



Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Glotodidactica

Revistă semestrială

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

Anul I, nr.1, 2010

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)

Comitet științific:

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. **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);

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).

Comitet literar:

Lect.sup. **Elena VARZARI** (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova)

Lect.sup. **Oxana CEH** (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova)

Lect.sup. **Viorica CORNEA** (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova)

Lect.univ. **Lidia ALEXANCHIN** (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova).

Adresa colegiului de redacție:

Catedra 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/glotosdidactica/>

Revista apare de două ori pe an.

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

Materialele incluse în volum
au fost recenzate în prealabil.



ISSN 1857-0763



Alecu Russo State University of Bălți

Glotodidactica

*Biannual Journal
of Applied Linguistics*

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

1(I), 2010

ISSN 1857-0763

Editorial Board Members:

Editor-in-chief:

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

Editing Secretary:

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

Scientific Board:

Ion GAGIM, Professor, Ph.D. (Alecus Russo State University of Bălți, Republic of Moldova);

Lace Marie BROGDEN, Assistant Professor, Ph.D.
(University of Regina, Canada);

Mihai RUMLEANSCHI, Associate Professor, Ph.D. (Alecus Russo State University of Bălți, Republic of Moldova);

Marina TUNIȚCHI, Associate Professor, Ph.D.
(Alecus Russo State University of Bălți, Republic of Moldova);

Elena BELINSCHI, Associate Professor, Ph.D.
(Alecus Russo State University of Bălți, Republic of Moldova);

Micaela ȚĂULEAN, Senior Lecturer, Ph.D. (Alecus Russo State University of Bălți, Republic of Moldova);

Lilia RACIULĂ, Senior Lecturer, Ph.D. (Alecus Russo State University of Bălți, Republic of Moldova).

Literary Board:

Elena VARZARI, Senior Lecturer (Alecus Russo State University of Bălți, Republic of Moldova);

Oxana CEH, Senior Lecturer (Alecus Russo State University of Bălți, Republic of Moldova);

Viorica CORNEA, Senior Lecturer (Alecus Russo State University of Bălți, Republic of Moldova)

Lidia ALEXANCHIN, Lecturer (Alecus Russo State University of Bălți, Republic of Moldova).

Editorial Office:

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

Telephone:

+37323124195

Fax: +37323123039

E-mail: acosciug@yahoo.com

Publishing House:

Bălți University Press.

Journal Web Page:

<http://www.usb.md/glotodidactica/>

The journal is issued twice a year.

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

Materials included in this volume were previously reviewed.



ISSN 1857-0763

Ariile tematice ale revistei:

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

Expedierea și publicarea materialelor:

Revista apare de două ori pe an.

Calendarul activităților:

- 1 ianuarie - 1 aprilie al anului în curs: expedierea, *prin posta electronică*, pe adresa acosciug@yahoo.com, a materialelor pentru volumul I;
- 2 aprilie - 15 mai al anului în curs: recenzarea materialelor și informarea autorilor despre recomandările făcute pe marginea acestora;
- 16 mai - 30 mai al anului în curs: introducerea recomandărilor în cauză în materiale;
- luna iunie a anului în curs: apariția volumului 1 al revistei;
- 1 iulie - 1 octombrie al anului în curs: expedierea, *prin posta electronică*, pe aceeași adresă, a materialelor pentru volumul II;
- 2 octombrie - 15 noiembrie al anului în curs: recenzarea materialelor și informarea autorilor despre recomandările făcute pe marginea acestora;
- 16 noiembrie - 30 noiembrie al anului în curs: introducerea recomandărilor în cauză în materiale;
- luna decembrie a anului în curs: apariția volumului 2 al revistei.

Detalii:

- Materialele vor fi expediate *ca anexă* cu subiectul „Glottodidactica”.
- În scrisoarea de bază, autorul indică:
 - prenumele și numele;
 - gradul didactic și științific;
 - instituția în care activează;
 - aria tematică în care se înscrie materialul propus.
- La scrisoarea de bază, autorul își anexează CV-ul în română și engleză.
- Materialele primite vor fi recenzate de experți în domeniu, după criterii unice.
- Se vor accepta doar materialele ce corespund cerințelor de tehnoredactare.
- Revista va accepta pentru publicare materiale în limbile română, franceză, engleză și rusă.
- Preferință se va da materialelor în limbi de circulație internațională, mai cu seamă, celor în engleză.
- Revista „Glottodidactica” apare în format electronic. Persoanele ce doresc să intre în posesia volumelor revistei în format de carte, suportă cheltuielile legate de publicarea și expedierea acestora.

Reguli de tehnoredactare:

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

Journal topics:

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

Submission of papers:

Glotodidactica is published in two issues.

Calendar:

- Papers for *volume 1* should be sent *by email* to the Editors at the following address: *acosciug@yahoo.com*, from *January 1* till *April 1*;
- The Editors consider the papers from *April 2* till *May 15* and the authors are informed by email about their decision;
- Proofs will be sent to the author for correction, and should be returned to the Editors by *May 30*;
- *Volume 1* is published in *June*.
- Papers for *volume 2* should be sent *by email* to the Editors at the following address: *acosciug@yahoo.com*, from *July 1* till *October 1*;
- The Editors consider the papers from *October 2* till *November 15* and the authors are informed by email about their decision;
- Proofs will be sent to the author for correction, and should be returned to the Editors by *November 30*;
- *Volume 2* is published in *December*.

