvent, il reste assis sur une chaise, il copie un texte sans rien produire. C'est pourquoi certaines classes deviennent ennuyeuses pas par leurs contenus, mais par la passivité des apprenants. Il paraît qu'aujourd'hui les activités les plus ennuyeuses pour les élèves en classe de FLE sont celles qui demandent un effort de réflexion et de jugement comme les corrections de devoirs ou d'exercices de grammaire et de vocabulaire, et ceux-ci proposés pour progresser en orthographe. C'est pourquoi l'objectif pratique au XXI^e siècle doit privilégier

un enseignement de la langue considérée comme un *outil de communication* destiné à engager efficacement une *conversation* avec des personnes parlant une langue autre que la langue maternelle; l'apprenant doit occuper alors une *place de choix* dans le processus de formation qui doit privilégier l'*analyse des publics* et de *leurs besoins et intérêts* pour déterminer les objectifs et les itinéraires spécifiques de l'apprentissage⁷. Mais comme le démontrent les observations faites en classes de FLE dans la République de Moldova, la bonne majorité des élèves sont peu motivés à parler français, c'est pourquoi en classe ils s'assoient le plus loin possible du professeur pour ne pas participer pleinement aux activités proposées par celui-ci. Pourtant il n'y a que peu d'élèves (d'habitude, les plus sérieux et assidus, assis toujours derrière les premiers pupitres) qui, durant les interrogations orales, désirent prendre la parole. La plupart des enseignants du FLE, soumis à l'enquête «L'art d'enseigner», signalent que les élèves moldaves qui ne sont pas motivés à parler français n'éprouvent, en même temps, aucun intérêt pour cette langue, ce qui explique leurs échecs en classe de FLE. On se demande alors, quel est la responsabilité de l'enseignant dans ce cas⁸, car plusieurs recherches psycholinguistiques montrent que l'apprenant n'aime pas parler pour ne rien dire (par exemple, dans le cas où l'on lui demande de réciter tout simplement un poème français appris par cœur sans le commenter) et encore moins pour présenter en français ce qu'il sait déjà (par exemple, sa façon de passer les grandes vacances). Il faut, par conséquent, éviter de mettre en place des situations qui n'ont pas un sens bien défini pour la communication, car en classe de langue les apprenants ont toujours besoin de communiquer avec les autres, d'échanger des opinions.

Le manque de motivation de parler français s'explique encore chez l'élève moldave par la peur de commettre des erreurs de langue - articulatoires, lexicales, grammaticales etc. - et de casser ainsi son image dans les yeux des collègues et de l'enseignant.

Dans le «Dictionnaire d'analyse du discours» P. Charaudeau et D. Maigneveau donnent, à la didactique de «l'oral», la définition suivante: «l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'*activités* d'écoute et de *production* conduites à partir de textes sonores si possible authentiques»⁹. Par conséquent, l'enseignant doit faire parler ses élèves en classe, mais pour parler français, ceux-ci doivent premièrement savoir capter l'information nécessaire diffusée (sur la structure de cette langue, ses règles) par l'enseignant, ses collègues, les manuels, les livres, les dictionnaires employés dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, les mass media etc. et l'utiliser plus tard dans la construction de sa propre pensée, oralisée en français. Le «savoir capter l'information nécessaire diffusée» s'apprend à travers une multitude d'exercices centrés sur la compréhension de l'articulation, du vocabulaire, de

la grammaire etc. Le rôle principal y est joué par l'enseignant, la première source de cette information qui doit savoir transmettre des connaissances par *l'agir professoral* (terme introduit, en 2007, par Francine Cicurel), «l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un «pouvoir-savoir» à un public donné dans un contexte donné. Ces actions ont la particularité d'être non seulement des actions sur autrui mais d'être destinées à provoquer des actions de la part du groupe ou d'individus puisqu'elles veulent provoquer des transformations de savoirs et parfois de comportements...»¹⁰.

La compréhension de l'articulation, du vocabulaire, de la grammaire etc. d'une langue étrangère se fait toujours par l'apprenant à travers la culture étrangère portée par cette langue, mais encore (et surtout à l'étape initiale) à travers la langue et la culture maternelles¹¹. En effet, l'apprenant débutant comprend une pensée, puis formule la sienne à travers une langue («la pensée fait le langage en se faisant par le langage»¹²) étrangère en partant des structures lexicales et grammaticales de sa langue maternelle qui transpose sa culture maternelle. Tout ça exige un effort considérable de sa part, c'est pourquoi les lacunes – surtout de nature articuloatoire, lexicale, grammaticale, stylistique, mais encore conceptuelle – se rencontrent souvent dans son discours en langue étrangère dans lequel il tâche de projeter les règles de la langue et de la culture maternelles. L'enseignant doit être tolérant envers ces lacunes et encourager l'apprenant à les faire disparaître progressivement avec la peur de prendre la parole et de s'exprimer en français.

Une autre difficulté d'ordre «oral» à laquelle se confronte l'apprenant (et surtout celui moldave) en classe de FLE est la *fluidité*¹³ de sa parole. Le manque de fluidité en FLE est directement liée au manque de mots (du vocabulaire) nécessaires pour construire et exprimer la pensée. L'acquisition du lexique est un problème majeur, car elle dépend beaucoup de la mémoire auditive. Si ce type de mémoire est faible chez l'apprenant, sa parole devient mécanique et, par conséquent, peu «naturelle», car la durée, les pauses, le tempo sont mal coordonnés, rendant l'écoute très vite fastidieuse¹⁴.

Mais selon J.-P. Narcy-Combes, «l'automatisme et la fluidité de la production en langue étrangère dépendent plus d'un fonctionnement par blocs [ou par textes – I.P.-J.] que par unités lexicales ou morphosyntaxiques distinctes»¹⁵. Dans le cas de l'approche théâtrale, l'apprenant a à faire à tout un texte et plus qu'un texte, car l'interprétation d'un rôle exige que l'élève «glisse dans la peau» du personnage et lui *donne vie* en lisant un texte, c'est-à-dire en surmontant, en premier lieu, des obstacles linguistiques et actoriels: phonétique, schéma intonatif, relation avec la mimique et la gestuelle, rythme de la phrase, expressivité etc. La langue [...] est alors vécue en

situation et l'apprenant en fait l'expérience¹⁶. Dans ces circonstances même ceux qui n'aiment pas la lecture manifestent leur enthousiasme et prennent part avec conviction à l'activité théâtrale. En s'appuyant sur les pratiques théâtrales, l'élève prépare son texte pour le lire à d'autres élèves (cette lecture, selon J.-P. Cuq et I. Gruco, «implique tout un travail sur la voix, sur les sons distinctifs de la langue, le rythme, l'intonation, l'accent, etc.; [*ce travail - I. P.-J.*] est finalement très proche du travail du comédien, [*car il - I. P.-J.*] se déploie au moyen de divers techniques dont la plus originale est certainement le jeu de rôle»¹⁷), aussi s'efforce-t-il d'être à la hauteur du rôle qu'il doit interpréter et de bien se faire comprendre de ses auditeurs¹⁸. Par conséquent, l'application de l'approche théâtrale dans la didactique du FLE est encore un bon outil du développement personnel, car il aide les apprenants à mieux se connaître et à mieux communiquer, à expérimenter les règles spécifiques qui régissent la communication orale associée à son expression non-verbale (langage corporel et gestualité), à travailler la diction et la projection de la voix et à acquérir plus d'aisance et d'assurance dans la parole. En effet, la pratique théâtrale s'appuie d'abord sur l'expression dramatique qui offre, à l'apprenant, la possibilité de s'exprimer librement au cours d'exercices d'exploration et de jeux d'improvisation, car le théâtre est l'art d'un langage multiple, porteur de plusieurs modes d'expression (parole, geste, mimique, musique, costume, objet, image, texte et scénographie¹⁹); il encourage la création des analogies avec la réalité pour mieux la comprendre et la transformer, car le jeu dramatique est d'abord un exercice de fiction, une pratique collective fondée essentiellement sur l'improvisation²⁰.

Dans la pratique du jeu dramatique en classe de FLE, il n'y a pas de spectateurs bien définis, chacun est à la fois acteur et spectateur du jeu de l'autre. Il est important de souligner que le jeu dramatique emprunte au théâtre ses éléments de base: les personnages, la situation et l'action. Dans un travail de jeu dramatique, les apprenants sont bien dans une construction de sens de l'apprentissage acteur-spectateur-lecteur qui articule ainsi les objectifs essentiels de la maîtrise de la langue: parler-dire-lire-écrire. Par conséquent, l'approche théâtrale en classe de FLE aide les apprenants à donner du sens au travail demandé, car, psychologiquement, la représentation dramatique contemporaine ne produit pas seulement une émotion esthétique, elle mobilise des souvenirs, l'agir de l'apprenant, ses sentiments, mais aussi son imagination, car si autrefois le théâtre n'était que celui d'un seul acteur, le protagoniste, qui jouait tous les rôles et portait un masque qui imposait de l'impassibilité au visage de l'acteur, à présent, il est considéré un genre littéraire comprenant les œuvres écrites pour être jouées par des comédiens sur scène»²¹.

À tous les niveaux de la scolarité, l'étude des œuvres théâtrales répond à un triple objectif:

- développer le goût et le plaisir de la lecture par le jeu et l'interprétation des textes;
- former au spectacle vivant par l'analyse des spectacles et la rencontre avec des professionnels;
- contribuer à la formation de la culture générale et humaniste des citoyens et par cela de leur esprit responsable, critique et autonome.

En même temps, l'étude des œuvres théâtrales en classe de FLE met en lumière plusieurs types de compréhension d'un texte adressé²² - superficielle, approfondie, sommaire, détaillée etc. - et aide l'enseignant à identifier les principaux manques de ses élèves selon les objectifs pédagogiques proposés.

Tout travail, en classes de FLE, d'un texte théâtral ou *dramatique*²³ (c'est-à-dire d'un texte qui raconte une histoire fictive par l'intermédiaire des échanges entre les personnages) commence par sa lecture à *haute voix* qui est une activité communicative pertinente par niveaux. La lecture à haute voix est plus efficace si ce texte est divisé en parties, car «en divisant un texte en séquences, en lisant ce texte ainsi divisé, nous nous contraignons à analyser les phrases et à pénétrer leur signification essentielle. Si nous ne faisons pas ainsi, il nous est impossible de lire correctement les mots. Le premier travail à faire sur la parole, sur les mots, c'est de le diviser et de placer les pauses logiques là où elles doivent être [...]»²⁴. La lecture à haute voix est suivie de celle *multiple* ou *répétée* qui permet d'apprendre par cœur un texte et de le *reproduire* devant les collègues et l'enseignant dans les conditions d'une mise en scène, c'est-à-dire du *jeu dramatique*²⁵ qui amuse, libère, donne de l'espace à l'apprenant et le fait même se poser des questions sur le sens de la vie sociale: «Le jeu théâtral contient en lui-même une pédagogie active de la communication et de la signification qui interroge fortement notre façon d'apprendre et d'utiliser les langages. Les activités du jeu théâtral - en premier lieu, pour la *voix*: chanter, parler fort, pleurer, articuler les mots, exagérer l'articulation, énoncer son prénom+un adjectif qui lui correspond, discuter avec les camarades du groupe, en se chuchotant à l'oreille, parler à voix basse etc.; pour l'*improvisation*: s'imaginer être devant un lavabo, un ordinateur, une cuisinière, faire son portrait rêvé, s'imaginer que l'on se trouve devant un arbre qui est au centre d'un champ, s'imaginer être dans un ascenseur, s'imaginer être un homme/une femme triste, heureux(se), amoureux(se), jouer un personnage - un roi, une reine, un sculpteur, un journaliste, un médecin, un acteur, une chanteuse, un artiste, un étudiant, un chef, etc., mais également pour tout le *corps*: les déplacements, les positions statiques - marcher, s'asseoir, courir, se lever, sauter, danser, arrêter, bouger, sauter, se tenir debout/droite, se déplacer, se rencontrer, etc.; pour les *gestes*:

se saluer avec la main, se présenter à l'aide du regard, lutter avec sa propre ombre, présenter un personnage en bougeant et en riant, etc.) sont au cœur des acquisitions langagières, en ce sens, qu'elles permettent de s'entraîner à l'oralité et à ses caractéristiques»²⁶.

Comme le démontrent les activités citées ci-dessus, la pièce de théâtre en classe de FLE suppose des situations de jeu et de groupe - deux dimensions qui améliorent le comportement des élèves avec plus ou moins de difficultés et leur ouvrent la porte d'un espace de création et d'expression, car, comme dans une pièce de théâtre il n'y a pas de narrateur pour raconter les faits, ce sont les personnages, donc les apprenants, qui prennent en charge l'énonciation; leurs paroles peuvent être: le récit d'un événement survenu hors de la scène; une action, lorsque la parole d'un personnage est immédiatement suivie d'effets; un discours entre plusieurs personnages, etc.²⁷. Cela permet aux élèves de multiplier les initiatives pour rencontrer leur désir pour ce qu'il font, de restaurer leur estime de soi, de susciter leur motivation, de favoriser ainsi la réussite scolaire et, finalement, de stimuler leur goût de comprendre et d'apprendre le français.

En guise de conclusion

Comme acte de communication, le théâtre n'est pas seulement une simple affaire de mots, mais une activité qui fait appel à la sensibilisation physique, affective et intellectuelle de l'individu, il demande d'exprimer des sentiments, des émotions par la parole, mais aussi par le corps. Les pratiques théâtrales utilisées aux cours de FLE développent et favorisent l'improvisation des apprenants. En pratiquant ces activités, les élèves arrivent à prendre conscience du fonctionnement de leur voix et leur corps, à travailler et à corriger leur déficience phonétique et leur intonation. Cet outil peut ainsi aider l'apprenant à élargir son répertoire de comportement et sa capacité d'expression personnelle. Du point de vue de la pratique pédagogique, on constate que les pratiques théâtrales sont surtout un moyen efficace de motivation à l'apprentissage du FLE et également de sensibilisation des apprenants aux caractéristiques prosodiques et segmentales de la langue étrangère (rythme, mélodie, structure syllabique, sons, etc.). Par-là, la langue devient familière, ce qui réduit en elle son caractère étranger et facilite son intégration à l'intérieur du processus de l'enseignement du FLE.

Notes

¹Commission de L'Europe de l'Ouest, Fédération Internationale des Professeurs de Français, L'enseignement de FLE en Europe.

²Chiss et alii, 2005; Puren et alii, 1998; DLEFA, 1981; Lallias et alii, 1985; Stanislavsky, 2006.

³*La Gloire de mon père*. Préface. Paris: Flammarion. P. 9.

⁴Martinez, 1996, p. 5.

⁵Martinez, 1996, p. 42.

⁶Rodríguez, Seara Ana. *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours.*

⁷Puren, 1988.

⁸Larousse *Illustré*, 2000, p. 749.

⁹Charraudeau *et alii*, 2002.

¹⁰Cicurel, *apud* Giger *et alii*, 2007.

¹¹Cuq *et alii*, 2005, p. 182.

¹²Delacroix, 1934.

¹³*Fluidité* - caractère de ce qui semble s'écouler avec facilité (dans l'expression), définition donnée par Le Robert, 1992, tome IV, p. 580.

¹⁴Keller *et alii*, 1997, p. 47-48.

¹⁵Narcy-Combes, 2005, p. 46.

¹⁶Agular, 1983.

¹⁷Cuq *et alii*, 2005, p. 182.

¹⁸Lallias *et alii*, 1985, p. 24-26.

¹⁹*Encyclopædia Universalis*. Corpus 22.

²⁰Lallias *et alii*, 1985, p. 33-35.

²¹Définition donnée par le dictionnaire «Le Petit Larousse», 2010, p. 1007.

²²*Bulletin...*

²³Stanislavsky, 2006, p. 154.

²⁴Terme utilisé pour «texte de théâtre» dans «Le Grand Robert», p. 276.

²⁵«Dramatique» qui désigne relatif au théâtre dans «Le Petit Larousse», p. 336.

²⁶Lallias *et alii*, 1985, p. 37.

²⁷Rullier-Theuret, 2003, p. 23.

Références bibliographiques (References)

AGULAR, C. MARCOVICI, J.-C. *Le français par le théâtre*, 1983 (in English: AGULAR, C. MARCOVICI, J.-C. *French by the theatre*, 1983) [=Agular, 1983].

ARTAUD, A. *Le théâtre et son double*. Paris: Gallimard, 1986 (in English: ARTAUD, A. *The Theatre and its substitute*. Paris: Gallimard, 1986) [=Artaud, 1986].

BEACCO, J.-C., DI GIURA, M. *Alors? Méthode de français fondée sur l'approche par compétences*. Paris: Didier, 2009 (in English: BEACCO, J.-C., DI GIURA, M. *Then? Learning French through Competence Approach*. Paris: Didier, 2009) [=Beacco *et alii*, 2009].

BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E. *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langue*. Paris: Hachette, 1989 (in English: BERTOCCHINI P., COSTANZO E. *A Self-Study Textbook for Language Teachers*. Paris: Hachette, 1989) [=Bertocchini *et alii*, 1989].

BOUTON, Ch. P. *L'acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Klincksieck, 1974 (in English: BOUTON, Ch. P. *Foreign Language Acquisition*. Paris: Klincksieck, 1974) [=Bouton, 1974].

Bulletin officiel n°39 du 22 octobre 2009. Enseignements élémentaire et secondaire. Éducation artistique et culturelle //RLR, P. 514, 523-525 (in English: Official Bulletin No. 39, October 22. 2009. Elementary and Secondary Education. Art and Cultural Education//RLR, P. 514, 523-525) [=Bulletin...].

CHARRAUDEAU, P., MAIGNENEAU, D. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 2002 (in English: CHARRAUDEAU, P., MAIGNENEAU, D. *Dictionary of Discourse Analysis*. Paris: Seuil, 2002) [=Charaudeau et alii, 2002].

CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y. *Didactiques du français, fondement d'une discipline*. Bruxelles: De Boeck, 2005 (in English: CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y. *Teaching French as a Basis for a Discipline*. Brussels: De Boeck, 2005) [=Chiss et alii, 2005].

CICUREL, F. *L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque* //GIGER, P.-I., STROUMZA, K. (dir.) *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles: De Boeck. 2007 (in English: CICUREL, F. *The Faculty Act, a Routine Action or an Action of High Risk*//GIGER, P.-I., STROUMZA, K. (dir.). *Speech Acts and Description of the Activity. Methodological Concerns for Training and Research*. Brussels: De Boeck. 2007) [=Cicurel, apud Giger, 2007].

CICUREL, F. *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Paris: CLE International, 1985 (in English: CICUREL, F. *Word about Word. Metalanguage in the Classroom Language*. Paris: CLE International, 1985) [=Cicurel, 1985].

CORDIER, F., GAONAC'H, D. *Apprentissage et mémoire*. Paris: Armand Colin, 2007 (in English: CORDIER, F., GAONAC'H, D. *Learning and Memory*. Paris: Armand Colin, 2007) [=Cordier et alii, 2007].

CORVIN, M. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. Paris: Bordas, 1995. Vol. 2 (in English: CORVIN, M. *Encyclopedic Dictionary of Theatre*. Paris: Bordas, 1995. Vol. 2) [=Corvin, 1995].

CUQ, J.-P. (dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: ASDIFLECLE International, 2004 (in English: CUQ, J.-P. *Dictionary of Teaching French as a Foreign and Second Language*. Paris: ASDIFLECLE International, 2004) [=Cuq, 2004].

CUQ, J.-P., GRUCO, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, 2005 (in English: CUQ, J.-P., GRUCO, I. *A Course in Teaching French as a Foreign and Second Language*. Grenoble, 2005) [=Cuq et alii, 2005].

DEGERT, A. *Pratique du théâtre en classe de FLE* //Travaux de didactique du français langue étrangère, 2000. N° 43-44. P. 55-65 (in English: DEGERT, A. *Practicing Theatre at FFL Classes*//Travaux de didactique du français langue étrangère, 2000. Vol. 43-44. P. 55-65) [=Degert, 2000].

DELACROIX, H. *L'enfant et le langage*. Paris, 1934 (in English: DELACROIX, H. *The Child and the Language*. Paris, 1934) [=Delacroix, 1934].

Didactique des langues étrangères (Français/Allemand), Acte du colloque tenu à l'Université Lyon II en mars 1981 (in English: *Foreign Language (French/German)*

Methodology. Conference held at the University of Lyon II in March 1981) [=DLEFA, 1981].

GIGER, P.-I., STROUMZA, K. (dir.) *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles: De Boeck, 2007 (in English: GIGER, P.-I., STROUMZA, K. *Speech Acts and Description of the Activity. Methodological Concerns for Training and Research*. Brussels: De Boeck, 2007) [=Giger et alii, 2007].

GROSSET-BUREAU, C., CHRISTOPHE, S., ISSAC, Ch. *La lecture par le jeu dramatique*. Paris: Colin, 1986 (in English: GROSSET-BUREAU, C., CHRISTOPHE, S., ISSAC, Ch. *Reading through Dramatic Play*. Paris: Colin, 1986) [=Grosset-Bureau et alii, 1986].

HINGLAIS, S. *Enseigner le français par des activités d'expression et de communication*. Paris: Retz, 2001 (in English: HINGLAIS, S. *Teaching French through Expressive and Communicative Activities*. Paris: Retz, 2001) [=Hinglais, 2001].

KELLER, E., ZELLNER B. *Les défis actuels en synthèse de la parole // Études des Lettres*. Lausanne: Presses de l'Université de Lausanne, 1997. Vol. 3. P. 47-48 (in English: KELLER, E., ZELLNER B. *Current challenges in speech synthesis // Letters Studies*. Lausanne: University of Lausanne Presses, 1997. Vol. 3. P. 47-48) [=Keller et alii, 1997].

LALLIAS, J.-C., CABET, J.-L. *Les pratiques théâtrales à l'école*. Créteil: CRDP de Seine St Denis, 1985 (in English: LALLIAS, J.-C., CABET, J.-L. *Theater Practice at School*. Créteil: CRDP de Seine St Denis, 1985) [=Lallias et alii, 1985].

Les nouvelles technologies éducatives utilisées dans l'enseignement/l'apprentissage du français. Cours de méthodologie. Chişinau: Éditions de l'Université Pédagogique d'État «Ion Creanga», 2003 (in English: *New Educational Technologies in Teaching / Learning French. A Course in Methodology*. Chişinau: Ion Creanga State Pedagogical University Presses, 2003) [=Les nouvelles technologies..., 2003].

LHEUREUX, F. *Panorama des techniques théâtrales en français langue étrangère // Enjeux*. Vol. 35, 1995-1996. P. 120-130 (in English: LHEUREUX, F. *A Panorama of Theatrical Techniques in Learning French as a Foreign Language // Enjeux*. Vol. 35, 1995-1996. P. 120-130) [=Lheureux, 1995-1996].

MARTINEZ, P. *La didactique des langues étrangères*, 1996 (in English: MARTINEZ, P. *Foreign Language Methodology*, 1996) [=Martinez, 1996].

NARCY-COMBES, J.-P. *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys, 2005 (in English: NARCY-COMBES, J.-P. *Language Teaching and ICT: Towards an Action Research Manager*. Paris: Ophrys, 2005) [=Narcy-Combes, 2005].

NARCY-COMBES, J.-P., WALSKI, J. *Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions // Les Cahiers de l'Aplut*. Vol. XXIII. Nr. 1. Février 2004. P. 27-44 (in English: NARCY-COMBES, J.-P., WALSKI, J. *The Concept of Task Is Subject*

to *Reconsideration* // Les Cahiers de l'Apliut. Vol. XXIII. Nr. 1. February 2004. P. 27-44 [=Narcy-Combes et alii, 2004].

PAGE, Ch. *Eduquer par le jeu dramatique. Collection pratiques et enjeux pédagogiques*. Paris: ESF éditeur, 1997 (in English: PAGE, Ch. *Education through Dramatic Play. Collection Practices and Pedagogical Issues*. Paris: ESF éditeur, 1997) [=Page, 1997].

PAGE, Ch. *Pratiques du théâtre*. Paris: CNDP/Hachette Education, 1998 (in English: PAGE, Ch. *Practcing Theater*. Paris: CNDP/Hachette Education, 1998) [=Page, 1998].

PEASE A. *Limbajul trupului*. București: Editura Polimark, 1993 (in English: PEASE A. *Body Language*. Bucharest: Polimark Press, 1993) [=Pease, 1993].

PIERRA, G. *Chemins de paroles d'une pratique théâtrale en français langue étrangère: vers une esthétique de l'expression*. Montpellier: Presses de l'Université Paul Valéry, 1998 (in English: PIERRA, G. *Paths of Words a Drama Text in French as a Foreign Language: Towards an Aesthetics of Expression*. Montpellier: Presses de l'Université Paul Valéry, 1998) [=Pierra, 1998].

PIERRA, G. *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris: L'Harmattan, 2001 (in English: PIERRA, G. *Theater Aesthetics in a Foreign Language*. Paris: L'Harmattan, 2001) [=Pierra, 2001].

PIERRON, A. *Dictionnaire de la langue du théâtre*. Paris: Le Robert, 2002 (in English: PIERRON, A. *Theatre Language Dictionary*. Paris: Le Robert, 2002) [=Pierron, 2002].

PUREN, Ch. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-Clé International, 1988 (in English: PUREN, Ch. *History of Language Teaching Methodologies*. Paris: Nathan-Clé International, 1988) [=Puren, 1988].

PUREN, Ch., BERTOCCHINI, P., CONSTANZO, E. *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses, 1998 [=Puren et alii, 1998].

RANGA, L., ROMANENCO, D., PETCU, T., BRÂNZĂ, E. *Manuel de français. XI^e classe*. Chișinău: Editura Prut International, 2008 (in English: RANGA, L., ROMANENCO, D., PETCU, T., BRÂNZĂ, E. *Textbook in French. XIth Form*. Chișinău: Prut International Press, 2008) [=Ranga et alii, 2008].

RULLIER-THEURET, F. *Le texte de théâtre*. Paris: Édition n°01, 2003 (in English: RULLIER-THEURET, F. *Theater Texts*. Paris: n°01 Press, 2003) [=Rullier-Theuret, 2003].

RYNGAERT, J.-P. *Jouer, représenter: pratiques dramatiques et formation*. Paris: CEDIC/Nathan, 1985 (in English: RYNGAERT, J.-P. *Play, Represent: Drama Practices and Training*. Paris: CEDIC/Nathan, 1985) [=Ryngaert, 1985].

STANISLAVSKI, C. *La construction du personnage*. Paris: Pygmalion, 2006 (in English: STANISLAVSKI, C. *Character Construction*. Paris: Pygmalion, 2006) [=Stanislavski, 2006].

WEISS, F. *Types de communication et activités communicatives en classe // Le Français dans le monde*, 1984. Nr. 183. P. 49 (in English: WEISS, F. *Types of*

Communication and Classroom Communication Activities //Le Français dans le monde, 1984. Nr. 183. P. 49) [=Weiss, 1984].

Dictionnaires et encyclopédies

Dictionnaire «Le Petit Larousse». Paris: Larousse, 2010 (in English: *Le Petit Larousse Dictionary*, 2010) [=Le Petit Larousse, 2010].

Dictionnaire «Le Petit Larousse» (en couleurs). Paris: Larousse, 1994 (in English: *Le Petit Larousse Dictionary in Colours*. Paris: Larousse, 1994) [=Le Petit Larousse en couleurs, 1994].

Dictionnaire de la langue française, Le Robert (tomes III, IV et V). Paris, 1992 (in English: *Le Robert French Language Dictionary*. Vol. 3, 4, 5. Paris, 1992) [=Le Robert, 1992].

Dictionnaire Larousse illustré. Paris: Larousse, 2000 (in English: *Illustrated Larousse Dictionary*. Paris: Larousse, 2000) [=Larousse illustré, 2000].

Encyclopædia Universalis. Corpus 22. Éditeur à Paris, 1992 [=Encyclopædia Universalis, 1992].

LES TYPOLOGIES DES USAGES DES TIC PAR LES ENSEIGNANTS ET LES APPRENANTS DE FRANÇAIS DES ÉTABLISSEMENTS UNIVERSITAIRES EN AFRIQUE DE L'OUEST

Deborah Ifeoma ANYIKA

Abstract

French language students especially in Anglophone West African universities find it really difficult to express themselves satisfactorily in French. Recent researches record the success story of using different ICT tools to boost students' oral and written communication through communicative tasks and activities. This study therefore set out to examine the different ways to which French language teachers and learners in West African universities utilize the different ICT tools to help French language students improve on their learning as well as their spoken French and French teachers' productive capacity. Open-ended questionnaires, classroom observation and individual interviews were used for data collection. Results showed that a good number of participants were aware of the potentials of ICTs to improve not just the processes of teaching and learning, but especially to help students become effective users of the target language in real-life situations. But unfortunately, French language teachers in these university establishments visited do not presently maximize these tools in class for lack of requisite training. Governments in the West African sub-region should take the import of technologies in education more seriously.

Keywords: *different uses, ICT tools, university establishments in West Africa.*

1. Introduction et problématique

De nos jours, les technologies de l'information et de la communication (désormais TIC) sont des outils de support pour l'enseignement-apprentissage. Elles permettent indéniablement à un grand nombre d'enseignants et d'apprenants d'avoir accès à l'information et aux autres documents authentiques qui abondent sur l'internet et qu'ils peuvent utiliser en classe d'abord pour faire progresser l'apprentissage des étudiants et puis les aider à utiliser la langue cible à des fins communicatives. L'utilisation adéquate et régulière des TIC en milieu scolaire rend la prestation des cours plus vivante, plus attrayante et facilite la prise des notes par les apprenants. Les TIC peuvent, en effet, aider les enseignants à mieux gérer la classe et à actualiser les cours et la connaissance. L'utilisation des TIC d'une façon qui bonifie l'enseignement-apprentissage aide les apprenants à développer la capacité d'utiliser la langue française comme outil de communication dans une variété de situations. Mais les bénéfices des TIC pour transformer l'enseignement-apprentissage ne sont pas du tout automatiques. Les pays développés ont effectivement utilisé les TIC pour faire évoluer l'enseignement, mais où en sont les pays de l'Afrique de l'Ouest en la matière? Il faut toujours tenir à l'esprit que l'efficacité d'un support dépend largement de la façon individuelle dont ce support est utilisé en classe. Ainsi, chaque établissement universitaire doit préparer le terrain. Un moyen sûr d'y parvenir c'est de s'assurer que les professeurs suivent des stages de formation pour apprendre à enseigner avec des TIC. Il serait aussi nécessaire

pour les professeurs de prendre le bon tournant en vue de repenser leurs méthodologies actuelles d'enseignement pour les axer sur un environnement d'apprentissage centré sur les apprenants, afin qu'ils puissent répondre effectivement aux besoins communicatifs des apprenants.

En Afrique de l'Ouest d'ailleurs les professeurs sont beaucoup plus préoccupés à finir leur programme d'études que de s'atteler à chercher d'autres mesures à prendre pour résoudre en permanence les problèmes langagiers de leurs apprenants. On ne peut pas perdre de vue le fait que l'Afrique a pris un grand retard à l'égard de l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques en raison de plusieurs difficultés qui entravent l'usage optimal des TIC en contexte scolaire comme l'indiquent Karsenti et Ngamo¹. Pour aider les pays de l'Afrique de l'Ouest à rattraper leur retard et à rejoindre l'essor de l'information et de la technologie mondiale, il serait important de promouvoir substantiellement une augmentation dans l'utilisation des TIC pour relever la qualité de l'enseignement-apprentissage et aider ainsi les apprenants à s'exprimer librement en français. Farrel et Isaacs dans leur synthèse d'études de 53 pays africains indiquent que "the process of adoption and diffusion of ICTs in education in Africa is in transition"². La bonne nouvelle est que les ministres africains de l'éducation ayant reconnu les bienfaits de l'utilisation pédagogique des TIC travaillent assidûment avec les organismes donateurs à veiller à ce que les universités africaines tirent parti au maximum des bienfaits de l'utilisation des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage. Ainsi, lors de la première table ronde ministérielle africaine sur les TIC pour l'éducation, la formation et le développement ils ont déclaré dans leur communiqué que "ICTs are seen as one key solution that will allow African countries to meet the needs in rural and underserved areas and bring education to their citizens rapidly and cost effectively"³.

Ce n'est plus à démontrer que les TIC ne peuvent transformer la pédagogie que si elles sont effectivement intégrées au processus d'enseignement-apprentissage. À cet égard, on est obligé de s'interroger sur les différents usages des TIC en contexte scolaire en Afrique de l'Ouest. Donc, l'intérêt premier de cet article est de tenter d'identifier comment les enseignants et les apprenants de français des établissements universitaires de l'Afrique de l'Ouest utilisent les différents outils TIC et comment l'utilisation de ces outils a contribué à rehausser leur capacité productive comme enseignants et la compétence communicative des apprenants. Ainsi, les questions suivantes ont été posées: *Que faites-vous exactement avec chacun de ces outils TIC? À votre avis, ces outils, sont-ils utiles au processus d'enseignement-apprentissage? Si oui, de quelles façons spécifiques contribuent-ils à rehausser votre capacité productive d'enseignant et la compétence communicative des apprenants? Et si non, pourquoi?*

Dans cet article nous nous proposons de présenter les réponses aux questions ci-dessus.

Pour les besoins de cette enquête nous avons défini les usages éducatifs des TIC pour faire avancer l'enseignement-apprentissage et leurs usages non-éducatifs qui sont toutes les autres utilisations de ces technologies pour répondre aux besoins personnels hors du contexte scolaire.

2. Différents avis sur la problématique

L'apprentissage des langues vivantes passe par l'acquisition progressive du savoir-faire. On attend des apprenants qu'ils soient capables de comprendre, parler, lire et écrire dans la langue étudiée. Tels sont les objectifs que se donne l'enseignant. Or ces objectifs ne peuvent être atteints que dans la mesure où les apprenants ont la possibilité de pratiquer abondamment et activement la langue. L'utilisation des TIC à cet égard ouvre des perspectives prometteuses⁴.

Castelo et Fiuza⁵ ont souligné que les TIC permettent d'enlever les erreurs de compréhension des élèves. Les élèves sont davantage motivés, car grâce au matériel d'auto-apprentissage offert par les TIC (et qu'ils peuvent utiliser sur leur ordinateur à domicile), ils peuvent apprendre davantage. Les TIC améliorent également la capacité des étudiants de travailler de manière autonome.

L'intégration de l'Internet en cours de langue permet à l'apprenant d'être en contact avec des documents réels reflétant la culture et la langue telles que vécues et utilisées⁶. Aussi, selon Rioux⁷, certains enseignants qui ont employé les TIC à des fins d'enseignement ont mentionné les avantages de l'exploration des potentiels de ces outils précieux dans la classe, en particulier, dans le domaine de l'amélioration des compétences en écriture des étudiants. Une enseignante a déclaré: "Je suis convaincue des bienfaits des TIC sur la maîtrise de la langue écrite. On dit qu'on apprend à écrire en écrivant. Il est impressionnant de constater que les élèves qui n'aiment pas écrire sont unanimes à dire que le blogage est une activité scolaire intéressante, qu'ils font des efforts pour mieux écrire lorsqu'ils le font pour leur blogue et que les blogues sont utiles à l'apprentissage. Généralement, les garçons qui n'aiment pas écrire semblent aimer bloguer davantage que ceux qui aiment écrire".

En même temps une étude menée auprès de cinq universités fédérales au Sud-ouest du Nigeria sur l'utilisation des TIC à des fins pédagogiques montre que plus de 97% des étudiants participants ont noté qu'aucun de leurs professeurs n'a enseigné avec un ordinateur; 1% a témoigné l'utilisation de diapositives en classe; presque 80% des étudiants ont avoué qu'ils avaient utilisé l'internet seulement pour la pornographie et le télé-achat⁸. Tchombe, dans une étude effectuée au Cameroun sur l'utilisation des TIC à des fins d'apprentissage, a noté qu'un bon nombre d'étudiants n'a

jamais utilisé les TIC dans l'apprentissage des langues⁹ et que les filles étaient plus nombreuses que les garçons à utiliser les TIC pour s'engager dans des activités non éducatives. Cependant, l'étude menée par Ngamo et Karsenti a permis de décrire en détail la typologie des usages des TIC par les directeurs d'écoles et les enseignants en milieu scolaire au Cameroun¹⁰. Ces chercheurs ont noté entre autres que les enseignants se servent des TIC pour le modelage ou le remodelage de leurs cours afin de donner un enseignement actualisé et adapté à leurs élèves. Toutefois, ils attestent qu'un nombre non négligeable d'enseignants utilise rarement, sinon jamais, l'internet dans le cadre de leurs cours.