Details:

• Do not attach your paper to a message without a personalized letter to the Editor. Please write on the subject line: Paper for *Glotodidactica*;

• The personalized letter should include:

- *full name*;
- *professional title*;
- *institutional affiliation*;
- *research topic*.

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

Notes for Contributors:

- Papers are edited in *Windows*, format *A 5*, font *Book Antigua*, *11*, *single*, *justify*;
- The paper should not exceed *10 pages* (including footnotes and references). The first page contains:
 - *short title of the paper* (*Book Antigua*, *11*, *bold*, *Center*, *printed*) in the original language and in *English*;
 - *author's full name* (*Book Antigua*, *11*, *bold*, *Center*);
 - *author's professional title* (below the first and last names) *Book Antigua*, *11*, *Center*;
 - *institutional affiliation* (*Book Antigua*, *11*, *Center*);
 - *abstract of the paper* in *English* and *Romanian* (*Book Antigua*, *10*, *Italic*);
- Quotations should be displayed in the text with quotation marks;
- Footnotes should read: Sheils, 1993, p. 45.
- Examples in the text should be written: *6 pt*, *Book Antigua*, *10*;
- References are listed alphabetically after the text, as follows:

Books:

CUQ, J.-P. *Cours de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2003 [=Cuq, 2003].

Articles:

OXFORD, R. L. *Teaching Culture in the Language Classroom: Towards a New Philosophy / / Round Table on Language and Linguistics*. Georgetown: Georgetown University Press, 1994. P. 26-45 [=Oxford, 1994].

- Pages are not numbered.

ARTICOLE

Hagar Khalil-Akil, *Internet et l'approche par taches: quel apport pour l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère (L2)?*

Svetlana Timciuc, Grigore Cantemir, *Tradiție și performanță în procesul de îmbogățire și activizare a lexicului elevilor din clasele de gimnaziu*

Micaela Țaulean, *On Foreign Language Teaching with Intercultural Perspective*

PROIECTE ȘI FIȘE DIDACTICE

Angela Coșciug, Grigore Cantemir, *Internet à l'usage des enseignants et des apprenants du FLE de la République de Moldova*

Екатерина Никульча, *Методическая разработка семинара «Взаимодействие художественного вымысла и действительности» (курс «Всемирная литература»)*

Despre autori

APARIȚII RECENTE

RECENZII

ANUNȚURI

ARTICLES

Hagar Khalil-Akil, *Task Based Learning and Teaching and the Internet: what's the Contribution for Second or Foreign Language Acquisition?*

Svetlana Timciuc, Grigore Cantemir, *Tradition and Performance in the Process of Enriching and Using Vocabulary by Pupils in Lyceums*

Micaela Țaulean, *On Foreign Language Teaching with Intercultural Perspective*

DIDACTIC PROJETS

Angela Coșciug, Grigore Cantemir, *The Internet as an Aid in Teaching and Learning FFL in Republic of Moldova*

Екатерина Никульча, *Didactic Project of the Seminar «Interaction of Fiction and Reality» (Course in World Literature)*

Notes on Contributors

NEW BOOKS

REVIEWS

ANNOUNCEMENTS

A R T I C O L E / A R T I C L E S

INTERNET ET L'APPROCHE PAR TACHES: QUEL APPORT POUR L'ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE OU ETRANGERE (L2)?

Hagar KHALIL-AKIL

Doctorante en didactique des langues et des cultures,
membre de l'équipe (DILTEC), UFR DFLE,
Université Paris 3 (Sorbonne Nouvelle), France

Rezumat

Articolul face parte dintr-o teză de doctorat în curs de elaborare, în care ne propunem să răspundem la întrebarea, dacă este posibil de întrebuințat internetul în consolidarea intake-ului și de a ameliora, astfel, învățarea limbii franceze ca limbă străină. Pentru verificarea ipotezei de start a cercetării, care ține atât de tehnologiile de informare și comunicare, cât și de didactica limbilor, un ansamblu de macro- și de micro-obiective vor fi puse în aplicare în 2010 la Centrul Francez de Cultură și Cooperare din Egipt. Această strategie ne-a determinat să creăm un centru de resurse virtuale pentru realizarea micro-obiectivelor menționate.

Cercetarea debutează cu definirea noțiunii de «învățare a unei a doua limbi sau a unei limbi străine», pentru a arăta, în continuare, rolul determinant al intake-ului în acest proces.

Abstract

The present article is a part of a PHD thesis and it is an attempt to find out whether it is possible to use the internet to consolidate the intake and to improve in this way the learning of French as a foreign language. To verify the initial hypothesis of the research which refers to the information and communication technologies, as well as to applied linguistics, a set of macro and micro objectives are fully applied at the French Centre of Culture and Co-operation from Egypt in 2010. This strategy has helped us to create a virtual resource centre to carry out the objectives mentioned above.

The research starts with the definition of the notion "second language learning" to show further the vital role of the intake in this process.

1. Introduction

Avec l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (désormais TIC) et d'Internet, se développe une forte réflexion sur la possibilité d'introduire, de manières diverses, Internet dans l'enseignement/apprentissage des langues en ligne.

Internet est devenu, aujourd'hui, un partenaire indispensable dans toutes les activités de la vie quotidienne. Il n'est pas question de parler aujourd'hui d'un enseignement/apprentissage des langues sans profiter du potentiel d'Internet à améliorer les compétences langagières des apprenants. Néanmoins, intégrer Internet et utiliser ses ressources dans le domaine de la didactique des langues est un domaine qui a encore besoin de plus d'approfondissement concernant l'exploitation de ses potentialités à promouvoir le processus d'apprentissage des langues et à contribuer au développement durable de compétences langagières des apprenants des langues étrangères, ce qui affirment aussi des études récentes dans ce domaine¹.

Le présent article a pour objectif d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- Comment profiter du potentiel d'Internet pour améliorer l'acquisition du FLE?
- Quel(s) type(s) de tâches proposées sur Internet, aident les apprenants à consolider leur *intake* et améliorer leur acquisition en FLE?

2. Cadre théorique

2.1. Définition de l'acquisition

J.-P. Cuq définit l'acquisition comme: «[...] processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue (appelée aussi système intermédiaire, ou compétence transitoire, etc.). L'acquisition n'est pas toujours distinguée de

¹cf. Manganot *et alii*, 2006, Barrière 2009.

l'apprentissage, ni par les psychologues, ni par les didacticiens. Lorsqu'elle l'est, elle est associée à milieu naturel, et apprentissage est alors associé à milieu institutionnel. Pourtant, du point de vue didactique, il est utile de distinguer d'une part le processus largement inconscient et involontaire (acquisition) et d'autre part la démarche consciente et volontaire (apprentissage)»².

Le processus d'acquisition est pour nous, comme pour beaucoup d'autres, un processus cognitif de construction de savoirs par traitement de données présentes dans l'exposition langagière et de mise en place de savoir-faire langagiers mettant en œuvre ces savoirs.

2.2. Traitement du sens et repérage: deux processus-clé dans l'acquisition de L2

Selon Narcy-Combes³, les auteurs s'accordent sur le fait que l'acquisition ne se fait pas bien s'il n'y a pas traitement en profondeur (*deep processing*), c'est-à-dire traitement au niveau du sens, et observation active, repérage, (*noticing*). Cet auteur indique, selon certaines hypothèses de Ellis⁴, que le travail sur la langue ne permet que d'améliorer l'observation active de ce que l'apprenant vit quand il participe à un échange langagier, dans lequel il fonctionne en s'appuyant, en parallèle, sur sa connaissance implicite et sa connaissance explicite. L'apprenant peut ainsi repérer plus efficacement et ajuster son langage aux normes de production qu'il souhaite respecter.

L'acquisition de L2 ne peut donc se faire sans ces deux processus complémentaires et indispensables pour que l'apprenant puisse arriver à la fin à une production langagière conforme aux attentes. Cette production est le fruit du succès de l'apprenant, de son évolution de l'apprentissage vers l'acquisition.

3. L'intake (la saisie) dans l'acquisition de L2

3.1. Qu'entend-on par *input*, *intake* and *output*?

Input

Selon le «Dictionnaire de didactique du français» de Cuq⁵, l'*input* (apport en français), c'est «l'apport de données à partir duquel l'apprenant va saisir celles qui l'intéressent, et qui constituent le matériau que traite l'acquisition». Donc l'*input* constitue les données auxquelles l'apprenant est exposé afin de les traiter et en saisir ce qui lui convient pour parvenir à son *output*. D'autre part, Narcy-Combes⁶ rapporte que pour Combes-Joncheray⁷ «l'*input* n'a pas en fait de réalité concrète. Il représente un encodage qui véhicule ce que l'interlocuteur a construit mentalement en fonction de ses représentations, de son intention de communiquer et de l'image qu'il se fait de l'autre personne dans la situation de référence. L'*input* sera reçu en fonction des caractéristiques affectives, culturelles et cognitives de l'apprenant et sera reconstruit en une interprétation relativement différente des objectifs de celui qui l'a construit initialement». Bien évidemment, le contexte d'apprentissage joue un rôle déterminant dans l'acquisition de L2. Celle-ci n'est pas uniquement soumise à un développement cognitif, social et linguistique, mais aussi à des conditions socio-culturelles de l'environnement des apprenants.

Intake

L'*intake* (la saisie en français), selon la définition de Cuq⁸: «désigne, dans un sens restreint, le traitement initial perceptif qu'effectue l'apprenant sur les données linguistiques auxquelles il est exposé, mais tout ce qui est saisi ne devient pas connaissance. Dans un sens plus large, la saisie comprend les processus d'analyse et d'intégration des données dans le système de connaissances de l'apprenant. Elle est généralement considérée comme la phase initiale du processus d'appropriation d'une langue étrangère».

²Cuq, 2003, p. 12.

³Narcy-Combes, 2005, p. 44.

⁴Ellis, 2003.

⁵Cuq, 2003, p. 99.

⁶Narcy-Combes, 2005, p. 138.

⁷Combes-Joncheray, 1999.

⁸Cuq, 2003, p. 218.