De nombreuses études ont été effectuées sur les usages pédagogiques des TIC, en particulier, les ressources basées sur l'ordinateur et l'Internet. Ainsi, Karsenti¹¹ a effectué une enquête auprès de 6998 enseignants en service et en pré-service (84% de femmes et 16% d'hommes) dans neuf universités françaises du Québec. Cette enquête a montré que 91% de ces enseignants ont déclaré qu'ils étaient bien dans le traitement de texte et, le plus souvent, ils utilisent les TIC pour la planification et la gestion de l'enseignement; 1% ont déclaré qu'ils en étaient des experts; 42% des enseignants ont utilisé les TIC pour la recherche d'informations; 23% - pour la supervision de travaux et des projets réalisés par des étudiants; 15% - pour le soutien pédagogique; 13% - pour la planification et la gestion de l'enseignement; 8% - pour la communication avec les étudiants par courriel et un forum de discussion et 7% - dans le domaine de l'initiation à l'informatique.

D'après Kalnina et Kangro¹², le courriel est devenu un complément important à l'enseignement. L'objectif pédagogique de l'utilisation du courriel est d'encourager les étudiants à améliorer leurs compétences de langues en travaillant avec des matériaux authentiques. La mise en place de l'apprentissage par courriel met les étudiants en contact avec des interlocuteurs natifs et offre également un cadre authentique et une motivation pour la communication.

3. Méthodologie

Cette étude a été réalisée sous forme de sondage auprès d'un échantillon dans quatre établissements universitaires situés dans deux pays anglophones - le Nigeria et le Ghana - et deux pays francophones - le Togo et le Sénégal - de l'Afrique de l'Ouest. Nous avons employé plusieurs sources pour la cueillette des données relatives à l'utilisation de dix outils TIC pour rehausser l'apprentissage des apprenants, à savoir les questionnaires ouverts, l'observation des classes et les entretiens individuels. Nous avons rassemblé et analysé toutes les réponses des enseignants et des apprenants participants. Au total, 37 enseignants, dont la majorité est de sexe masculin - 30 hommes et sept femmes; 251 apprenants de français (dont 113 hommes et 138 femmes), âgés de 19 à 30 ans et inscrits au programme de licence à

l'université, ont remplis adéquatement les questionnaires. Nous avons aussi réalisé trois entretiens individuels avec les chefs de département et 20 entretiens individuels avec les enseignants qui ont accepté d'être interviewés, tandis que 40 apprenants ont été prélevés au hasard et interviewés. De plus, nous avons effectué l'observation des activités de 25 classes. Les enseignants et les apprenants de français dans ces établissements ont été requis d'indiquer ce qu'ils font exactement avec 10 outils TIC et de dire aussi comment l'utilisation de ces outils a contribué à rehausser leur capacité productive et la compétence communicative de leurs apprenants. Les dix outils TIC étaient les suivants: l'ordinateur, la poste de radio, le téléviseur, l'internet, le courrier électronique, des cassettes audio et vidéo, les lecteurs de CD/DVD, la radio/télévision en ligne et le laboratoire de langue. Nous avons fait recours à différentes sources d'information (questionnaires ouverts, entretiens individuels et observation de classe) et à différentes sortes d'informateurs (chefs de département, enseignants et apprenants de français) pour vérifier l'authenticité des données recueillies et pour accroître la validité interne des résultats obtenus.

4. Présentation et analyse des résultats

Rappelons que cet article a pour but de présenter les typologies d'usages de dix outils TIC par les enseignants et les apprenants de français dans des établissements universitaires en Afrique de l'Ouest et aussi d'identifier les différentes façons dont l'utilisation desdits outils contribue à rehausser l'apprentissage et la compétence communicative des apprenants et la capacité productive des enseignants. On a d'abord présenté les usages éducatifs et non éducatifs de ces outils par les participants. Puis on a analysé les façons spécifiques dont l'utilisation des TIC a contribué à amélioration de l'enseignement-apprentissage. Enfin, c'est une discussion des résultats de l'étude soutenue par les résultats des entretiens et de l'observation des activités dans la classe.

D'une façon générale, les opinions des trois chefs de département (qui sont eux-mêmes des enseignants) résument l'utilité des TIC pour faciliter la recherche et le recueil d'information. Ils précisent que les TIC contribuent grandement à améliorer l'apprentissage et à acquérir des compétences langagières: "Elles (les TIC) ont énormément contribué à l'amélioration de l'apprentissage et à l'acquisition de la compétence communicative, car il m'arrive d'envoyer les étudiants à entreprendre des recherches sur la toile. Parfois, ils y recourent pour recueillir des informations concernant certains sujets". "L'utilisation de la radio et les cassettes audio ont beaucoup contribué à l'apprentissage du français (de l'expression orale, de la grammaire, de la phonétique). Beaucoup d'étudiants emploient l'internet pour apprendre à s'exprimer correctement. L'internet contribue beaucoup à l'acquisition des informations pour aider mes étudiants dans leurs

recherches. Les lecteurs de CD/DVD ont aidé mes étudiants à simuler des documents authentiques dans leur apprentissage du français''. "Les TIC ont énormément promu et facilité la recherche et le recueil des informations. Grâce aux TIC, les étudiants sont en mesure de trouver des documents en un temps record. L'utilisation de certains logiciels (de traduction, par exemple) permet aux étudiants d'enrichir leur vocabulaire''.

On peut dire que les réponses données par les chefs des départements en disent long sur l'utilité des TIC (car celles-ci aident les étudiants à mieux apprendre), mais ne disent autant sur leur utilité à aider les professeurs à mieux enseigner et aussi sur leur utilisation dans l'amélioration de la compétence communicative des apprenants.

5. Les usages éducatifs et non-éducatifs des dix outils TIC par les enseignants

Comme le démontre les résultats de l'enquête, la majorité des professeurs de français des établissements universitaires anglophones (85,7%) et francophones (56,5%) de l'Afrique d'Ouest utilisent l'ordinateur surtout pour faire des recherches. Quelques-uns de ces professeurs l'utilisent aussi pour dactylographier et sauvegarder des documents (54,2% et 43,4%) et pour visionner des films en classe (14,3% et 4,3%). Seuls les professeurs de français des établissements anglophones utilisent l'ordinateur pour préparer (64,2%) et dispenser (28,6%) les cours, tandis que seulement deux professeurs interviewés (8,7%) des établissements francophones l'ont utilisé pour l'enseignement du français par la chanson. Seulement 7 professeurs de français (30,4%) des établissements universitaires francophones et 3 professeurs de français des établissements universitaires anglophones (21,4%) de l'Afrique d'Ouest utilisent les postes de radio pour écouter de l'actualité; quatre (28,6%) des professeurs anglophones et trois (13,4 %) des professeurs francophones les ont utilisés pour effectuer des exercices d'écoute et de compréhension orale, tandis que deux (14,3%) professeurs anglophones ont prétendu enseigner avec la radio. 7 professeurs de français des établissements universitaires anglophones (50%) et 8 professeurs de français des établissements universitaires francophones (34,8%) qui ont participé à cette enquête ont utilisé la télévision pour écouter les émissions et les actualités. Seulement 2 professeurs anglophones (14,3%) l'ont utilisée pour développer et améliorer la compréhension orale et écrite, tandis que 8 (34,8 %) de leurs homologues francophones l'ont utilisée pour visionner des films et des documents authentiques. Aucun de ces professeurs de français n'a utilisé ce dispositif pour dispenser des cours. Un seul professeur (7,1%) de français d'un établissement universitaire nigérian a affirmé avoir utilisé le laboratoire de langue pour améliorer la prononciation et l'apprentissage des étudiants et pour effectuer la correction phonétique et la démonstration linguistique pratique. En revanche, 7 (30,4%) et 2 (8,7%) de ses homologues

francophones ont prétendu l'utiliser pour effectuer des exercices d'écoute et la correction phonétique et aussi pour améliorer l'apprentissage des langues par les étudiants.

L'établissement universitaire ghanéen où nous avons effectué l'enquête n'est pas doté d'un laboratoire de langue. Quand même 2 (14,3%) des professeurs de français de cet établissement ont affirmé avoir utilisé les lecteurs CD/DVD comme support audio-visuel dans l'enseignement, et notamment pour faire des exercices de compréhension orale, tandis que seulement 3 (13%) de ces professeurs les ont utilisés en même temps pour faire des exercices de compréhension orale et d'écoute et 2 (8,7%) - dans l'enseignement du français par la chanson.

Deux professeurs nigériens (14,3%) ont affirmé avoir stocké les données avec ces dispositifs.

Dans la majorité des cas, les professeurs de français des établissements universitaires francophones (4 qui constituent 17,4% des personnes interviewées) et anglophones (2 qui constituent 14,3% des personnes interviewées) où nous nous sommes proposé d'effectuer l'enquête attestent avoir utilisé des cassettes audio pour enregistrer des chansons et d'autres activités pédagogiques et aussi pour enseigner la prononciation et l'expression orale. 2 (8,7%) professeurs francophones et 3 (21,4%) anglophones les ont utilisées pour faire des exercices de compréhension orale et d'écoute, tandis que 2 (14,3%) enseignants nigériens les ont utilisées pour enregistrer des activités pédagogiques de la chaîne TV5 Monde. 4 (17,4%) des enseignants de français francophones et 2 de ceux anglophones (14,3%) des établissements universitaires de l'Afrique d'Ouest ont utilisé les cassettes vidéo pour voir et écouter des documents préenregistrés, tandis que 4 professeurs de français anglophones (28,6%) et seulement 2 francophones (8,7%) les ont utilisées pour faire regarder aux étudiants des films et des cours en classe. Comme le démontrent les résultats de l'enquête, seulement 2 (8,7%) des professeurs de français togolais ont utilisé ces cassettes pour visionner des documents authentiques en classe.

Quant à l'utilisation de l'Internet, seulement 18 (78,3%) professeurs de français des établissements universitaires francophones de l'Afrique d'Ouest ont utilisé ce support pour naviguer et faire des recherches, tandis que seulement 7 (50%) de leurs homologues anglophones ont fait autant. De surcroît, 3 (21,4%) et, respectivement, 2 (8,7%) professeurs anglophones et francophones l'ont utilisé pour envoyer et recevoir des courriers. Un seul professeur nigérien (7,1%) l'a utilisé pour enseigner des cours en ligne (Maîtrise en ligne) et aussi pour envoyer des articles pour la publication, tandis que 2 (8,7%) professeurs sénégalais l'ont utilisé pour la création de rencontres en ligne avec des professeurs et des étudiants.

Quatorze professeurs de français des établissements universitaires francophones (60,9%) et 8 professeurs de français des établissements universitaires anglophones (57,1%) de l'Afrique d'Ouest ont utilisé le courrier électronique pour envoyer et recevoir des mails; 4 (17,3%) professeurs universitaires sénégalais l'ont utilisé pour étendre les champs de recherches, tandis qu'un seul professeur nigérian (7,1%) l'a utilisé pour commander des livres et envoyer les résultats des tests aux étudiants.

La plupart des professeurs de français des établissements universitaires anglophones et francophones où nous avons effectué l'enquête n'utilisent pas la radio et la télévision en ligne à des fins pédagogiques. Toutefois, 4 (28,6%) des enseignants anglophones les ont utilisées pour accéder aux activités pédagogiques diffusées par TV5 Monde en vue du développement professionnel, de la préparation et la prestation des cours. Leurs homologues francophones les ont utilisées pour rechercher d'information, et notamment 5 d'entre eux (21,7%), tandis que 3 (13%) d'entre eux ont écouté des émissions diffusées en ligne.

Quant aux façons spécifiques de différentes TIC d'augmenter la capacité productive des professeurs et la compétence communicative des étudiants, les professeurs participants à l'enquête sont unanimes à reconnaître que ces supports contribuent réellement au rehaussement de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage du français. Les professeurs nigériens ont répertorié la contribution des TIC à l'amélioration de la capacité d'écoute du professeur et de celle des étudiants. Elles (les TIC) peuvent développer toutes les compétences des étudiants et surtout celles de l'expression écrite. L'utilisation de l'Internet développe surtout les capacités de recherche et de sélection de l'information qu'on met en oeuvre en classe. L'Internet contribue également à la construction des savoirs langagiers, car son utilisation aide les étudiants aussi bien que les professeurs à engranger de nouveaux mots et à apprendre à les utiliser en contextes. De même, les professeurs ghanéens ont noté que l'expression écrite de leurs étudiants s'améliore et que certains d'entre eux parlent mieux et avec confiance grâce à l'utilisation de divers outils TIC. Selon eux, la rédaction des mémoires en est la preuve. L'utilisation de la radio et des cassettes audio a beaucoup contribué à l'apprentissage du français. Les professeurs ont aussi attesté que beaucoup d'étudiants utilisent l'Internet pour apprendre à s'exprimer correctement. L'Internet contribue énormément à l'acquisition des informations utiles aux étudiants. Les lecteurs CD/DVD aident les étudiants à simuler des situations langagières authentiques dans leur apprentissage du français. Les références données aux étudiants par ces lecteurs les ont aidés à travailler en autonomie. Les professeurs de français des établissements universitaires togolais et sénégalais ont signalé que les TIC facilitent les recherches, fournissent des exercices en ligne très efficaces. Certains d'autres

ont attesté que grâce aux TIC les étudiants sont en mesure de trouver des documents en un temps record, d'affiner leurs connaissances à travers certains logiciels disponibles en ligne (par exemple, ceux de traduction), d'enrichir leur vocabulaire.

6. Les usages éducatifs et non-éducatifs des dix outils TIC par les apprenants

Les résultats de l'enquête montrent que 91 (73,4%) étudiants de français francophones et seulement 52 (40,9%) étudiants de français anglophones ont prétendu avoir utilisé l'ordinateur principalement pour surfer l'Internet et faire des recherches. À part la recherche d'information, 35 (27,6%) et 24 (19,4%) étudiants, provenant des établissements universitaires anglophones et, respectivement, francophones se sont aussi servis de l'ordinateur pour dactylographier des devoirs et des mémoires. Seuls 8 (6,5%) des étudiants francophones l'ont utilisé pour apprendre et actualiser la connaissance, tandis que 5 (3,9%) et 3 (2,4%) des étudiants anglophones et francophones ont prétendu l'utiliser pour s'engager aux chats et à d'autres réseaux sociaux.

La plupart des étudiants anglophones (35 (25,5%)) et francophones (45 (36,3%)) interviewés ont utilisé la radio pour écouter des émissions, des documentaires et de l'actualité pour acquérir de nouveaux mots et expressions en vue d'améliorer le niveau de langue et les compétences d'écoute. De même, 23 (18,5%) et 38 (29,9%) des étudiants anglophones et francophones ont écouté les diffusions de RFI pour apprendre à mieux prononcer et articuler les mots et aussi pour améliorer les compétences d'écoute et de parler.

Un bon nombre d'étudiants interviewés provenant des établissements anglophones (49 (38,6%)) et francophones (43 (34,7%)) ont prétendu avoir utilisé la télévision pour suivre des documentaires, des émissions, tandis que 22 (17,3%) et 41 (33,1%) des étudiants anglophones et francophones l'ont utilisée respectivement pour écouter et regarder des films, des feuilletons, etc., pour acquérir de nouveaux vocabulaires et apprendre à les utiliser en contexte et aussi pour approfondir la connaissance en général. Seulement 5 (3,9%) des étudiants anglophones et un seul étudiant (0,8%) togolais ont affirmé avoir écouté la RFI en vue d'améliorer les compétences d'écoute et celles communicatives.

Les résultats recueillis montrent que seulement les étudiants de français des établissements francophones (43 (34,7%)) ont utilisé le laboratoire de langue pour améliorer la diction et apprendre à mieux prononcer les mots. De même, plus d'étudiants francophones (22 (17,7%)) qu'anglophones (11 (8,7%)) ont prétendu avoir utilisé le laboratoire de langue pour améliorer la prononciation des mots et le niveau de langue. C'est à noter que la plupart des étudiants de français nigériens en quatrième année (34 (54,8%)) étaient

unanimes à dire qu'ils avaient utilisé le laboratoire de langue seulement en première et deuxième années d'études.

Nous avons enregistré que seulement 7 (5,5%) et 19 (15,3%) des étudiants interviewés des établissements universitaires anglophones et francophones ont prétendu avoir utilisé les lecteurs de CD et DVD pour pratiquer l'oral, améliorer les compétences d'écoute et la prononciation des mots. Seulement 11 (8,7%) et 13 (10,5%) de ces étudiants provenant des établissements anglophones et francophones les ont utilisés pour écouter des programmes pré-enregistrés en vue d'améliorer l'apprentissage. C'est évident que la majorité des étudiants nigériens ne s'en sont servis pas du tout.

Seulement quelques-uns des étudiants des établissements universitaires anglophones (9 (7,1%)) et francophones (11 (8,9%)) ont affirmé avoir utilisé les cassettes audio pour améliorer les compétences orales et d'écoute, tandis que seulement 3 (2,4%) des étudiants ghanéens les ont utilisées pour engranger un nouveau vocabulaire et 11 (8,9%) de leurs homologues togolais ont appris à mieux prononcer et comprendre les mots français à travers ces supports. Beaucoup d'étudiants nigériens ne s'en servent pas.

Par rapport à l'utilisation des cassettes vidéo, seulement 9 (7,1%) et 6 (4,8%) des étudiants de français des établissements anglophones et francophones où nous avons effectué l'enquête attestent les avoir utilisées pour améliorer leurs compétences orales et d'écoute. Seulement 3 (2,4%) et 8 (6,5%) des étudiants ghanéens et togolais ont affirmé avoir utilisé les cassettes vidéo pour recueillir de nouveaux mots et expressions.

La plupart des étudiants interviewés des établissements universitaires anglophones (76 (59,8%)) et francophones (97 (78,2%)) ont surfé l'Internet en vue d'approfondir leurs connaissances. Seulement 16 (12,6%) et 6 (4,8%) des étudiants anglophones et francophones se sont engagés aux chats/Facebook. 6,3% et 9,7% des étudiants de français anglophones et francophones l'ont utilisé pour envoyer et recevoir des mails. Un seul étudiant (0,8%) ghanéen et un seul étudiant nigérien ont accédé au logiciel de traduction en ligne et ont téléchargé des tutoriaux français.

Un nombre plus élevé d'étudiants de français francophones (61 (49,2%)) qu'anglophones (40 (31,5%)) se sont servis du courriel pour correspondre avec des amis, des proches et des connaissances. Toutefois, seulement les étudiants de français anglophones (15 (11,8%)) ont prétendu l'avoir utilisé pour s'engager à des chats et à utiliser d'autres outils des réseaux sociaux. 3 (2,4%) étudiants anglophones et togolais ont affirmé avoir utilisé le courrier électronique à des fins de recherches.