Il s'agit de la «capacité d'intégrer ces informations à ses propres énoncés et, au-delà, à son interlangue»⁹. C'est ainsi que Gass définit cette opération mentale d'assimilation de données linguistiques en précisant «[...] it refers to the mental activity that mediates input and grammars»¹⁰.

L'apprenant, lorsqu'il reçoit des nouvelles données (*input*), censé traiter cette partie de l'*input* afin d'en construire un sens dans son *intake*. Cette partie de l'*input* traitée par l'apprenant est appelée *intake* (saisie). Cela signifie que tout *input* auquel l'apprenant est exposé ne sera pas nécessairement utilisé à des fins d'acquisition. Par conséquent, les données saisies et non pas les données de l'*input* «qui permettent la restructuration du système langagier en développement, la saisie devrait recevoir autant d'attention que l'*input* dans la recherche en acquisition des L2»¹¹.

Nous pouvons donc dire que pour que l'*input* devienne *intake* et conduise par la suite à un *output*, la compréhension de la part de l'apprenant est nécessaire pour que celui-ci procède à un traitement en profondeur des données de l'*input*. Pour VanPatten¹², l'*intake* est la portion d'*input* "filtré" qui sert d'information pour l'accommodation du système en développement. L'*input* filtré signifie que l'*input* a été saisi et traité lors de la compréhension. C'est pour cette raison que nous nous intéressons plus particulièrement au rôle crucial de cette partie mémorielle chargée de traiter les données saisies de l'*input*. Celles-ci permettent de reconstruire le système langagier de l'apprenant et d'améliorer son acquisition dans la langue cible.

Output

L'*output* pour Combes-Joncheray désigne «la partie visible de l'iceberg des connaissances acquises par l'apprenant, celle qui apparaît, car l'*output* ne reflète pas forcément les connaissances de l'apprenant. [...] L'*output* est révélateur de la manière dont l'apprenant a perçu l'*input*, modifié par l'influence du milieu, ses filtres culturels et affectifs, ses connaissances antérieures, l'attention accordée à l'information nouvelle et le rôle de la mémoire (Skehan 1998)»¹³.

L'*output* fait appel à l'*intake* qui est à son tour une reprise de l'*input*. Ainsi Nancy-Combes rappelle que «l'élément qui invalide objectivement la linéarité de la relation *input/intake/output* se trouve dans la créativité de l'énonciateur. L'*output* résulte plus de cette créativité, qui fait certes appel aux résultats de l'*intake*, qu'il n'est la reprise de l'*input*»¹⁴. Ajoutons aussi que l'*output* peut être compréhensible ou non¹⁵. Selon Swain¹⁶, «la tentative de l'apprenant de rendre sa production compréhensible (compréhensible *output*) influe vraisemblablement sur son acquisition». Nous retenons donc que l'effort de la part de l'apprenant pour rendre sa production compréhensible et intelligible fait appel à son *intake* et donc influe sur son acquisition. Cela pourrait amener, par la suite, à faire des hypothèses sur le rôle joué par l'*output* à accommoder (dénativiser) l'*intake* des apprenants.

3. 2. Le passage de l'input à l'output: quelle modélisation à adopter?

Il nous paraît pertinent, après avoir analysé le rôle de l'*input*, de l'*intake* et de l'*output*, d'adopter un modèle intégrant toutes ces notions. Nancy-Combes propose un modèle (figure 1) en adéquation avec notre positionnement:

⁹Py, 1994, p. 146.

¹⁰Gass, 1997, p. 5.

¹¹Wong *et alii*, 2001.

¹²VanPatten, 1996, p. 10.

¹³Combes-Joncheray, 1999, p. 11-12.

¹⁴Narcy-Combes, 2005, p. 108.

¹⁵Ellis, 1994.

¹⁶Apud Faraco, 2002.

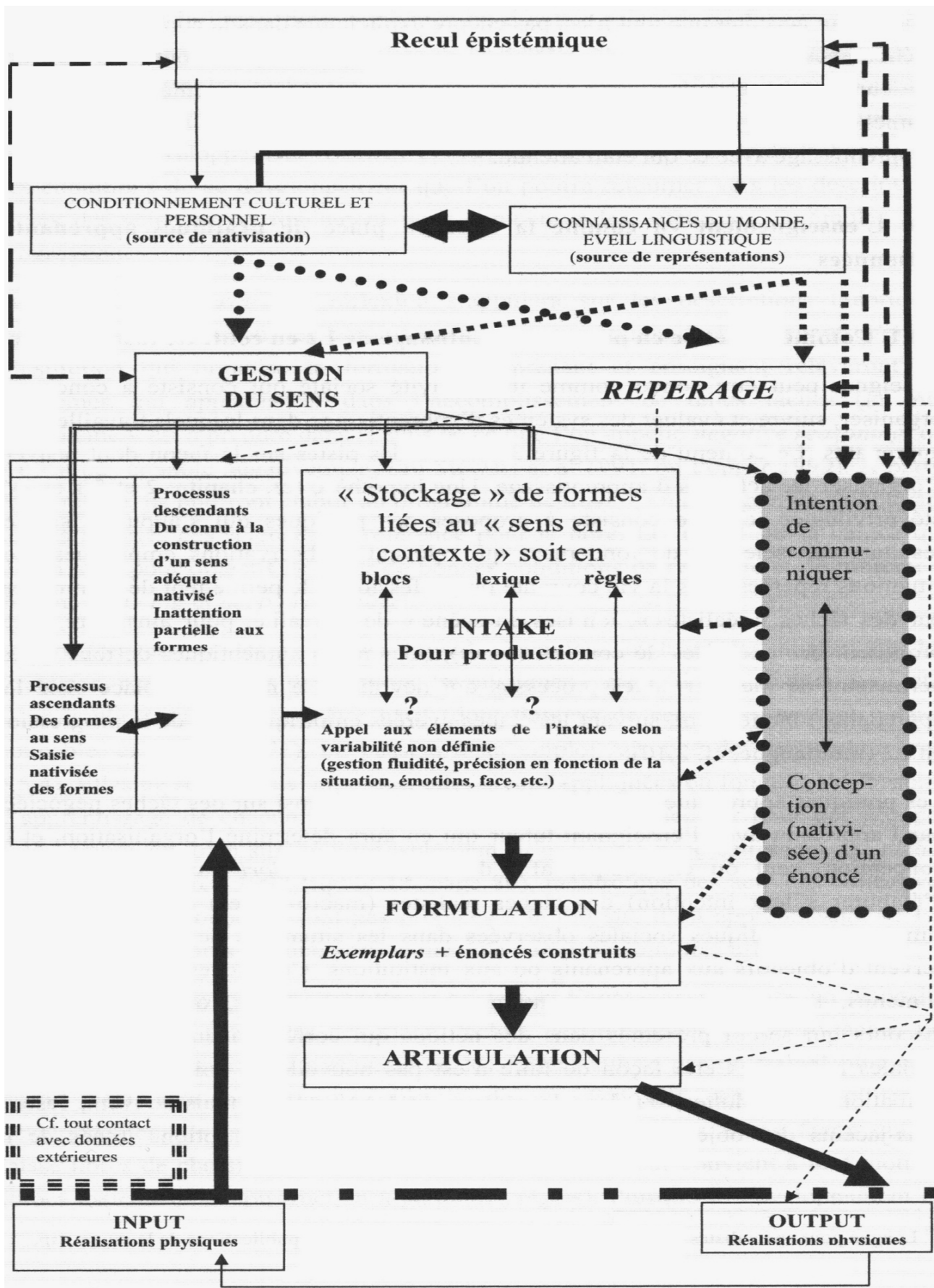


Figure 1: Schéma d'interactions ou de modélisation des phénomènes liés à l'acquisition de L2 (Narcy-Combes, 2005, p. 141)

Ce schéma figure la complexité des phénomènes liés à l'acquisition de L2. L'auteur de ce schéma précise, dans son hypothèse sur l'apprentissage de L2, que «l'acquisition d'une culture et d'une langue 2 est très conditionnée par la culture et la langue 1»¹⁷.

Le concept de nativisation est fortement présent et crucial pour expliquer les phénomènes qui accompagnent les données nouvelles. Dans des processus ascendants et descendants de l'*input* à l'*output* passant par l'*intake*, ce schéma montre que l'apprenant dans sa réception de toute nouvelle donnée (l'*input*), il procède à des processus mentaux de traitement de l'information: repérage (*noticing*) et gestion de sens (*deep processing*). Il suppose que ceux-ci conduisent à la mémorisation de blocs lexicalisés (*chunks*). Dans cette étape, la nativisation intervient puisque l'observation est nativisée selon le positionnement de Narcy-Combes «Ce que l'apprenant remarquera sera analysé en fonction de sa culture et de sa langue de départ ou d'autres critères internes»¹⁸. Cela imposera donc une médiation humaine pour empêcher de construire son *intake* selon des critères nativisés de L1.

4. Conception des tâches d'apprentissage sur Internet

4. 1. L'approche par tâches (Task based learning and teaching)

4. 1. 1. Définition de la tâche d'apprentissage

La tâche est une pratique courante dans le domaine de la didactique des langues. Elle est devenue une démarche fréquemment utilisée à des fins didactiques et pédagogiques à la fois où la tâche intervient non seulement pour des fins d'apprentissage, mais également pour lier l'apprenant à l'environnement socio-culturel dans lequel il construit ses connaissances et ses acquis. L'approche par tâche, ou «Task based learning and teaching», Ellis, 2003¹⁹ est de plus en plus utilisée en contexte d'enseignement/apprentissage du FLE²⁰. La tâche a été donc définie par plusieurs chercheurs en didactique des langues. Selon Narcy-Combes²¹, la tâche est «une activité menée par l'apprenant dont l'objectif est de déclencher les processus mentaux qui conduiront à un apprentissage et qui permettra une évaluation personnalisée».

Réalistes, sociales, et interactives, ce sont donc des mots-clés qui portent des critères à prendre en compte quand l'enseignant ou le formateur commence à concevoir des tâches d'apprentissage.