Les résultats de l'enquête montrent aussi qu'un bon nombre d'étudiants interviewés des établissements universitaires anglophones (33 (26%)) et francophones (38 (30,6%)) ont utilisé la radio et la télévision en ligne pour écouter de l'actualité mondiale, tandis que seulement 3 (2,4%) des étudiants

anglophones et 9 (7,3%) des étudiants francophones les ont utilisées pour engranger de nouveaux mots et aussi pour apprendre à mieux prononcer les mots français. Un seul étudiant ghanéen (0,8%) les a utilisées pour améliorer ses compétences d'écoute et enrichir son vocabulaire.

Quant à l'amélioration de la compétence communicative et d'apprentissage à travers les TIC, tous les étudiants interviewés ont succinctement noté que premièrement l'Internet les a énormément aidés dans leurs recherches, dans la rédaction de leurs devoirs et mémoires. Il leur a surtout permis d'engranger un nouveau vocabulaire et d'améliorer ainsi leur niveau de langue, de mieux comprendre les cours enseignés par leurs professeurs. Certains étudiants ont aussi attesté que l'Internet leur a permis d'accéder à certains tutoriaux comme les cours compilés, les dictionnaires, le logiciel de traduction qui ont contribué à amélioration de leurs habiletés d'employer le français au parler et à l'écrit. Un sénégalais a toutefois déploré le fait que l'informatique les pousse plus vers l'anglais au détriment du français. Quelques-uns des étudiants ghanéens ont noté que l'utilisation du courriel facilite la mise en pratique de la langue par le truchement d'écriture sur diverses questions et qu'ils se sentent plus à l'aise lors de leur entretien avec des francophones. De même, les divers outils TIC les ont également aidés à assimiler la prononciation et l'intonation correctes des mots français, ainsi que la compréhension orale et écrite. Certains des étudiants interviewés ont aussi affirmé de faire partie d'un groupe en ligne qui leur envoie régulièrement des exercices en français qui les aident beaucoup dans leur étude autonome et dans l'approfondissement des sujets abordés en classe.

Ils attestent également que l'utilisation de la radio et de la télévision les aide à améliorer leur écoute et leurs capacités de parole orale.

Certains étudiants de français nigériens affirment que le laboratoire de langue et les CD/DVD les a aidés à mieux parler et comprendre la langue française, mais la bonne partie témoigne n'avoir jamais utilisé ces outils dans les études.

7. Analyse des résultats

Les résultats obtenus lors de l'enquête nous font conclure que les enseignants et les apprenants de français des établissements universitaires visités n'ont pas utilisé les dix outils TIC d'une façon qui bonifie l'enseignement-apprentissage. L'utilisation de ces outils laisse beaucoup à désirer quant à l'amélioration des compétences communicatives des apprenants, quoique l'Internet abonde en sites qui offrent des tâches et des activités communicatives qu'on peut exploiter pour répondre à ces besoins.

Dans l'établissement universitaire nigérian où l'enquête a été effectuée, tous les enseignants de français travaillaient sur des ordinateurs de bureau ou portables, tandis que seulement quelques-uns de leurs homologues

ghanéens travaillaient sur des ordinateurs de bureau. La majorité des professeurs prétendaient utiliser les ordinateurs uniquement à des fins de recherches. Seulement 4 d'entre eux (deux nigériens et deux ghanéens) ont été observés dispensant leurs cours avec un ordinateur portable, mais c'était uniquement à des fins de présentation. Il n'y avait pas de postes de radio ou de téléviseur dans les salles de classe, mais certains professeurs disposaient de postes de radio qu'ils utilisaient pour didactiser les cours. Les téléviseurs dans les bureaux des professeurs de français n'étaient pas du tout utilisés à des fins pédagogiques. Un scénario tout à fait différent a été observé dans un des établissements universitaires francophones où les ordinateurs sont hors de la portée des professeurs de français. Plus précisément nous avons seulement observé trois ordinateurs de bureau mis à la disposition de tous les professeurs dans cet établissement-là. Seul un professeur a été observé avec son ordinateur portable en classe qu'il a utilisé pour faire écouter des chansons en vue de distraire un peu les étudiants avant de recommencer les cours. Toutefois, les professeurs de français de cet établissement avaient assez de postes de radio mis à leur disposition qu'ils utilisaient pour enseigner la compréhension et l'expression orales et écrites. Nous n'avons observé aucun des cours des professeurs de français sénégalais, c'est pourquoi nous ne pouvons pas dire s'ils enseignent ou pas avec des outils TIC. Toutefois, nous analysons ici les questionnaires remplis par les professeurs. Ceux-ci démontrent que le laboratoire de langue qui a été utilisé pour l'enseignement et l'apprentissage des langues depuis les années 1970 n'est pas encore entièrement intégré dans l'enseignement du français dans tous les établissements universitaires où nous avons effectué l'enquête. Tandis que l'établissement universitaire ghanéen n'a pas du tout un laboratoire de langue, les laboratoires de langue des établissements universitaires nigériens, togolais et sénégalais sont très démodés ou mis «en friche», faute d'un personnel qualifié pour gérer l'équipement. Ainsi 2 des laboratoires visités (l'un se trouve à la Faculté d'Éducation et l'autre à la Faculté des Arts) n'étaient maniés que par un seul membre du personnel chacun. Ces personnes se sont emparées non seulement du laboratoire de langue, mais aussi de la salle d'informatique et de la salle audio-visuelle du département qu'elles n'utilisent pas fréquemment. Cela signifie que dans le cas de la retraite, du transfert, d'un congé sabbatique ou du décès de ces personnes les laboratoires seront mis également en friche, car aucun autre employé ne serait assez compétent de manier l'équipement, comme il n'y a pas de personnel de soutien technique. Ainsi, les étudiants de français sont privés des avantages qu'ils auraient tirés de son utilisation. Il faudra du temps pour former un autre personnel pour gérer et dispenser les cours avec l'équipement en question. Toutefois, nous ne devons pas perdre de vue le fait que nous avons affaire à des anglophones qui ont vraiment besoin de ces

outils pour reconnaître les sons vocaliques et consonantiques du français, perfectionner leur prononciation, exercer leur oreille, saisir une conversation basique en écoutant des locuteurs natifs, engranger de nouveaux mots, etc. Nous estimons que cette tendance suggère un manque de dévouement et de coopération de la part des enseignants de français dans cette université. On doit y avoir un emploi de temps qui régisse l'utilisation du laboratoire et d'autres outils TIC. Les enseignants de français de cette université ont besoin de collaborer et de rassembler leurs expériences afin de promouvoir l'apprentissage et la communication orale des étudiants. Ceci corrobore les conclusions d'Allen *et alli*¹³ qui répertorient un véritable engagement de tous les collaborateurs du département et non seulement d'un solitaire passionné de cette technologie.

On a également observé que la plupart des enseignants de français des établissements universitaires nigériens, ghanéens et togolais qui ont enseigné des cours de langue ont employé des cassettes audio et vidéo pré-enregistrées sur les postes de radio pour dispenser les cours, un processus que leurs homologues béninois ont considéré comme démodé, car ils étaient dans le processus de numériser ces outils afin qu'ils puissent les réutiliser avec l'ordinateur.

Les résultats de la recherche ont également révélé que les enseignants de français dans la sous-région ouest africaine n'ont pas encore commencé à maximiser les bénéfices de l'Internet et de ses logiciels connexes pour rehausser leur capacité de production comme enseignants et le niveau d'apprentissage de leurs étudiants, ceci parce qu'ils ne privilégient pas encore ces outils à des fins pédagogiques. L'Internet est vu à travers le monde comme une bibliothèque universelle et une riche source d'information sur n'importe quel sujet. Il faut que les enseignants de français de ces établissements amènent leurs étudiants à accéder et à utiliser les informations qui abondent sur le Web pour approfondir la connaissance et aussi pour apprendre à s'exprimer en langue française. Certains professeurs de français au Nigeria et au Ghana ont aussi utilisé l'approche basée sur la tâche et les documents téléchargés de l'Internet à des fins d'enseignement. Ces enseignants essayaient de responsabiliser les étudiants par différentes tâches et activités communicatives qu'ils leur proposaient afin de les aider à engranger des mots nouveaux, destinés à être réutilisés à des fins de communication. Les professeurs de français au Togo n'ont pas encore intégré l'Internet dans l'enseignement. Ils l'utilisent uniquement à des fins de recherche.

Les émissions radiophoniques et télédiffusées en ligne comme celles de TV5 Monde et de RFI fournissent aux enseignants de français des matériaux pédagogiques comprenant des exercices et du matériel audio et vidéo sur différents aspects du contenu et pour différentes catégories d'apprenants

qu'ils peuvent exploiter ou adapter selon leurs objectifs d'enseignement. Ces didacticiels sont disponibles gratuitement sur la toile à condition bien sûr qu'on sache comment y accéder. Comme le démontrent les résultats de l'enquête, seulement 2 (11,7%) des enseignants y participant ont utilisé des activités et des leçons fournies en ligne par TV5 Monde. Ce n'est pas du tout encourageant. Les professeurs de français ont vraiment besoin de repenser leurs méthodologies d'enseignement en vue d'adopter plus de stratégies et techniques basées sur les tâches ou activités qui sont beaucoup plus centrées sur l'apprenant et sont orientées vers les résultats positifs.

Les résultats de l'enquête ont encore révélé que la majorité des étudiants des établissements universitaires anglophones et francophones n'ont pas utilisé l'ordinateur et ses outils connexes à des fins d'apprentissage. Beaucoup d'entre eux ont utilisé ces outils pour regarder des films ou des vidéos, des jeux de foot, pour écouter de la musique. Seulement 26 % des étudiants ont vraiment utilisé ces outils pour améliorer l'apprentissage et leur compétence communicative.

Nous croyons que si l'on permet aux étudiants d'utiliser ces outils pour s'engager aux activités non productives, cela entraînera non seulement une perte de fonds investis pour l'achat desdits outils, mais également un nul apprentissage¹⁴.

8. Conclusions

Cet article a pour but de mettre en relief les typologies d'usages de dix outils TIC par les enseignants et les apprenants de français, d'identifier les contributions des TIC au rehaussement de l'apprentissage, au développement de la compétence communicative des apprenants et à l'amélioration de la capacité productive des enseignants. Comme le démontrent les résultats de l'enquête les enseignants de français utilisent principalement les TIC pour rechercher des informations sur l'Internet, pour préparer et prêter des cours à l'aide d'un ordinateur, pour stocker des données, pour préparer des examens et sauvegarder des résultats. Ils utilisent aussi les TIC pour correspondre l'un avec l'autre et se tenir au courant des faits mondiaux. Une poignée d'apprenants (26 %) utilisent les TIC pour affiner la connaissance et engranger de nouveaux mots, pour faire des recherches et saisir des devoirs. Un bon nombre d'apprenants les utilisent seulement pour s'engager aux activités non éducatives telles que le visionnement des films, des jeux de foot, pour écouter ou télécharger la musique.

La majorité des enseignants et des apprenants de français des établissements universitaires visités sont déjà conscients des potentiels de l'utilisation des différents outils TIC pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage du français, mais ne comprennent pas encore l'utilisation pédagogique de ces outils TIC faute de formation à cet égard. C'est le cas des

enseignants qui se montrent souvent réticents ou qui s'interrogent toujours sur les bénéfices de l'utilisation des TIC par rapport à leurs expériences. Donc, pour aider les enseignants et les apprenants de français à utiliser effectivement les outils TIC, c'est-à-dire d'une façon qui bonifie l'enseignement-apprentissage, la formation est nécessaire. Il est aussi important de sensibiliser les enseignants et leurs apprenants aux bénéfices à tirer de l'utilisation régulière des TIC pour renouveler l'enseignement et l'apprentissage et améliorer ainsi la compétence communicative des apprenants. Quant aux enseignants, il serait aussi souhaitable d'apprendre à exploiter constamment les différentes tâches et activités communicatives qui abondent sur l'Internet pour exposer les apprenants à différentes utilisations de la langue dans différents contextes sociaux. Ce faisant, les derniers apprendront des mots usuels appropriés qu'ils utiliseront dans ces contextes sans aucune difficulté.

Notes

¹Karsenti, 2008.

²Farrel *et alii*, 2007, p. 3.

³*ibidem*.

⁴Fy, 2007.

⁵Castelo *et alii*, 2008.

⁶Barrière, 2006.

⁷Rioux, 2008, p. 6.

⁸Busari, 2006.

⁹Tchombe, 2006.

¹⁰Ngamo *et alii*, 2008.

¹¹Karsenti, 2004.

¹²Kalnina *et alii*, 2007.

¹³Allen *et alii*, 1997, apud McCarthy, 1999.

¹⁴Thornburg, 2000.

Références bibliographiques

BARRIERE, I. *NTIC et français*, 2006 // <http://www.edufrancais.net/NTIC-et-FRANCAIS> [=Barriere, 2006].

BUSARI, T. O. *Use of ICT by University Teachers and Students* // Owhotu B. Victor, ed., *An Introduction to Information Technologies in Education*. Lagos: Sibon Books Ltd, 2006. P. 119-126 [=Busari, 2006].

CASTELO, V. do, FIUZA, Jr. R. M. *Escola Secundaria Santa Maria Maior*, 2008 // <http://www.esec-sta-maria-maior-rcts.pdf> [=Castelo *et alii*, 2008].

FARREL, G., ISAACS, S. *Survey of ICT and Education in Africa: A Summary Report based on 53 Country Surveys*. Washington, DC: infoDev/World Bank, 2007 // <http://www.infodev.org/en/Publication.353.html> [=Farrel *et alii*, 2007].

FY, M. *Langues vivantes et technologies de l'information et de la communication*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie, 2007 // http://ww2.ac-poitiers.fr/langues/spip.php?article56&debut_page=0 [=Fy, 2007].

KALNINA, S., KANGRO, I. *ICT in Foreign Language Teaching and Learning at University of Latvia in the Light of the FISTE Projects*, 2007 // [http://www.paper13_S_kalnina_105_110\[1\].pdf](http://www.paper13_S_kalnina_105_110[1].pdf) [=Kalnina et alli, 2007].

KARSENTI, T. *Les futurs enseignants et enseignantes: sont-ils bien préparés à intégrer les TIC?* // Vie Pédagogique. Nr. 132, 2004. P. 45-49 [=Karsenti, 2004].

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

NGAMO, S. T., KARSENTI, T. *Intégration des TIC et typologie des usages: perception des directeurs et enseignants des grandes écoles secondaires au Cameroun* // Revue africaine des medias. Nr. 16(1), 2008. P. 45-72 [=Ngamo et alli, 2008].

RIOUX, M. *L'influence des TIC sur le français dans nos écoles...*, 2006 // <http://www.infobourg.com/sections/actualite/archivesActualite.php> [=Rioux, 2008].

TCHOMBE, T. M. *Integration of ICTs in Education in Cameroun* // Fonkoua P., ed., *Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun*. Cameroun: Éditions Terroirs, 2006. P. 13-53 [=Tchombe, 2006].

THORNBURG, D. *Technology in K-12 Education: Envisioning a New Future*, 2000 // <http://www.air-dc.org/forum/abthornburg.htm> [=Thornburg, 2000].

ВИВЧЕННЯ ПОСЛІДОВНОГО І ПАРАЛЕЛЬНОГО ЗВ'ЯЗКІВ РЕЧЕНЬ У ТЕКСТІ

Марина ТУНИЦЬКА

Abstract

The article focuses on the process of teaching and learning parallel and continual textual units at the gymnasium level of education.

Keywords: *teaching, learning, process, text, parallel textual unit, continual textual unit.*

Відомо, що рідна мова – це одна із означальних ознак етносу. «Навчання рідної мови етнічних українців Молдови спрямоване на виховання національної самосвідомості, національної гідності, почуття приналежності до рідного народу і гордості за нього, пошани кращих національних традицій та звичаїв, духовних поривань», – зазначено в модернізованому курикулумі¹. Виконання цього завдання можливе за умов створення підручників, які задовільняють потреби вчителів і служать засобом пізнання та розвитку учнів. На нашу думку, такі підручники створені авторським колективом лінгводидактів Республіки Молдова. Зокрема, в підручниках особливої ваги набуває матеріал для формування комунікативної компетентності учнів, передбачається робота над збагаченням мовлення й удосконаленням навичок відтворювати чужі висловлювання на основі взірцевих текстів і створювати власні – різні за функціонально-смісловим типом та стилем мовлення. Вчителі мають виходити з того, що процес навчання мови спирається на особистісно-діяльнісні засади. У його центрі перебуває мовна особистість, яка формується в мовленнєвій діяльності. Параграфи, присвячені розвитку зв'язного мовлення, передбачають проведення уроків сприймання і розуміння усної та писемної інформації, тобто уроків аудіювання й читання; уроків складання діалогів і полілогів (маємо на увазі парне й групове навчання); уроків творчих робіт (усний і писемний переказ, стиснення чи розгортання тексту на основі ключових слів, над діалогічним мовленням). Уроки розвитку комунікативних умінь і навичок – це активізація всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма) на кожному уроці.

Так, у підручнику VI класу² подано відомості про текст та види зв'язку речень у тексті (послідовний, тобто ланцюжковий та паралельний).

Оскільки у підручнику подано лише текст наукового стилю як взірць докладного аналізу через брак його обсягу, то пропонуємо провести такий аналіз на підставі текстів художнього стилю.

Ознайомлення гімназистів з ланцюговим і паралельним зв'язками може здійснюватися на основі двох текстів: один – з ланцюговим, інший – з паралельним зв'язком речень. Терміни можна не називати: а) 1) *Грицько ледве плив.* 2) *Хвилию відносило його до берега.* 3) *Кілька разів наливало йому в рота води.* 4) *У його вже не ставало сили, а надто ще й Семен так страшенно тяг.* 5) *Грицькові ноги почали спускатися униз.* 6) *Семен був важкий, як каменяка.* 7) *Грицько стулив рота: вода вже сягала йому до очей.* 8) *Але в ту ж мить він зібрав усю силу і заляпав руками й ногами* (Б. Д. Грінченко)³; б) 1) *Уночі була гроза, а ранок видався ясний на диво.* 2) *Небо чисте, лагідне-лагідне, що, дивлячись на нього, мимохіть усміхнешся.* 3) *Сонце веселе, тепле, бадьоре.* 4) *На бур'янах рясніли блискучими діамантами краплі нічного дощу, світилися, як із золота ковани листочки глухої кропиви, круто пахли високі буйні ромашки* (С. Васильченко)⁴.