4. 1. 2. Classification des tâches

4.1.2.1. Macro-tâches

Les macro-tâches sont des tâches de *mise en scène* de la réalité²². Elles constituent le point de départ d'une séquence pédagogique. Les macro-tâches conduisent à une production langagière non limitée dans la mesure où la réalisation de ces tâches se fait dans un environnement d'interactions sociales permettant la négociation de sens qui facilite l'acquisition de L2. C'est pour cela que les macro-tâches doivent être réalistes (cf. les *real-world activities* chez Ellis (2003) et les *real world processes of language use*) pour faciliter les interactions qui vont créer des SPA (Séquences Potentiellement Acquisitionnelles). Sur ce point, Narcy-Combes et Demaizière²³ rapportent que «pour qu'il y ait interaction efficace entre les participants il doit y avoir repérage et traitement en profondeur (*deep processing*) de l'*input*. Donc on peut considérer, en s'appuyant sur les résultats théoriques, qu'il y aura déclenchement de processus conduisant à un apprentissage dans de telles tâches». Les simulations globales, les MOO's (*Mud - Multi-User Domain/Dimension - Object Oriented*), la cyberenquête, les situations problèmes sont de bons exemples de macro-tâches. Ces tâches résultent d'hypothèses interactionniste et/ou socioconstructiviste et/ou culturelles²⁴.

¹⁷Narcy-Combes, 2005, p. 138.

¹⁸Narcy-Combes, 2005, p. 139.

¹⁹Nunan, 2004.

²⁰Mangenot *et alii*, 2006.

²¹Narcy-Combes, 2005, p. 167.

²²Narcy-Combes *et alii*, 2005, p. 45-64.

²³Narcy-Combes *et alii*, 2005, p. 45-64.

²⁴Narcy-Combes, 2005, Guichon, 2006.

Il existe en fait deux types de ces macro-tâches: **type A (sans production en L2)**²⁵ qui met en relief des difficultés et des obstacles que les apprenants rencontrent lors de leur apprentissage de la langue. En fonction des problèmes relevés, et selon les besoins des apprenants, le tuteur, après échange avec les apprenants, pourra leur proposer une série des micro-tâches ciblées pour les aider à la réalisation de cette macro-tâche.

Les macro-tâches de **type B (avec production en L2)** sont des tâches complexes qui feront généralement appel à une production langagière individuelle ou en collaboration. Narcy-Combes postule que «[Ces tâches] peuvent amener les apprenants à produire de l'output avant que leur saisie (uptake) n'ait été efficace». Il met l'accent sur le risque d'amener les apprenants à une production prématurée avant de vérifier la capacité de leur *intake* à produire un *output* disant que «On trouve dans Fanou (2009) des descriptions des conséquences d'une production prématurée»²⁶.

En conséquence, et pour éviter une production prématurée et non-conforme aux critères de L2, il nous paraît plus pertinent, pour dénativiser l'*intake* et aider les apprenants à produire un *output* compréhensible, de commencer d'abord par des macro-tâches de type A (sans production). Ensuite, et après un temps suffisant de travail sur l'*intake* (sans production) en tenant compte, en même-temps, de la capacité et de la performance des apprenants, nous (en l'occurrence le tuteur/enseignant) leur proposerons progressivement des macro-tâches de type B (avec production) pour vérifier notre hypothèse qui avance que: dénativiser l'*intake* (connaissances acquises) permettra un *output* compréhensible, c'est-à-dire une production adaptée aux normes de L2.

4.1.2.2. Micro-tâches

Ce sont des tâches moins réalistes, centrées sur la langue. Les TIC ont un rôle à jouer dans ce type de tâches car elles sont conçues pour une réalisation individuelle. La gestion de ces tâches est grandement facilitée par ces outils. Ce type de tâches répond à des hypothèses cognitivistes ou constructivistes qui présupposent que le résultat d'un entraînement est transférable à des emplois réalistes²⁷. Les micro-tâches doivent donc inclure gestion du sens et focalisation de l'attention sur des phénomènes importants sur la langue pour déclencher les processus qui activent l'acquisition langagière. Narcy-Combes et Demaizière²⁸ postulent que les micro-tâches seront efficaces si elles conduisent les apprenants à repérer (*noticing*), à faire vivre de «mini-SPA».

4. 2. Positionnement: Macro et micro-tâches en double cycle d'apprentissage

Le cycle d'apprentissage selon Narcy-Combes (2005) est fondé sur l'approche par tâche. Celle-ci permet une intégration entre le contenu (dans des macro-tâches) et la langue (discipline) dans des micro-tâches. Cette intégration sera construite dans un dispositif d'apprentissage permettant à l'enseignant/tuteur et à l'apprenant de se rencontrer à distance et en présentiel pour réaliser le même objectif.

Le schéma suivant est une tentative d'intégration des macro-tâches et des micro-tâches dans un cycle cohérent:

²⁵Cf. J.-P. Narcy-Combes, chapitre 11 // Bertin *et alii*, 2010, pour plus d'informations sur ces types de tâches.

²⁶Chapitre 11 // Bertin *et alii*, 2010.

²⁷Narcy-Combes, chapitre 11 // Bertin *et alii*, 2010.

²⁸Narcy-Combes *et alii*, 2005, p. 45-64.