Аналізуючи тексти, з'ясуємо:

- яка частина кожного речення є відомим, а яка – новим й чому;
- де саме в реченні (у письмовому тексті) при прямому порядку слів знаходиться нове, а де – відоме.
- де знаходиться відоме і нове при інверсії.
- на яку частину речення (в усному мовленні) – на відоме чи нове падає логічний наголос.

Можна далі поставити питання, спрямовані на практичне засвоєння видів зв'язку.

1. Прочитайте друге речення першого тексту ще раз, вказавши в ньому відоме і нове.

2. Що перейшло в друге речення з першого – відоме чи нове?

Така робота дозволяє дійти висновків, що в кожному наступному реченні здебільшого повторюється якась частина попереднього речення. Це може бути як відоме, так і нове. Частина речення, що перейшла в наступне речення з попереднього, стає в ньому відомим. Отже, відоме слугує засобом зв'язку між реченнями в тексті.

У першому тексті строго визначена і послідовність речень. Вона зумовлена не тільки смисловими відношеннями, але й мовними засобами. (Неможливо вжити друге речення перед першим, п'яте – раніше перших чотирьох). Кожна наступна комунікативна одиниця розгортає думку попередньої, немовби нашаровуючи смисл, передаючи події, що поступово розгортаються в часі. Зі смислового погляду це виражається через семантичний повтор, а синтаксично – через вживання лексем – смислових еквівалентів: 1) *Грицько*; 2) *його*; 3) *йому*; 4) *у його*.

За ланцюгового зв'язку досить поширеною є синтаксична співвіднесеність таких членів речення: а) підмет – підмет; б) підмет –

додаток; в) додаток – додаток. Через семантичний повтор речення немовби «чіпляються» одне за друге. Схематично це можна виразити таким способом⁵:

1) А – В. 2) В – С. 3) С – Д. 4) Д – Е. 5) Е – F.

Учитель може нагадати учням, що відоме на початку речення, а нове в його кінці, характерні для прямого порядку слів, при інверсії нове і відоме міняються місцями.

За функціонально-смісловим типом текст є розповіддю, характерною особливістю якої є динамічність – перехід від одного стану до іншого. Крім способу з'єднання речень – послідовного, яскравим вираженням динаміки розповіді є семантика дієслів-присудків: *плив, відносило* (до берега); *наливало* (в рота води); *не ставало сили*, (Семен) *тяг*, (ноги) *почали спускатися* (униз); *стулив* (рота); (вода) *сягала* (йому до очей); *зібрав* (усю силу), *заляпав* (ногами і руками).

Зазначені дієслова передають зміну стану Грицька, який знесилив пливти, рятуючи Семена. Граматичні категорії дієслів, а саме зміна недоконаного виду минулого часу на доконаний також реального, дійсного способу виражають динаміку розповіді. Композиційно зачин уривку – це момент, з якого починається подія і від якого залежить подальший розвиток дії: «Грицько ледве плив». Кульмінація – момент найвищого напруження в розвитку дії: «Грицько стулив рота: вода вже сягала йому до очей». Розв'язка – результат розвитку події, його заключний момент: «Але в ту ж мить він зібрав усю силу і заляпав руками й ногами».

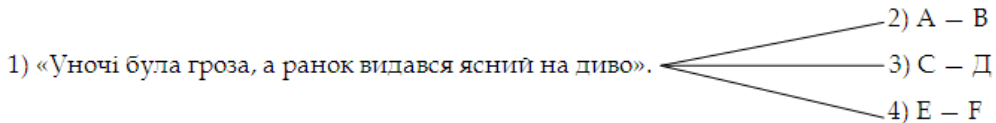
Такий аналіз готового тексту слугує взірцем для наслідування під час самостійного складання учнями розповідних висловлювань у подальшому навчанні.

Корисним в удосконаленні комунікативних умінь і навичок вважаємо також різні види переказування змісту прочитаних або сприйнятих на слух текстів розповідного характеру, відновлення текстів з порушеною послідовністю подій та логічного зв'язку. В них необхідна перестановка частин. І як завершальна – це робота творчого характеру, що передбачає складання сюжетних оповідань, близьких за змістом життєвому досвіду учнів, проведення рольової гри (полілог) за поданим уривком або аналогічним в оповіданні «Грицько» Б. Грінченка, яке вивчається в шостому класі на уроках літератури. Звертаємо увагу на тип зв'язку між реченнями. Щоправда, в межах тексту можуть поєднуватися послідовний та паралельний зв'язки.

Розглянемо другий текст. У ньому інформація, що міститься в кожній комунікативній одиниці, не запозичується з попередньої, вона визначена єдиним смісловим планом подій чи явищ. Кожний смісловий компонент утримує певне комунікативне завдання, яке

допомагає розкрити одну сторону теми висловлювання. Речення у цьому висловлюванні «не чіпляються» одне за одне, як при ланцюговому зв'язку, а виструнчуються паралельно. Послідовність речень можна порушити: «Сонце веселе. Тепле, бадьоре. Небо чисте, лагідне». У аналізованому тексті відоме першого речення є відомим другого, і третього, і четвертого речень, тобто залишається тим самим. Це і є паралельний зв'язок. Сміслові компоненти другого тексту підпорядковані загальному задуму. Спостерігається співвідношення загальне-конкретне: «...Ранок видався ясний на диво, і кожен з них розкриває певний аспект цього задуму».

Основним засобом паралельного зв'язку виступає граматичний паралелізм, який виявляється в співвіднесеності форм дієслів-присудків (у нашому тексті їх вжито у формі минулого часу здебільшого недоконаного виду). Синтаксичні конструкції однотипні, більшість має однаковий порядок розташування головних членів речення. За функціонально-смісловим типом текст є **описом**. Саме в текстах цього типу спостерігається паралельний зв'язок. Схематично співвіднесеність речень другого тексту можна зобразити в такий спосіб:



В описі, як бачимо, перераховуються властивості, ознаки ранку без їхнього розвитку, без змін. У цьому плані опис можна порівняти з картиною або світлиною, де зображено одну мить. Опис складніший за розповідь, адже вимагає вміння бачити характерні ознаки явища, відрізнити суттєве від другорядного, бути спостережливим. Поданий уривок є описом природи, він є об'єктом вивчення в шостому класі. Достойність підручників ще й в тому, що в них об'єднано матеріал з мови і літератури. Так ось, опис природи зустрічається переважно в творах художньої літератури і бере участь у вираженні основної думки твору, у формуванні літературних образів. Дуже важливо навчати школярів розуміти роль опису природи в художньому творі. Доцільною є робота над порівнянням описів природи в творі «Морозенко»⁶: «...Чорна непроглядна темнота стояла кругом. Надворі ревла сердита буря, стугоніла в стіни, стрибала по оселі, вила в димарі...»⁷. «...Сумно всюди, холодно і страшно. Кругом висить морок та мла непроглядна буяє. Тільки сніги виблискують трохи та глупіють зорі в високому небі...»⁸. «...Ясне сонце почало підніматись десь далеко за лісом, і його червоний світ слався в лісі по снігу, а на опушених інеєм високих гілках стрибало його ясне проміння, висвічуючи то жовто-зеленими, то червоно-синіми іскорками. Наче зачарований велетень, стояв ліс, опушений весь інеєм білим,

прикритий і пронизаний наскрізь сонячним сяйвом. У ньому було тихо. Холодне повітря від лютого морозу, здається, загускло, ані ворухнеться – чисте, прозоре, спокійне»⁹.

Перші два описи є передвісниками страшної трагедії Пилипка – сина Катрі Зайчихи, а третій – це велич, непохитність природи, яка здійснює свій кругобіг, лютий мороз скував все повітря, забравши і життя головного героя, а ліс стоїть, наче зачарований велетень. Природа вічна, загадкова, велична. У всіх трьох уривках спостерігаємо паралельний зв'язок речень. Відомим є окремі «предмети», а новим – їх ознаки. Опрацьовуються художні засоби – тропи, за допомогою яких створюється образ ночі й ранку, наголошується на емоційному їх потенціалі на відміну від опису наукового.

Емоційне забарвлення інформації позитивно впливає на учнів, знімає втому, підкріплюючи пізнавальний інтерес. У такій спосіб вивчення мовних одиниць спрямовується на засвоєння їх комунікативних функцій, посилюється увага до змісту мовлення, вдосконалюються важливі мовленнєві вміння у їх єдності. На підставі зв'язних текстів вивчаються різні рівні мовної системи, а посилена увага до типу зв'язку між реченнями сприяє усвідомленому розумінню типів мовлення, розвиваючи комунікативні здібності на уроках української мови.

Примечания

¹Курикулум..., 2010, с. 5.

²Кожухарь *et alii*, 2011, с. 20.

³Кожухарь *et alii*, 2011, с. 256.

⁴Кожухарь *et alii*, 2011, с. 201.

⁵Солганик, 1993, с. 54.

⁶Кожухарь *et alii*, 2011, с. 235-244.

⁷Кожухарь *et alii*, 2011, с. 238.

⁸*ibidem*.

⁹Кожухарь *et alii*, 2011, с. 244.

Література

КАПИНОС, В. И., СЕРГЕЕВА, Н. Н., СОЛОВЕЙЧИК, М. С. *Развитие речи: теория и практика обучения*. Москва: Просвещение, 1991 [=Капинос *et alii*, 1991].

КОЖУХАРЬ, К. С., ТУНИЦЬКА, М. В. та ін. *Українська мова і література. Підручник для 6 кл.* Кишинів: Ştiinţa, 2011 [=Кожухарь *et alii*, 2011].

Курикулум з української мови і літератури (V-IX класи). Кишинів, 2010 [=Курикулум..., 2010].

ЛЬВОВ, М. Р. *Тенденции развития речи учащихся*. Москва, 1989 [=Львов, 1989].

СОЛГАНИК, Г. Я. *Синтаксическая стилистика. Сложное синтаксическое целое*. Москва: Высшая школа, 1993 [=Солганик, 1993].

ШЕЛЕХОВА, Г. *Про систему роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів* // Дивослово, 1994. № 1. С. 26-29 [=Шелехова, 1994].

NATURA COMUNĂ A ARTELOR

Marina MORARI

Abstract

All the arts exist in an organic and complex unity. The fundamental principle of arts imposes a level of generalization on the inner order of the work. In our century, a new acceptance is given to the concept of the art unity by updating an old idea about the synthesis of arts in searching for certain solutions once unimaginable. The common nature of the arts can be discovered at the existential level by intuition and at the action level by the artistic experience. The receiver of the art work accumulates an experience, as a result of which a community of spirit and culture is formed, which evaluates historically, enlarging the "inner horizon", of the art consumer. As the ego of the art work creator they unify the tendencies constituting the essence of its epoch, so the receiver synthesizes, from the multitude of communication experiences with different arts, a generalized vision about the world, life, arts.

Keywords: *the unity of arts, the common platform for arts, the common nature of the arts, the artistic experience.*

Artele nu reușesc să se conecteze organic cu alte aspecte ale culturii și vieții sociale, în special în știință și industrie. Izolarea activității umane de artă este o manifestare a incoerenței societății noastre. Știința ne oferă concepția despre lumea fizică. Am moștenit o concepție despre lume și de la tradițiile morale și religioase vechi. În cercetările științifice, deseori, lumea spirituală și cea fizică sunt separate. În recuperarea acestui dualism din societatea noastră, un loc organic trebuie să-l ocupe arta. Deoarece doar în opera de artă regăsim expresia interiorului uman, care leagă firesc viața omului cu mediul – lumea externă în care acesta trăiește/crează.

În eul creatorului operei de artă, se îmbină tendințele din care se constituie esența epocii sale. Sensibilitatea creatorului este determinată de experiența de viață, de problematica vremii și de ideologia ei, de condițiile istorice în care trăiește. Dacă, prin opera sa, creatorul își transmite sentimentele și gândirea, apoi receptorul, deopotrivă, are nevoie, pentru a-i percepe mesajul, de o gândire profundă, de sensibilitate și inteligență, de întregul psihic.

În *actul de comunicare cu opera de artă*, are loc perceperea expresiei artistice, care reprezintă un produs de sinteză dintre intelect și afect. Precum în eul creatorului operei de artă, se unifică tendințele din care se constituie esența epocii sale, astfel și receptorul sintetizează, din multitudinea experiențelor de comunicare cu diferite arte, o viziune generalizată despre lume, viață și artă. În acest sens, în activitatea cadrului didactic, devine un imperativ problema integrării teoretice și metodologice a domeniilor de educație artistică. În rezultatul soluționării acestei probleme, presupunem că acțiunea de formare a viziunii elevilor asupra vieții poate câștiga în valoare, integritate și autenticitate a caracterului.

Literatura, teatrul, muzica, coregrafia etc. au coexistat într-o relație de interferență încă de la începuturile afirmării lor în evoluția culturii și civilizației umane, din perioada de sincretism al artelor. În fazele primitive de dezvoltare a culturii, artele nu se diferențiau, prezentând un act integrat. Unitatea artelor a fost postulată încă de antici. În timp, prin metamorfozare, s-a început separarea lor, iar manifestările artistice au devenit acte conștientizate, cu specific propriu al formelor și limbajului de expresie.

De la Renaștere, s-a pornit marea evoluție a domeniilor artistice, prin instituirea și fundamentarea genurilor, a limbajului expresiv, a formelor specifice pentru fiecare artă. Până la mijlocul secolului al XVIII-lea, în arta diferitor țări, domina aceeași orientare stilistică. Odată cu dezvoltarea mișcării pentru independența statală a țărilor din Europa, s-au instituit diverse curente și orientări stilistice, care și-au anunțat concomitent existența.

Receptarea operelor moderne devine tot mai mult un exercițiu de verificare a propriului orizont cultural și chiar al descoperirii propriei identități umane-spirituale. În timp ce semnificațiile artei clasice sunt intrinseci, cele ale artei contemporane sunt voalate, camuflate, deghizate, iar decriptarea lor necesită, adesea, efortul unor investigații în zonele adiacente artei respective. Creația - indiferent de domeniu - are rolul unei veritabile oglinzi, care te ajută, cum ar spune Plotin, să îndrepti ceea ce e strâmb, să cureți ceea ce e întunecos în propria ființă, făcând-o luminoasă.

După prima jumătate a secolului al XIX-lea, arta contemporană necesită excursuri în multiple domenii conexe, pentru a decoda sensurile întruchipate în opera de artă. De la mijlocul secolului al XX-lea, limbajul unor creații artistice vine în contradicție cu principiile estetice ale artei clasice. Apar multe subculturi. Fiecare artă în parte a cunoscut o evoluție dinamică, încât unele creații cu mari dificultăți pot fi atribuite unei arte, unui anumit stil. Mulți creatori au început să realizeze opere de artă sincretică, prin îmbinări de elemente care aparțin unor arte diferite. *Operele diferitor arte se deosebesc prin forma exterioară a imaginilor, prin conținutul lăuntric al acestor imagini, interioritatea spirituală, prin sensul artistic pe care îl conțin, prin limbajul de expresie, direcția artistică, timpul și spațiul în care au fost create* (Vezi Figura 1 din Anexă).

Benedetto Croce subliniază că singurul lucru care are valoare și însemnătate într-o operă de artă este imaginea formată și caracterul ei estetic, care transcende totdeauna caracterele fizice determinate, izolate de către cei ce studiază arte particulare¹.

În concluzie, *platforma comună care leagă operele din arte diferite se bazează pe formele de exprimare artistică și pe specificul imaginii artistice.*

Precum subliniază G.W. Hegel, artele se unesc pe un plan superior în domeniul interiorității spirituale însăși și nu în perspectivă atomistă².

Cu cât mai mult înaintăm în secolul al XXI-lea, se observă cum oamenii nu pot limita actul creației la domeniul unei singure arte. Deși, în fiecare etapă de dezvoltare a domeniilor artistice, sunt mai valorificate anumite genuri, totuși, pentru întruchiparea potențialului de idei artistice, sunt necesare toate genurile artistice ale omenirii. Drumul înțelegerii istorice a fenomenelor artistice din trecut poate oferi deschideri în perceperea artelor contemporane, prin cunoașterea clară a deosebirilor dintre conceptele fundamentale ale diferitor timpuri și locuri.

Cele mai reprezentative idei privind problematica unității și diversității artei au fost scrise de G.W. Hegel, Mikel Dufrenne și Nicolai Hartmann. G.W. Hegel, bunăoară, consideră, în „Prelegeri estetice”, că există trei momente pe care le parcurge frumosul ca reprezentare sensibilă: etapa simbolică, cea clasică și cea romantică. După Hegel, diversele tipuri de artă nu se dezvoltă la fel de pregnant în fiecare epocă, iar fiecare tip de artă este legat de un anumit tip istoric de creație și numai pe baza acestuia își poate desfășura întreg potențialul său estetic; forma romantică a artei „stăpânește, în mod independent și necondiționat, forma de expresie a picturii și muzicii, la fel ca și reprezentarea poetică”³.

Mikel Dufrenne, în „Fenomenologia experienței estetice”, propune o clasificare a artelor în temporale și spațiale din perspectiva unui fenomenolog al secolului al XX-lea. Esteticianul francez remarcă faptul că, pentru o analiză adecvată a operei de artă, trebuie să se pornească de la „o operă determinată sau, cel puțin, de la o artă determinată”. Prin urmare, fiecare artă posedă un limbaj, o expresie și o compoziție proprie. Acestea, la rândul lor, sunt posibile numai în cadre temporale și spațiale, și numai pentru că există forme apriorice ale efectivității omenești⁴.

Nicolai Hartmann, în „Estetica”, evidențiază faptul că există o „convergență a artei mari”. Cel mai greu și important lucru, în analiza straturilor unei opere, o reprezintă determinarea valorii estetice – un adevăr primar, de care se ține cont la clasificarea și ierarhizarea operei⁵. Există fenomene de înrudire care se întind prin întregul domeniu al creației artistice. Diversitatea artelor, prin forma sa sensibilă, își exprimă replica în conținuturile sale interioare – și acestea înțelese nu numai ca material, ci și ca un conținut modelat.