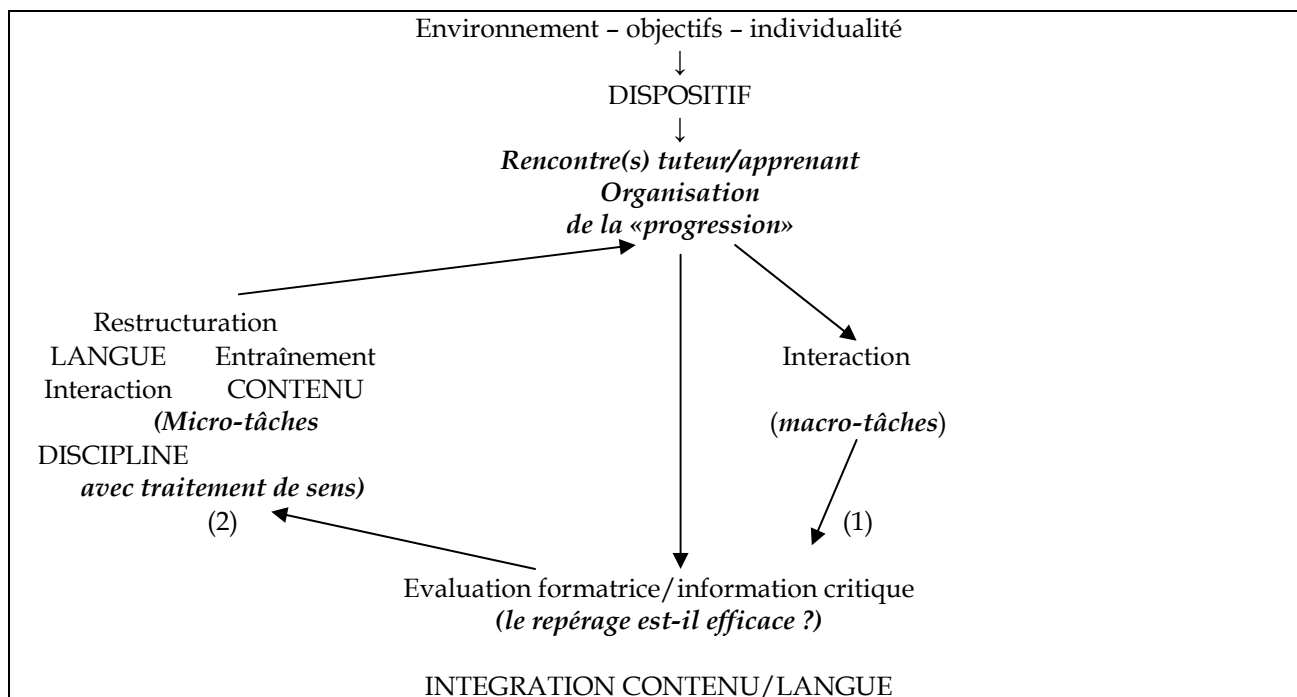


Figure 2: Cycle d'apprentissage selon Narcy-Combes²⁹

Ce schéma d'intégration des tâches dans l'apprentissage de L2 s'accorde donc avec notre positionnement. Dans les paragraphes suivants, nous allons aborder, tout en résumant, l'intérêt d'exploiter le potentiel d'Internet pour la conception des tâches d'apprentissage.

4. 3. L'intérêt d'Internet pour la conception de tâches

Si l'on parle de la conception de tâches, on constate qu'Internet met à la disposition de l'enseignant des milliers des ressources pédagogiques qui peuvent être utilisées pour concevoir des tâches d'apprentissage. Martel propose un certain nombre d'atouts pédagogiques d'Internet qui sont maintenant connus par la plupart des chercheurs: «La pensée éducative-sur-le-WEB est encore très largement intuitive. Elle préconise, entérine et approfondit par la pratique des tendances que la didactique des langues avait déjà intégrées au cours des vingt dernières années: l'interculturel (par les échanges et par la recherche sur les sites), la collaboration (créations collectives), l'intégration du contenu en mode immersif (distinction floue entre contenu pour apprentissage des langues et contenu pour information grand public), le plurimédia (inclusion du son, image, vidéo et du texte), l'autonomisation (vers une grande liberté de recherche, d'expression et d'objectif), l'apprentissage ludique et la motivation par le jeu et la réduction du stress, la simulation et le jeu de rôle, la communication authentique (groupes de discussion, correspondance électronique)»³⁰.

Du point de vue des habiletés langagières, Internet, avec ses potentialités basées sur les TIC, peut répondre de façon satisfaisante aux besoins des apprenants. Pour le rôle d'Internet dans l'apprentissage de L2, nous faisons donc les hypothèses suivantes:

- Internet, comme source d'information, peut jouer un rôle important à consolider l'*intake* des apprenants et améliorer leur acquisition en FLE.
- Les tâches d'apprentissage, fondées sur l'exploitation du potentiel d'Internet peuvent consolider l'*intake* et améliorer l'acquisition des apprenants de FLE.

5. Contexte et démarche méthodologique

5. 1. Corpus de tâches en dispositif hybride intégrant des macro-tâches et des micro-tâches

Comme nous l'avons déjà cité plus haut, notre corpus de tâches a pour but de profiter du potentiel d'Internet comme source d'informations pour consolider l'*intake* et améliorer l'acquisition

²⁹Narcy-Combes, 2005, p. 144.