Opera de artă deține stratul ontic interior și exterior. Pe interiorul unei arte, stratul ontic exterior diferă asemenea materiei din care se creează opera de artă dintr-un domeniu sau altul. Anume diversitatea stratului ontic exterior nu permite modelarea aceleași forme în piatră sau în sunete, în cuvinte sau în culori. Stratul ontic interior este de ordinul ideii și generalul uman este tocmai elementul comun. Ceea ce este individual-ideal – *ideea personalității* – este o raritate chiar în operele mari și adânci ale artelor. Prezența ideii individuale nu se opune niciodată universului-ideal, ci îl scoate, mai

degrabă, în relief prin opoziție. Prin stratul ontic interior și cel exterior opera de artă tinde la o identitate. Întreaga artă de nivel mai mic sau chiar mijlociu diferă fără margini și se apropie de neputința oricărei asemuiuri; întreaga artă cu adevărat mare, în schimb, converge și se apropie de o identitate insesizabilă.

La întrebarea: „Cum stau aceste straturi ale obiectului estetic – care se repetă cu o anumită analogie în domeniile diferite ale artelor – față de straturile ontice generale ale lumii reale?”, cu referire la ontologia artei, N. Hartmann răspunde: „În fond, în obiectul estetic, revin aceleași straturi ontice care alcătuiesc și edificiul lumii reale... Lucrul acesta își are temeiul lui ontic; artele se îndreaptă spre simțuri, simțurile sunt însă legate de lucrul fizic și, numai prin mijlocirea acestuia, pot face sesizabil un conținut ulterior”⁶.

Cu referire la baza analogiei invocate de către N. Hartmann, constatăm trei elemente considerate: (1) ceva e comparat cu altceva prin una sau mai multe însușiri care, se presupune, le au în comun, (2) a descoperi o analogie înseamnă a observa o asemănare abstractă și nu directă, concretă și (3) unul din cei doi termeni analogi simbolizează sau îl reprezintă pe celălalt⁷.

Pe temeiul dezvoltărilor teoretice amintite, Vasile Morar susține că „artistul concepe ideea operei sale nu abstract, pe calea gândirii și a conceptelor, ci într-o viziune interioară; aceasta însă este, totodată, proiect al modelării, până înăuntrul planului sensibil din față. Operele mari de artă se nasc, în genere, numai acolo unde aceste două laturi ale viziunii interne sunt de la început împreună și se întregesc în chip adecvat”⁸.

În fond, toate artele și direcțiile artistice, în miezul lor, coincid și armonizează. Toate artele există într-o unitate organică și complexă, constituită din părți, elemente componente determinante, distincte. În secolul nostru, se dă o nouă accepție conceptului de *unitate a artei* prin reactualizarea unei idei vechi despre sinteza artelor în căutarea unor soluții inimaginabile altădată. Există un punct de contact și de schimb între arte, dar și fenomenul de sinteză/simbioză a artelor într-o operă/creație artistică. Viziunea complexă a artei se percepe în aspectul diversității și cel al unității, care supun experiența artistică unei analize raționale a formelor artei. *Principiul fundamental al artei* impune un nivel de generalizare pe ordinea interioară a operei. Gândirea operei de artă este un proces de sinteză, care are ca punct de plecare intuiția și reprezentarea.

Condiția supremă, în existența unei opere de artă, se ascunde în unicitatea ei: viziunea proprie și inedită asupra lumii. Așa cum subliniază Jan Mukařovsky, „datorită unicității sale, o singură operă este capabilă să epuizeze întreaga amplitudine și întregul conținut al noțiunii de artă”⁹. Totodată, *opera de artă deține posibilitatea de a realiza unitatea în diversitate*. Chiar dacă exteriorul operelor de artă, în majoritatea lor, este diferit, instabil,

variabil, iar materia se modifică de la o clipă la alta, totuși, lăuntric, în esența ei, arta este determinată prin general și necesar. Așa cum constată All. Husar, „necesarul apare aici în forma accidentalului, generalul apare în conținutul unicului”¹⁰. Trăsăturile comune tuturor artelor au implicații estetice și ideologice condiționate de spațiul și timpul în care s-au născut.

Prin inducție - acțiunea de a strânge fapte, trecerea de la singular la universal, prin descoperirea esenței - se ajunge la concepte noi, se creează un tablou de relatări de sinteză al artelor. Experiența artistică, în acest sens, nu se percepe ca o colecție comparativă de opere individuale ale artei, ci ca o sinteză a lor. Statutul experienței artistice devine generalizator.

În procesul de comunicare *om - artă*, informațiile multiple vin pe diferite canale. Datele furnizate în urma percepției diferitor arte de către o persoană se reunesc într-un *punct de convergență* sau ceea ce numim *simțul uman*, care, apelând la diferite organe de simț, completate cu activitatea memoriei, imaginației, gândirii etc., constituie o reprezentare a lumii prin intermediul senzațiilor. La însușirea realului, „fiecare artă confirmă unitatea dintre cunoașterea și înnoirea lumii, dintre reproducerea realului pe plan ideal și făurirea unor valori, îmbogățind realul”¹¹.

Diviziunea artelor nu exclude sinteza lor, prin urmare, simbioza artelor devine o condiție a civilizației epocii; presupune influența lor reciprocă și cooperare, coexistența activă în sfera de convergență a artei cu știința și filosofia aceleiași epoci. Evoluția artei nu exclude unitatea ei. Esența profundă a artei dezvăluie unitatea dialectică dintre elementul sensibil (material) și cel inteligibil (spiritual), prin care se unifică experiențele artistice în una de sinteză. Astfel, „în cadrul unui anume spațiu-timp cultural, fiecare artă își pune în lucrare perspectiva sa particulară asupra valorilor comune. Și toate împreună - în interiorul unei anume imagini a lumii - o anumită imagine a omului”¹².

Mijloacele de expresie proprii diferitor arte determină organizarea expresiei formelor sensibile dintr-o creație sau alta. Prin materia artei, avem în vedere mijloacele expresive, tehnicile transmisibile, variatele limbaje tradiționale etc. Arta, de fapt, nu imită, ci „reproduce” sinteza spirituală estetică, în care se condiționează expresia artistică. Există o concordanță foarte profundă dintre opera de artă și legitățile naturii.

La baza expresiei artistice a tuturor artelor stă lumea obiectelor și fenomenelor exterioare, care devin o sursă a impresiilor elaborate de creator. Lucian Blaga observă că „un anume spațiu vibrează într-un cântec și există, într-o formă oarecare, în chiar substraturile sufletești ale cântecului”. Blaga arată că, în relația omului cu muzica, este vorba de un «orizont spațial, interior scandat», în care trăiește sufletul uman, mai exact, de «accentele sufletești» pe care acest orizont le cucerește din partea unui destin uman - „din anume duh, din anume sânge, din anume drumuri, din anume

suferinți”¹³. Receptorul operei de artă, în acest sens, acumulează o experiență, în urma căreia se formează o comunitate de spirit și de cultură anume, care evoluează istoric, lărgind „orizontul interior” al consumatorului de artă.

Premisele logice ale interpretării științifice a artei ca analog al naturii sunt reprezentate pe două planuri opuse - de *identificare* și de *diferențiere*. Ca mijloc de cunoaștere, analogia este un concept de maximă importanță în artă. Pentru domeniul educației artistice, este relevant că, dintr-o confruntare continuă între experiențele senzoriale și experiențele de alt gen, derivă *dezvoltarea intelectuală și culturală*. Anume pe această bază, se constituie obiceiul de a percepe și crea o închipuire despre viață prin mijloacele mai multor arte. Așa cum a formulat Imm. Kant¹⁴, există principiile analogiei experienței. Acestea din urmă (*Analogien der Erfahrung*) au un principiu general: „Toate fenomenele sunt supuse, după natura lor, a priori unor reguli care determină raporturile lor reciproce într-un timp”. Aceste principii sunt împărțite în trei categorii:

(a) *principiul permanenței (Beharrlichkeit)* care ține de calitatea constantă a substanței/fenomenului. Oricare ar fi schimbarea ce ar surveni, „toate fenomenele conțin permanentul (substanța) ca obiect și schimbarea ca determinare simplă a acestuia, adică felul cum obiectul există”. În toate fenomenele/artele (operele de artă), există ceva permanent, deoarece ceea ce e schimbător nu e decât determinarea existenței fenomenului/artei. Permanența este o condiție necesară, care permite determinarea fenomenelor într-o experiență posibilă. Adică, „orice schimbare de stare (succesiune) a fenomenelor nu este decât o schimbare de existență”¹⁵. Argument pentru educația artistică: prin adoptarea unui comportament în receptarea unei arte/opere de artă, elevul poate să-l extindă într-un mod de a fi permanent, indiferent de domeniul artistic, de stilul operei de artă etc.

(b) *principiul cauzalității (Erzeugung)*, adică principiul succesiunii fenomenelor în cauzele și efectele lor, când „toate schimbările se petrec după legea legăturii dintre cauză și efect”. Dovada acestui principiu se bazează însă exclusiv pe momentele următoare: „Orice cunoaștere empirică presupune sinteza diversului, efectuată de imaginație, care este totdeauna succesivă, adică reprezentările se succed în ea totdeauna. Noi nu atribuim niciodată, nici chiar în experiență, obiectului succesiunea (pe care o vedem într-un eveniment, când se întâmplă ceva ce nu era mai înainte) și nu o distingem de succesiunea subiectivă a aprehensiunii noastre decât dacă avem ca principiu o regulă ce ne constrânge să observăm această ordine a percepțiilor mai mult decât pe alta, ba chiar că această constrângere este, propriu-zis, ceea ce face posibilă în primul rând reprezentarea unei succesiuni în obiect”¹⁶. Astfel, o cunoaștere empirică presupune, în primul rând, o sinteză realizată la nivel de imaginație, care este în permanență succesivă,

adică reprezentările se succed una după alta. Succesiunea de timp este, fără îndoială, unicul criteriu empiric al *efectului* în raport cu *cauzalitatea* cauzei ce precede experiența. În formula lui Imm. Kant, această cauzalitate conduce la conceptul de *acțiune*, acțiunea conduce la conceptul de *forță* și, prin aceasta, la conceptul de *substanță*. Unde este acțiune, prin urmare, activitate și forță, acolo este și substanță, și numai în aceasta, trebuie căutat sediul aceluia izvor fecund al fenomenelor. Tot ce se întâmplă (orice eveniment) presupune o cauză rezultată din experiența cunoașterii unui obiect dat în intuiția empirică, și nu din simple concepte. Cum subliniază Imm. Kant, „noi nu putem cunoaște necesitatea existenței lucrurilor (substanțelor), ci numai pe cea a existenței stării lor, și anume din alte stări care sunt date în percepție după legile empirice ale cauzalității”¹⁷. Prin urmare, *indiciul necesității omului în comunicare cu fenomenul artistic se află exclusiv în legitățile experienței posibile și tot ce se întâmplă este determinat a priori în fenomen de cauza lui*. Argument pentru educația artistică: studiul legităților dintr-un domeniu artistic devine un temel pentru descoperirea legităților din alte arte, raportate la timp, spațiu, specificul limbajului, nevoile social-culturale ale societății.

(c) *principiul reciprocității (Gemeinschaft)*, adică principiul simultaneității de influențare reciprocă între experiențe, când „toate substanțele, atât cât sunt percepute în spațiu ca simultane, sunt într-o acțiune de reciprocitate generală”. Dacă este o lege necesară a sensibilității – o condiție formală a tuturor percepțiilor, ca timpul precedent să determine, în mod necesar, pe cel ce urmează, atunci este și o lege indispensabilă a reprezentării empirice a succesiunii de timp, ca fenomenele timpului trecut să determine orice existență în timpul care urmează și ca fenomenele acestui timp următor să nu aibă loc ca evenimente decât în măsura în care acelea ale timpului anterior le determină existența în timp, adică le-o fixează după o regulă. Căci numai în fenomene noi putem cunoaște empiric această continuitate în înlanțuirea timpurilor. Argument pentru educația artistică: acțiunea de reciprocitate generală a domeniilor artistice în procesul de percepție solicită proiectarea conținuturilor educaționale la nivel de arie curriculară, și nu doar pentru fiecare disciplină școlară în parte.

În lucrarea „Critica rațiunii pure”, Imm. Kant ne dă indicații pentru tabelul principiilor cu ajutorul categoriilor, pentru că aceste principii nu sunt altceva decât reguli ale folosirii obiective a categoriilor. Toate principiile intelectului pur sunt, prin urmare, axiome ale intuiției, anticipații ale percepției, analogii ale experienței, postulate ale gândirii empirice în genere (Vezi Figura 2 din Anexă).

Toate fenomenele pot fi determinate *a priori* după categoriile cantității și calității, adică toate fenomenele percepute sunt mărimi. „Percepția unui obiect ca fenomen nu este posibilă decât prin unitatea sintetică a diversității intuiției sensibile date, prin care este gândită unitatea compoziției

omogenului divers în conceptul unei mărimi; adică fenomenele sunt toate mărimi, și anume mărimi extensive, pentru că ele, ca intuiții în spațiu sau în timp, trebuie să fie reprezentate prin aceeași sinteză prin care sunt determinate în genere spațiul și timpul”.

În procesul cunoașterii diferitor arte (opere din diferite domenii artistice), receptorul parcurge un traseu în care are loc o sinteză a categoriilor cu care operează principiile intelectului. Este relevant, în acest sens, punctul de vedere al lui Imm. Kant, potrivit căruia „orice realitate în percepție are un grad, astfel încât între acest grad și negație să aibă loc o serie infinită de grade tot mai mici și dacă fiecare simț trebuie să aibă un grad determinat de receptivitate a senzațiilor, atunci nicio percepție, deci și nicio experiență nu e posibilă care să dovedească, fie nemijlocit, fie mijlocit (prin orice digresiune în raționament), o absență totală a oricărui real, adică, din experiență, nu poate fi scoasă niciodată dovada unui spațiu sau a unui timp vid. Căci, mai întâi, *absența totală a realului în intuiția sensibilă nu poate fi ea însăși percepută*; în al doilea rând, *ea nu poate fi dedusă dintr-un singur fenomen și din diferența de grad a realității lui*, sau nici nu e îngăduit să fie admisă vreodată pentru explicarea acestui fenomen”¹⁸. În atare ordine de idei, marea influență pe care o au aceste principii este de a anticipa percepția operelor de artă diferită și chiar de a umple lacunele percepțiilor, întrucât ele barează intrarea tuturor concluziilor false, care ar putea fi trase din ele.

Imm. Kant explică principiul analogiei experienței prin faptul, că „experiența nu este posibilă decât prin reprezentarea unei legături necesare a percepțiilor”. Prin urmare, o analogie a experienței nu va fi deci decât o regulă după care unitatea experienței trebuie să rezulte din percepții și ea va fi valabilă cu privire la obiecte/fenomene, nu ca principiu constitutiv, ci numai ca principiu regulativ¹⁹. Acest lucru este valabil pentru sinteza simplei intuiții, a percepției și a experienței.

În consecință, toate principiile intelectului pur nu sunt altceva decât principii *a priori* ale posibilității experienței și se raportează numai la experiență. Gradul de aplicabilitate a principiilor intelectului în domeniul artei și educației artistice confirmă valabilitatea lor autentică. Natura comună a artelor poate fi descoperită la nivelul existențial al fenomenului artistic prin percepție, la nivelul expresiv al artei/operei de artă prin intuiție și la nivelul acțional doar prin experiența artistică.

Note

¹Croce, 1972, p. 183.

²Hegel, 1966, p. 681.

³Hegel, 1966, p. 82-96.

⁴Dufrenne, 1976, p. 151-160, 163-164.

⁵Hartmann, 1978, p. 457-462.

⁶*idem*, p. 505-507.

⁷Husar, 2008, p. 157.

⁸Morar, 2004.

⁹Mukařovsky, 1974, p. 174.

¹⁰Husar, 2008, p. 281.

¹¹Ianoși, 1971, p. 74.

¹²Husar, 2008, p. 313.

¹³Blaga, 2011, pp. 119-120.

¹⁴Kant, 1998, p. 197.

¹⁵Kant, 1998, p. 104.

¹⁶*idem*, p. 106.

¹⁷*ibidem*, p. 117.

¹⁸Kant, 1998, p. 94.

¹⁹*idem*, p. 99.

Referințe bibliografice

BLAGA, L. *Trilogia culturii*. București: Humanitas, 2011 [=Blaga, 2011].

CROCE, B. *Poezia*. București: Univers, 1972 [=Croce, 1972].

DUFRENNE, M. *Fenomenologia experienței estetice. Percepția estetică*. Vol. II. București: Editura Meridiane, 1976 [=Dufrenne, 1976].

HARTMANN, N. *Estetica*. București: Editura Univers, 1978 [=Hartmann, 1078].

HEGEL, G.W. *Prelegeri de estetică*. București: Editura Academiei RSR, 1966 [=Hegel, 1966].

HUSAR, All. *Studii de estetică. Istoria și teoria artei*. Iași: Princeps edit, 2008 [=Husar, 2008].

IANOȘI, I. *Dialectica și estetica*. București: Editura științifică, 1971 [=Ianoși, 1971].

KANT, Im. *Critica rațiunii pure*. București: Editura IRI, 1998 [=Kant, 1998].

MORAR, V. *Estetica*. București: Editura Universității din București, 2004 [=Morar, 2004].

MUKAŘOVSKY, J. *Studii de estetică*. București: Editura Univers, 1974 [=Mukařovsky, 1974].

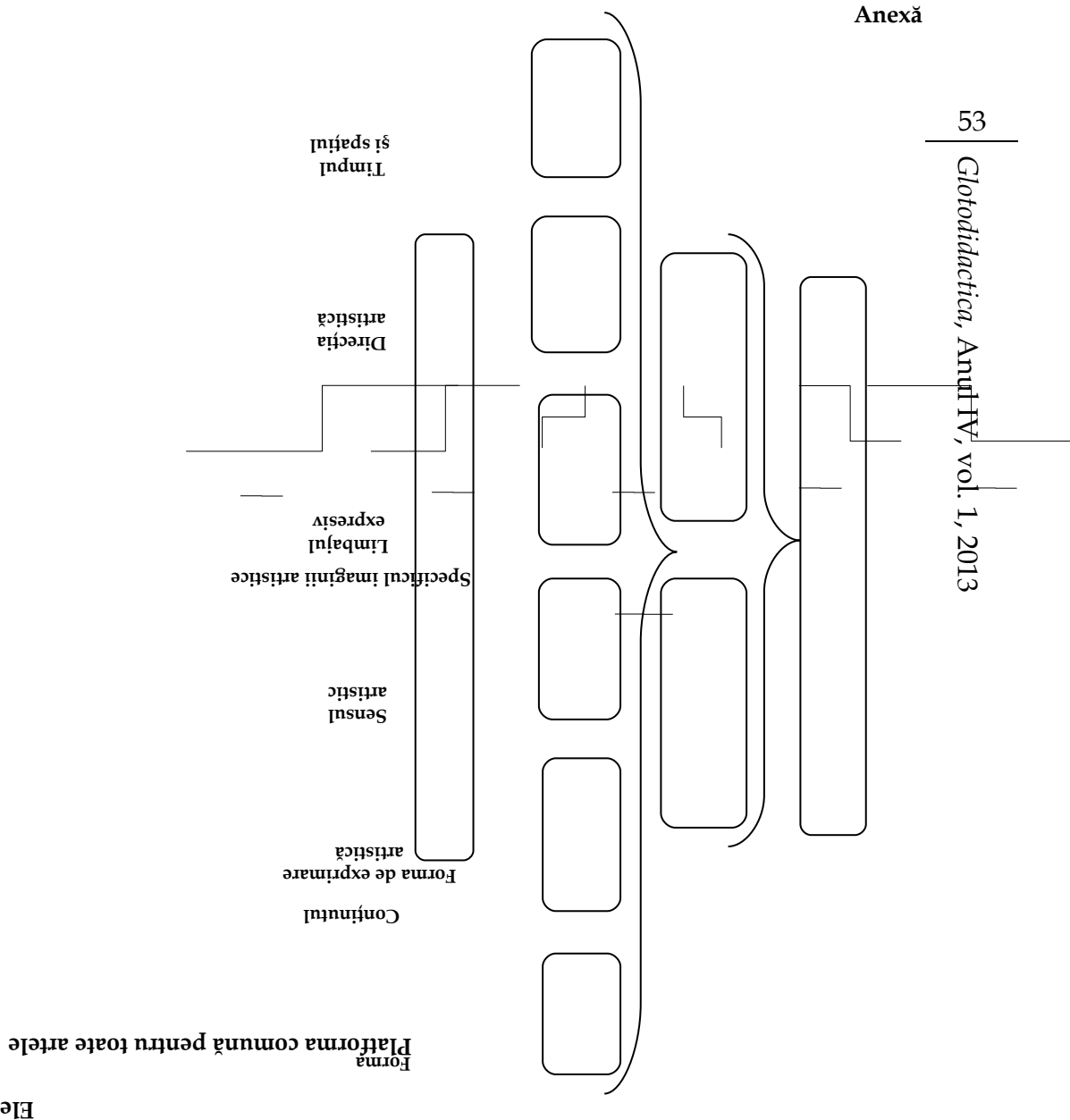


Figura 1: Platforma comună și elementele prin care deosebim operele

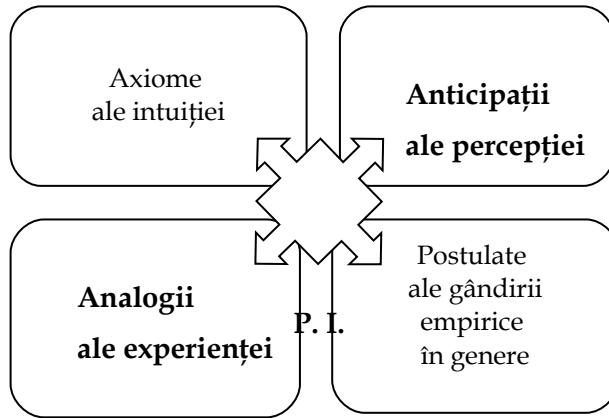


Figura 2: Categoriile cu care operează principiile intelectului după Im. Kant

**ЖИЗНЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
БЕССАРАБСКОГО ПЕДАГОГА И ЛИНГВИСТА
ЯКОБА ХЫНКУ (ГИНКУЛОВА) (1800 –1870)**

Татьяна КОТЫЛЕВСКАЯ

55

Abstract

The author of this article describes bessarabian teacher's life and his professional activity. Iacob Hâncu was scientist and linguist. The author shows Hâncu's contribution in organization of the first Lancaster schools in the XIXth century in Bessarabia. The special attention is given to Iacob's activity studying and the analysis of his manual. He was the head of the valakho-moldavian language department. Among his works we can distinguish the following: «Tracing rules of valakho-moldavian language and anthology», «Collected works and translations in prose and poems for practicing valakho-moldavian language». In this work the objective mark for cultural, educational, phycological and pedagogical Hâncu's activity is given. It is showed Hâncu's role in development of east-romance philology and the distribution of east-romance literature in Russia and Western Europe.

Keywords: *Bessarabia, theological seminary in Chisinau, board, Lancaster school, valakho-moldavian language chair east-romance philology and literature manuals, dictionaries.*

Модернизация высшего филологического образования в Республике Молдова тесно связана с развитием общечеловеческой, национальной и языковой культурой студентов. В этой связи изучение курса «Дидактика языка и культуры», в основе которого должно лежать формирование знаний об истоках зарождения и становления глотодидактики как отрасли научного познания, представляется важным в плане общепедагогической подготовки студентов.

Особо значимым мы считаем период XIX-го века в Бессарабии, так как именно в этот период в культурной и общественно-педагогической жизни общества происходи существенные изменения: формировалась просветительская идеология писателей, общественных деятелей, интеллигенции, которая была тесно связана с культурой Дунайского княжества, развивалось книгопечатание, складывалась система государственных, частных и профессиональных школ, активизировалась музыкально-театральная жизнь, возрождалось изобразительное искусство и архитектура.

Анализ историко-педагогической литературы (А. Борщ, Ф. Чиботару, Л. Оганян, Т. Крачун, И. Грек, Т. Земцова, И. Иовва, Т. Щербакова и др.) свидетельствует, что в ней охарактеризовано общественно-педагогическое движение в Бессарабии, показан вклад прогрессивных деятелей культуры и просвещения в этот процесс. В становлении бессарабской культуры и просвещения активное участие принимал Якоб Хынку (Iacob Hâncu) – педагог, лингвист, автор учебников по валахо-молдавскому языку, краткой антологии по восточнороманской литературе и молдавско-русских словарей.

В то же время изучение педагогической литературы убеждает в том, что в ней недостаточно широко и глубоко представлена многогранная деятельность Я. Хынку как организатора первых ланкастерских школ в Бессарабии, как учёного-лингвиста, который оказал влияние на развитие восточнороманской лексикологии и распространение этой литературы в России и Западной Европе.

Мы считаем, что для осмысления студентами глотодидактики как прикладной науки, весьма существенным является всестороннее изучение научно-педагогической и филологической деятельности Я. Хынку. Цель нашей работы заключается в том, чтобы выделить и охарактеризовать этапы общественно-педагогической, организаторской и научной деятельности Я. Хынку, показать его роль в развитии восточно-романской филологии.

Для того, чтобы проследить жизненный путь Я. Хынку, необходимо представить сложную историческую обстановку того времени, связанную с русско-турецкими войнами, социально-демографическими процессами, переселениями задунайских народов, возникновением романских поселений на левобережном Поднестровье. Возникает вопрос: «Какие исторические события повлияли на образование романских поселений в левобережном Поднестровье и развитие трилингвизма в этой местности?»

В XVIII – начале XIX века существовали многочисленные молдавские поселения на левобережном Поднестровье. Это было время русско-турецких войн (1768–1774 гг. и 1787–1791 гг.) и передела южных территорий, обоснования задунайских переселенцев на юге Бессарабии (в Буджаке) и левобережном Поднестровье, время строительства фортификационных сооружений – Днестровской линии укреплений на землях между Бугом и Днестром.

В настоящее время трудно установить точный состав населения Днестровско-Прутского междуречья в конце XVIII – начале XIX в. Этнические и социально-демографические процессы, отражённые в исследовании В. Зеленчук¹ позволяют сделать вывод о том, что подавляющая часть жителей этого междуречья была представлена молдаванами. В дальнейшем формирование этнического состава левобережного Поднестровья осуществлялось при взаимодействии трёх народов – молдаван, украинцев и русских.

По Ясскому мирному договору 1791 г. турецкое укрепление Хаджи-Дере (Хаджидер – «долина паломников») отошло к России. Оно было расположено на левом берегу Днестровского лимана, в 40 км от Одессы. Здесь начали селиться молдаване из Бессарабии, украинцы, немцы, представители других национальностей. Это поселение в 1793 г. назвали Овидиополем в честь римского поэта Публия Овидия Назона, якобы

находившегося в этих местах в ссылке. Именно это название дал городу строитель укреплений на Днестре Франц Деволан, уроженец Нидерландов. В этот период строится Овидиопольская земляная крепость (её заложили 15 июня 1793 г.) – часть Днестровской линии укреплений на Одесчине, которая была сооружена в конце XVIII века под руководством А. Суворова и его соратника, испанского аристократа Иосифа Дерибаса. Выгодное географическое положение, наличие удобных сухопутных и водных путей, близость к Одессе, плодородные земли, строительство гавани – всё это способствовало быстрому росту населения и развитию причерноморского города.

В 1800 году в поселении Овидиополь в семье священнослужителя из Бессарабии Даниила Хынку рождается мальчик, которого при крещении назвали Иакоб. Дальнейший жизненный путь ребёнка был предопределён: Якоб должен был стать церковнослужителем. Все члены семьи протоиерея Даниила общались на родном для переселенцев молдавском языке, сохранившемся в домашне-бытовом употреблении. Жители Овидиополя были в основном триязычны (молдавско-украинско-русский трилингвизм), хотя в этом поселении проживали группы греков, болгар, немцев.

В 1811 году Якоб Хынку уезжает из «города Овидия» и поступает в Екатеринославскую духовную семинарию – среднее духовное учебное заведение, готовившее священно- и церковнослужителей. Однако в январе 1813 г. семинариста Я. Хынку переводят в Кишинёвскую духовную семинарию (Seminarul Teologic din Chişinău), открытую по инициативе митрополита Гавриила Бэнулеску-Бодони. Располагалась КишДС, построенная по модели Киевской духовной семинарии, на углу современных улиц Г. Бэнулеску-Бодони (Семинарская) и М. Когэлничану.

Первым ректором семинарии был назначен протопоп Куницкий, а префектом – учитель латинского и русского языка, риторики, философии И. Г. Нестерович. Она была организована без отделения низших классов от средних: в ней было 5 классов (срок обучения в каждом классе 2 года). Якоб Хынку был определён сразу в грамматический класс (он разделялся на класс «грамматики» и «синтаксисы»). Обязательные науки в семинарии: богословие, философия, риторика. Однако по указанию митрополита Гавриила семинаристы должны заниматься «кроме нужных наук, российскому, латинскому, греческому, молдавскому с грамматикой, чистописанием и правописанием»².

Распорядок дня в семинарии был следующий: занятия начинались в 8 утра и заканчивались в 17.00 с двухчасовым перерывом. По

воскресеньям с 7 утра семинаристы должны были собираться в классах и слушать объяснения «Катехизиса» и «Евангелия».

Во время лекций учителя семинарии должны были стараться внушать ученикам правила христианского благочестия, любви к богу. Семинарист Я. Хынку всегда получал высокие оценки по учебным предметам. Так, в ведомости философского класса (1817 г.) указано, что он «понятия и успеха преизрядного, поведения честного»³. Следует отметить, что он много читал на древних и современных языках, интересовался классической литературой. Ученик философского класса Я. Хынку так увлёкся изучением языков и литературой, что пропускал некоторые занятия: «понятен, но пропускает классы по математике и географии»⁴, о чём писали преподаватели в ведомости.

Бессарабский период (1817–1829) научно-педагогической деятельности Я. Хынку связан с преподавательской работой в разных типах учебных заведений, организацией ланкастерских школ, работой над составлением «Молдавско-русского словаря».

В 1816 г. при КишДС было открыто первое светское учебное заведение в Бессарабии для детей молдавских бояр – Благородный пансион (*Pensionul Nobilimii*) (фр. *pension*, от лат. *pensin*, буквально – плата за квартиру). Воспитанники пансиона за плату получали полное содержание и находились под постоянным надзором. В этом учебном заведении начал свою педагогическую деятельность молодой семинарист Якоб Хынку: сначала в должности надзирателя, потом – преподавателя грамматики и географии (с 1817 г.), а с 1818 г. – российской риторики. В 1819 г. он стал преподавать в КишДС молдавский язык.

В этот период в Бессарабии открываются военные ланкастерские школы (руководитель и преподаватель первой школы офицер В. Ф. Раевский (1795–1872), начинается подготовка к открытию сети гражданских ланкастерских школ в городах Бессарабского края с целью распространения грамотности среди всех слоёв населения. Активное участие в подготовке дидактического материала и организации такого типа школ принимали митрополит Г. Бэнулеску-Бодони (1746–1821), переводчик и лингвист Шт. Марджелла (1783–1850), государственный деятель И. Каподистрия (1776–1831), ректор КишДС И. Г. Нестерович (1780–1864) и др. В 1819 г. в С.-Петербурге было организовано «Вольное общество учреждения училищ взаимного обучения» (под председательством графа Ф. П. Толстого (1783–1873), которое оказывало помощь в подготовке к открытию ланкастерских школ в Бессарабском крае.

Как же шла подготовка к открытию гражданских ланкастерских школ в Бессарабии?

17 марта 1820 года Полномочный наместник Бессарабской области генерал-полковник Бахметьев «Отношением» уведомил митрополита Гавриила о следующем: «Государь Император, убеждаясь многими опытами в превосходстве метода взаимного обучения для образования простого народа... и признавая полезным ввести сей способ сообщения первоначальных знаний по Бессарабской области, высочайше повелел г. статс-секретарю гр. Каподистрия снести со мною для проведения сего намерения в действо... Необходимым представляется избрать надежного чиновника, знающего молдавский и российский языки и 2-х к нему молодых людей... для отправки в С.-Петербург, где они получат наставления в ланкастерской методе и будут заниматься корректурою молдавских урочных таблиц, предполагаемых к напечатанию славянскими письменами»⁵. Наместник требовал, чтобы чиновник был из дворян. Митрополит Гавриил ответил, что в ведомстве нет чиновников, хорошо знающих молдавский и российский языки, кроме студентов КишДС. По предложению экзарха Гавриила правление семинарии присвоило звание чиновника студенту богословия, учителю молдавского языка Якобу Хынку. В помощники были назначены студенты философии Лаврентий Куницкий и Феодор Бобейкэ⁶. Получив деньги на 6-месячное содержание, студенты отправились в Петербург. Граф И. Каподистрия определил бессарабских студентов-стажёров в Петербургскую школу, где они должны были изучить альтернативную современной традиционной системе обучения – ланкастерскую систему обучения. В это время школой взаимного обучения управлял писатель и журналист Н. И. Греч (1787–1867), а заведовал учебной частью его брат генерал-майор П. И. Греч (1795–1873).

Бессарабские студенты Якоб Хынку, Лаврентий Куницкий и Феодор Бобейкэ проходили полный курс обучения по ланкастерской системе в образцово-показательной Петербургской школе.

Петербургская ланкастерская школа работала по «Руководству по взаимному обучению» Н. И. Греча¹ (1819 г.), использовала методику обучения Иосифа Гамеля, описанную в книге «О способе взаимного обучения по системе А. Белля, Д. Ланкастера и др.» (1816 г.), и передовой опыт обучения в ланкастерских школах Западной Европы и России, который публиковался на страницах литературных журналов «Северная пчела», «Сын Отечества» и др.

В основу обучения учащихся была положена система английских педагогов Д. Ланкастера (1778–1838) и А. Белля (1753–1832): первоначальное обучение чтению, письму, арифметике осуществлялось с большим количеством учащихся, с помощью специального оборудования и дидактического материала. Старшие

успевающие ученики – мониторы – обучали младших, руководствуясь указаниями (командами) учителя.

В Петербургской ланкастерской школе своеобразно был построен педагогический процесс: в школе занимались 272 ученика, с которыми одновременно вёл занятия один учитель – губернский секретарь Мысликовский. Обучение осуществлялось в большом зале, где стояли столы со скамейками. За каждым столом сидело по 16 учащихся. Столы были трех типов: для письма на песке, на аспидных досках, на бумаге. Вдоль стен на полу – полукружия, в которых должны были стоять мониторы – старшие обучающие ученики. Над полукружиями на стенах висели учебные таблицы. С правой стороны каждого стола – шесть, на который прикреплялась дощечка с номером класса и словом «кончено». В школе имелся большой запас ярлыков (отличительных и штрафных), которые надевались ученикам на шею.

На занятиях по письму и чтению ученики разделялись на восемь классов. В 1-м классе они изучали азбуку и учились писать палочками на песке, а в 8-м приступали к чтению по книгам и письму на бумаге. В остальных классах читали по таблицам «склады» из разного сочетания букв, слова, молитвы, отрывки из священной истории.

На занятиях по арифметике учащиеся делились на 10 классов. В первых пяти они изучали простые числа, а в V–IX – действия с именованными числами, а в X классе – тройное правило.

Для наблюдения за порядком и обучением в каждом классе назначался Старший ученик из последующего класса. Их было 8 для письма и 10 для арифметики. Все занятия должны были проводиться по команде. Для учеников раздавалась одна команда за другой – «По местам!», «Руки на колени», «Руки на стол», «Голову вверх», «К письму», «Старшие» и т. д.

Учащиеся занимались по таблицам, составленным членами «Вольного общества». Кроме того, в школе были таблицы и книги, изданные Министерством духовных дел и народного просвещения.

Будущие руководители первых ланкастерских школ Бессарабии изучали альтернативную традиционной классно-урочной системе – ланкастерскую систему обучения по книге Н. И. Греча «Руководство по взаимному обучению». Программа обучения студентов была следующая: изучение помещения, устройства и принадлежностей школы; содержание преподаваемых предметов, дидактический материал и учебные пособия; внутреннее устройство школы и порядок занятий; образ обучения и обязанности Учителя, Надзирателей, Старших и их Помощников; награждения и наказания в школе; оформление документации.

Я. Хынку закончил учебу со степенью магистра ланкастерской школы (лат. *magister* – учитель), т. е. он выдержал специальные испытания на знание ланкастерской «методы». Студенты прибыли в Кишинёв в июне 1821 г. (они занимались в Петербургской школе взаимного обучения около года) и были отправлены в КишДС «для продолжения науки». В этом же 1821 г. Я. Хынку окончил КишДС.

Очень примечательный факт: из десяти выпускников семинарии семь пошли на преподавательскую работу, в том числе Якоб Хынку.

После окончания семинарии Я. Хынку преподаёт в Благородном пансионе молдавский язык, российскую грамматику и географию. С октября 1821 г. назначен в КишДС преподавателем инфимического класса – низшего класса духовной семинарии, где изучались начала грамматики, латинского, славянского и греческих языков.

В это время идёт активная подготовка дидактического материала и оборудования для устройства бессарабских ланкастерских школ. Переводом на молдавский язык учебников и учебных пособий для ланкастерских школ занимался Шт. Марджелла. Переводы учебников и пособий отправлялись в Петербург. Из Петербурга снова пересылались в Кишинев для просмотра в КишДС. После исправления они снова возвращались в Петербург. В Кишинев в конце концов доставлялась та часть перевода, которая «не подвержена затруднению» (таблицы букв, складов, слов и арифметические).

В Кишиневской экзаршеской типографии при митрополитанском доме, открытой 14 мая 1814 г., решили издать 1200 экземпляров таблиц. Император Александр I разрешил «напечатать всего 600 экз. таблиц взаимного обучения на молдавском языке под надзором местного духовного начальства»⁸. В конце 1822 г. ланкастерские пособия и таблицы были напечатаны и подготовлены для распределения в школах Бессарабии.

В 1823 году утвердили доклад Министерства внутренних дел гр. Кочубея об учреждении школ взаимного обучения в городах Кишиневе, Бендерах и Бельцах.

Бессарабский митрополит Дмитрий (преемник Г. Бэнулеску-Бодони) изложил графу М. С. Воронцову (1782–1856), Новороссийскому генерал-губернатору и наместнику Бессарабской области (в 1823–1844 гг.), что нужно для открытия ланкастерских школ в Кишиневе. Мы выделили наиболее важное в «Положении»⁹ митрополита Дмитрия:

– приготовить дома, вещи и таблицы для школ; прописи молдавские поручено написать искусным писцам из природных молдаван; произвести покупку экземпляров «Нового завета» на молдавском языке;

- учителям назначить приличное жалование, чтобы могли иметь награду за труды свои;
- назначить инспекторами или ревизорами тамошних протоиереев и полицмейстеров;
- открывать эти школы с приличной духовной церемонией, что возлагается на ректора семинарии архимандрита Иринья (И. Г. Нестерович);
- духовенство должно располагать народ к отдаче детей своих в эти школы.

Граф М. С. Воронцов внимательно изучил «Положение» архимандрита Дмитрия и внес в документ следующие изменения:

- назначить для 3-х школ одного инспектора (это место он предложил учителю Одесского лицея Г. Ганри, как «знающего предмет и отличной нравственности», т. к. именно он открыл во Франции в Российском отделении корпуса «школу сей методы...»);
- вместо Бендер назначить школу в Измаиле;
- распределить учителей так: Я. Хынку остается в Кишиневе, Л. Куницкий едет в Измаил, а Ф. Бобейкэ – в Бельцы;
- жалование учителей: Я. Хынку – 300 руб. серебром в год, а Л. Куницкому и Ф. Бобейкэ – по 250 руб. серебром.

В январе 1824 г. было готово оборудование для Кишиневской ланкастерской школы. Список «учебных снарядов» говорит о том, что Я. Хынку, занимаясь подготовкой оборудования для школы, руководствовался устройством Петербургской ланкастерской школы. Это оборудование состояло из 13 столов с выдвигаемыми ящиками и 13 скамеек к ним. На 2-х столах – 4 планочки с 14 отверстиями и 20 ящиками, приспособления для письма на песке. Заготовили брусья для вывешивания таблиц, 6 гладилок с рукоятками для выравнивания песка, 14 телеграфов или шестов по 2 аршина (аршин – мера длины, равная 16 вершкам – 71,12 см) вышиною с приделанными в верхнем конце дощечками, 26 вешалок или шестов в 2 аршина, 50 указок или палочек в палец толщиной и в один аршин длиной, 50 тоненьких палочек в 4 вершка (вершок – русская мера длины, равная 4,45 см) длиной, 4 продолговатые в аршин шириной доски; шкаф с замком, стол для учителя и т. д.

Торжественное открытие первой ланкастерской школы в Кишиневе состоялось 7 февраля 1824 г. На открытии присутствовали: граф Воронцов, бессарабский гражданский губернатор К. А. Катакази, архиепископ Дмитрий, местная знать и директор школы Я. Хынку.

Магистр ланкастерской методы обучения Я. Хынку работал директором и преподавателем Кишинёвской ланкастерской школы с 7.02.1824 по 28.05.1828. В Кишинёвской школе при открытии было 117

учеников, в 1825 году – 136, а в 1826 – 129 учеников. В школе обучались дети разных национальностей: молдаване, болгары, русские, сербы, украинцы, греки. Следует отметить, что в основном эту школу посещали дети ремесленников: портных, садовников, кузнецов, каменщиков, сапожников и др.

Кишинёвская школа была хорошо оборудована, обеспечена специальным дидактическим материалом, учебными пособиями и являлась образцово-показательной школой, где будущие учителя новых бессарабских школ изучали ланкастерскую систему обучения – оригинальную систему начального образования.

28 мая 1828 г. Я. Хынку подал прошение о лишении духовного звания, которое было удовлетворено. Он был освобождён от всех должностей: преподавателя в семинарии, пансионе и директора ланкастерской школы.

В течение 1828–1829 г. Я. Хынку работал над составлением «Молдавско-русского словаря» в 2-х томах, рукопись которого хранится в Петербургской публичной библиотеке им. М. Салтыкова-Щедрина. К сожалению, работа над словарём не была завершена.

Петербургский период (1829–1870) жизни Я. Хынку связан с переводческой, филологической и научно-педагогической деятельностью в Санкт-Петербурге, где особенно ярко проявились его лингвистические способности.

В 1829 г. он переезжает в Санкт-Петербург. В июне 1830 г. поступает на службу в качестве переводчика в Азиатский департамент МИД, получает чин Титулярного советника. В этом департаменте он прослужил 35 лет.

В Петербурге Я. Хынку изменил написание своей фамилии. В «Scrisoarea XV (Critică)», К. Негруци пишет об этом следующее: «... domnul Hâncu, român, care nu înțelege pentru ce adaose un of la porecla sa, și din Hâncu își zice Hinculof. Per gusto non disputare»¹⁰. Поэтому на титульных листах его научных работ, изданных в типографии Российской Академии Наук, мы видим следующее написание фамилии: по-русски – Гинкулов, а по-румынски – Hânculov, Ghinculov.

В сентябре 1839 г. в Петербургском университете на историко-филологическом факультете открывается первая в России кафедра восточно-романских языков – кафедра валахо-молдавского языка. Большую роль в этом сыграл министр просвещения С. С. Уваров (1786–1855), который возглавлял Академию наук, участвовал в реорганизации Петербургского института в университет и провозгласил новые принципы преподавания: «православие, самодержавие, народность».

Цели и задачи кафедры «валахо-молдавского языка» были сформулированы в приказе русского вице-канцлера от 30.06.1839 г.: «...

император Величайше повелеть соизволил: учредить временную кафедру валахо-молдавского языка при Санкт-Петербургском университете с той целью, чтобы из студентов, которые будут с успехом оным заниматься, выбирать по окончании ими обыкновенного курса университетского учения 2-х или 3-х достойнейших для определения на службу по министерству иностранных дел; другие же могут служить по Бессарабской области...». «...Для занятия сей новой кафедры назначить служащего в Азиатском департаменте Титулярного советника Гинкулова, с жалованием по две тысячи рублей...»¹¹. Эта кафедра валахо-молдавского языка начала действовать в сентябре 1839 и просуществовала в университете около двух десятилетий. Возглавляя кафедру валахо-молдавского языка, Я. Хынку имел звание адъюнкта (лат. *adjunctus* – присоединённый), т. е. младшую учёную степень университетского преподавателя.

В это время он работает над университетскими учебниками по валахо-молдавскому языку и литературе. В 1840 г. Я. Гинкулов издаёт основной труд «Начертание правил валахо-молдавской грамматики», который состоял из 5 частей: «Об основаниях чтения и письма валахо-молдавского языка»; «Общая этимология: о частях речи, их изменениях»; «Частная этимология: об образовании производных слов»; «Синтаксис»; «Словопроизношение». В конце учебника в распоряжение студента был предоставлен небольшой словарь грамматической терминологии.

«Начертание правил...» – серьёзное исследование, которое представляет собой первый университетский труд по изучению «валахо-молдавского» языка. В «Предисловии» изложена основная научная концепция развития языка, представления автора о происхождении, характере, составе валахо-молдавского языка. Он пишет о том, что «валахо-молдавский язык в материальном отношении есть, по преимуществу, отрасль латинского, но не книжного, а народного»¹².

Я. Хынку видит два основных компонента в валахо-молдавском языке: латинский и славянский. В связи с этим он пишет: «За массою романских слов следует огромное число славянских». Он привел процентный состав лексики этого языка: «от 4/10 до 5/10 слов в нем – латинских, около 8/10 – славянских, остальные – из венгерского, турецкого, греческого... эта смешанность есть результат долговременного сожительства разноплеменных народов с дакороманцами»¹³.

В «Предисловии» он констатирует «недостаток в отдельных учебниках», построенных на научных началах, т. к. в романских странах юго-восточной Европы долгое время «язык отечественный был

в совершенном небрежении, ...изучением греческого и французского языков ограничивался весь круг образования в обоих княжествах»¹⁴. В «Начертании правил...» Я. Хынку отражает передовые позиции филологической науки того времени, разделяет взгляды Д. Кантемира, которые были высказаны в его книге «Описание Молдавии».

В этом же году он издал «Собрание сочинений и переводов в прозе и стихах для упражнения в валахо-молдавском языке...», которое предназначалось студентам. Эта антология помогала обучать студентов «валахо-молдавскому» языку на образцах восточно-романской литературы: религиозной, светской, научной, художественной прозы и стихов. В ней выделены следующие основные разделы:

1. Извлечения из святого писания.
2. Извлечения из собрания законов, изданного в Молдавии Александру Доничем.
3. Извлечения из «Описания Молдавии» князя Д. Кантемира (фрагменты об обычаях свадьбы, о нравах молдаван и др.).
4. Отрывки из молдавской истории Г. Асаки (фрагмент о матери Стефана III, о событиях 1484 г. в крепости Нямц).
5. Извлечения из валахской истории профессора Аарона (о князе Михаиле Храбром).
6. Отрывки из периодической печати Молдавии – Валахии.
7. «Стихотворения». В этом разделе мы находим басни Г. Асаки, отрывки из поэмы А. Пушкина «Цыганы» (в переводе А. Донича), народную песню «Arde-mă, frige-mă» (у А. Пушкина «Режь меня, жги меня»), отрывок из «Генриады» Вольтера (пер. В. Погор) и др.

Этот список литературных произведений говорит о разносторонности и широте взглядов составителя хрестоматии, о его стремлении ознакомить студентов с произведениями румынских и зарубежных поэтов, писателей и историков. В антологии представлен молдавско-русский словарь (около 4000 слов), который помогал студентам более глубоко осмыслить специфику валахо-молдавского языка.

Деятельность Я. Хынку на кафедре валахо-молдавского языка была связана с распространением восточно-романских литератур в России и в Западной Европе.

Написание грамматики молдавского языка и сборника упражнений по языку – это завершение многолетней работы по грамматике и литературе, которые предназначены для обучения студентов в университетах.

В 1847 г. изданы «Выводы из валахо-молдавской грамматики». В 1854 г. он составляет «Карманную книжечку для русских воинов в походах по княжествам Валахии и Молдавии». Плодотворная деятельность Я.

Хынку в области народного просвещения в 1855 г. была отмечена присвоением ему звания «экстраординарного» профессора – высокого учёного звания университетского профессора.

Таким образом, культурно-просветительская, филологическая и педагогическая деятельность Я. Хынку способствовала тому, что читающие круги Западной Европы и России ознакомились с языками, литературами, народным творчеством, историей восточно-романских народов. Я. Хынку возглавил в Петербурге первую в истории России кафедру восточно-романской филологии, проявив глубокие знания в области лингвистики и восточно-романской лексикографии. На университетской кафедре валахо-молдавского языка Я. Хынку пишет учебники «Начертание правил...» и «Собрание сочинений и переводов в прозе и стихах...», по которым обучались студенты валахо-молдавскому языку, знакомились с восточно-романской литературой (религиозной и светской, научной и художественной), т. к. это были единственные учебники по валахо-молдавскому языку. Молдавско-русские словари, составленные экстраординарным профессором валахо-молдавского языка Я. Хынку, служили источником информации об языке и литературе Бессарабии, помогали подготовке специалистов по восточно-романской филологии с университетским образованием. Я. Хынку внёс вклад в развитие лингвистики и румынской лексикографии, в распространение восточно-романских литератур во многих странах мира.

Примечания

¹Зеленчук, 1979, с. 75.

²Записки..., 1907, с. 6.

³ЦГИА РМ, ф. 285, оп. 1, д. 1, л. 29.

⁴ЦГИА РМ, ф. 285, оп. 1, д. 1, л. 29.

⁵Записки..., 1907, с. 6.

⁶Ганицкий, 1877, с. 999.

⁷Греч, 1819.

⁸ЦГИА РМ, ф. 733, оп. 91, д. 95, л. 1. Об открытии школ взаимного обучения в Бессарабии.

⁹Ганицкий, 1877, с. 997-998.

¹⁰Negruzzi, 1997, p. 227.

¹¹Журнал Министерства Народного Просвещения, 1939. № 7. С. 15.

¹²Гинкулов, 1840, с. 3.

¹³*idem*, с. 8.

¹⁴*idem*, с. 12.

Использованная литература

Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova / red. T. T. Cibotaru. Chișinău: Lumina, 1991 [=Cibotaru, 1991].

NEGRUZZI, C. *Scrisoarea XV (Critică)* // C. Negruzzi. *Negru pe alb*. Chişinău: Litera, 1997. P. 226–229 [=Negruzzi, 1997].

БОРЩ, А. *О первой романской университетской кафедре в России* // Контрибуций ла студийера лимбий ши литературий молдовенешть: Кулежере де материале але кат. Лимбэ ши литературэ молд. Кишинэу: Штиинца, 1979. С. 136–151 [=Борщ, 1979].

ГАМЕЛЬ, И. *О способе взаимного обучения по системе Белля, Ланкастера и других, с изложением развития и успехов его в Англии, Франции и других странах*. 2-е изд. Санкт-Петербург: Типография И. Глазунова и К., 1853 [=Гамель, 1853].

ГАНИЦКИЙ, М. *Ланкастерские школы в Бессарабии* // КЕВ, 1877. № 23. С. 993–1016. 1888. № 2. С. 43–48 [=Ганицкий, 1877; 1888].

ГИНКУЛОВ, Я. *Начертание правил валахо-молдавской грамматики*. Санкт-Петербург: Российская Академия Наук, 1840 [=Гинкулов, 1840].

ГИНКУЛОВ, Я. *Собрание сочинений и переводов в прозе и стихах для упражнения в языке валахо-молдавском*. Санкт-Петербург: Российская Академия Наук, 1840 [=Гинкулов, 1840].

ГРЕК, И. *Школа в болгарских и гагаузских поселениях юга Российской империи в первой половине XIX века* / Отв. ред. И. А. Анцупов, Г. А. Гайдаржи. Кишинев: Штиинца, 1993 [=Грек, 1993].

ГРЕЧ, Н. *Руководство по взаимному обучению*. Санкт-Петербург: Типография Н. Греча, 1819 [=Греч, 1819].

Записки императорского Одесского общества истории и древности. Т. XXVII. Одесса, 1907 [=Записки..., 1997].

ЗЕЛЕНЧУК, В. *Население Бессарабии и Поднепровья в XIX в. (Этнические и социально-демографические процессы)*. Кишинев: Штиинца, 1979 [=Зеленчук, 1979].

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

ИОВВА, В. *Передовая Россия и общественно-политическое движение в Молдавии (первая половина XIX в.)*. Кишинев: Штиинца, 1986 [=Иовва, 1986].

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

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

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

ЧИБОТАРУ, Ф. *Контрибуций ла история ынвэцэмынтулуй дин Басарабия (1812 - 1866)*. Кишинёв: Тимпул, 1962 [=Чиботару, 1962].

ЩЕРБАКОВА, Т. *Опора на принцип региональности в преподавании курса истории педагогики* // Проблемы преподавания истории педагогики в вузе. Горно-Алтайск, 1991. С. 132-135 [=Щербакова, 1991].

ЩЕРБАКОВА, Т., ЗЕМЦОВА, Т. *Изучение теории и практики воспитания в Бессарабии* // Совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя общеобразовательной школы. Горно-Алтайск, 1993. С. 76-78 [=Щербакова et alii, 1991].

DESPRE AUTORI

Irina Postolachi-Josan: 1) doctorandă, Universitatea Paris 3, Sorbona Nouă, Franța; 2) autoare de lucrări științifice și didactice; 3) participantă la întruniri științifice naționale și internaționale.

Deborah Ifeoma Anyika: (1) doctor în filologie, conferențiar universitar, Universitatea din Lagos, Nigeria; (2) participantă la conferințe și colocvii naționale și internaționale; (3) autoare de lucrări științifice.

Marina Tunițchi: 1) doctor în filologie; 2) conferențiar universitar, Catedra de limbi slave, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți; 3) autoare de lucrări științifice și didactice; 4) participantă la întruniri științifice naționale și internaționale; 5) domeniile de cercetare: didactica limbii ucrainene, lingvistica ucraineană.

Marina Morari: 1) doctor în pedagogie; 2) conferențiar universitar, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți; 3) autoare a 7 manuale școlare, 5 ghiduri pentru profesorii de educație muzicală, 1 dicționar, 1 curs universitar, peste 70 de articole științifice și științifico-didactice, co-autor al Curriculumului Național modernizat la „Educația muzicală”; 4) participantă la peste 30 de întruniri științifice naționale și internaționale; 5) domeniile de cercetare: didactica artelor și management cultural-artistic.

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

NOTES ON CONTRIBUTORS

Irina Postolachi-Josan: (1) Ph.D. Student, Paris 3-New Sorbonne University, France; (2) participant in national and international scientific conferences; (3) author of scientific and didactic works.

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

Marina Tunytska: (1) Ph.D.; (2) Associate Professor, Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova; (3) author of scientific and didactic works; (4) participant in national and international scientific conferences; (5) research areas: applied linguistics.

Marina Moraru: (1) Ph.D.; (2) Associate Professor, Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova; (3) author of scientific and didactic works; (4) participant in national and international scientific conferences; (5) research areas: arts teaching and learning.

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