³⁰Martel, 1998, p. 142-143.

des apprenants en FLE à travers la réalisation de certaines macro-tâches en les amenant progressivement à produire un *output* compréhensible, c'est-à-dire, une production langagière conforme aux critères de L2. En d'autres termes, les macro-tâches, que nous avons établies, comprennent des tâches sans production en L2, des tâches avec production fermée en L2 comme des tâches de compréhension, et des tâches avec production ouverte en L2 comme des tâches demandant aux apprenants de faire un exposé oral ou écrit.

Notre démarche pédagogique dans la conception des tâches a donc pour objectif de dénatiser d'abord l'*intake* des apprenants, comme nous avons précédemment montré, afin d'éviter le problème d'un *output* prématuré qui est dans la plupart des cas incompréhensible, et ensuite de les amener à la production dans des étapes progressives. Cela se fait à travers des macro-tâches de type A sans production ayant pour but de relever les difficultés que les apprenants rencontrent lors de l'apprentissage du français comme par exemple: des tâches de classification, de comparaison, de mise en ordre, de correspondance, de résolution de problèmes, etc. La réalisation de ces tâches se fait dans un environnement d'interaction sociale «non-scolaire» permettant à ces apprenants de travailler en collaboration (en binôme ou en groupe). C'est pour cela que nous avons conçu ce type de tâches dans des séquences. Chaque séquence commence par des macro-tâches de type A et se termine par des macro-tâches de type B avec production fermée puis ouverte.

Par la suite, et en fonction des problèmes ou des difficultés que rencontrent les apprenants lors de la réalisation de ces macro-tâches, nous leur proposerons des micro-tâches d'entraînement sur la langue, selon les besoins de chacun. La réalisation de ces micro-tâches sera individuelle au sein d'un groupe à travers le centre de ressources que nous avons créé en ligne pour cet objectif.

5. 2. Création d'un centre de ressources virtuel: un besoin pour impliquer l'apprenant dans son propre apprentissage

Pour faciliter le travail avec des micro-tâches, nous avons créé un centre de ressources en ligne³¹. Ce dernier a vocation de proposer aux apprenants des aides et des activités d'entraînement/d'approfondissement sur la langue en lien avec leurs besoins. Le centre des ressources s'appuie donc sur des sites Internet qui proposent de nombreuses activités sur les différentes compétences langagières afin de réaliser de nombreux objectifs.

5. 3. Participants

Notre travail de terrain sera effectué au cours de cette année au Centre Français de Culture et de Coopération (CFCC) en Egypte où le français est enseigné comme 2ème langue étrangère. Les participants sont donc des apprenants de FLE qui possèdent un niveau intermédiaire en français (A2 selon le CECR). Une séance de présentation de notre travail (voir annexe 1) sera proposée aux apprenants pour faire le point sur l'objectif de notre recherche et le déroulement de notre expérimentation.

6. Conclusion

Dans cet article, qui fait partie de notre recherche doctorale, nous avons essayé de mettre la lumière sur la possibilité d'exploitation du potentiel d'Internet à concevoir des tâches d'apprentissage pour améliorer l'acquisition de L2 ou d'une langue étrangère dans le cadre d'une pratique réfléchie de type recherche-action. Nous essayerons alors de faire un passage harmonieux de la théorie à la pratique recherche-action offrant à l'apprenant un environnement d'apprentissage riche et cohérent. Les résultats de notre expérimentation pourront peut-être faire l'objet d'un autre article. Ces résultats seront traités d'après l'analyse de la performance des apprenants dans la réalisation de notre corpus de tâches, les résultats des *pré-post* tests et des questionnaires de satisfaction.

Annexe 1: Séance de présentation de notre travail de terrain **Objectifs**

Le travail que je vous propose a pour objectif de profiter du potentiel d'Internet comme source d'informations pour améliorer l'acquisition du français en tant que langue étrangère. Mon travail propose

³¹Pour consulter notre centre de ressources en ligne, allez sur: <http://hagarakil-ressourcesfleinternet-paris3.leadhoster.com/>

donc des macro-tâches (ensemble d'activités) ayant pour but de relever les difficultés que vous rencontrez lors de votre apprentissage du français comme par exemple: des tâches de classification, de comparaison, de mise en ordre, de correspondance, de résolution de problèmes, etc. La réalisation de ces tâches se fait dans un environnement d'interaction sociale « non-scolaire » où vous pouvez travailler en collaboration (en binôme ou en groupe).

Par la suite, et selon les problèmes ou les difficultés que vous allez rencontrer dans la réalisation de ces macro-tâches, je vais vous proposer des micro-tâches d'entraînement sur la langue, selon les besoins de chacun. La réalisation de ces micro-tâches sera individuelle au sein d'un groupe. Et pour faciliter votre travail avec des micro-tâches, j'ai créé un centre de ressources en ligne. Ce dernier a vocation de vous proposer des aides et des activités d'entraînement et d'approfondissement sur la langue en lien avec vos besoins. Le centre des ressources s'appuie donc sur des sites Internet qui proposent de nombreuses activités sur les différentes compétences langagières pour améliorer votre niveau et donc votre acquisition du français.

Approche suivie

Du point de vue théorique, cette méthodologie de travail fait partie de ce qu'on appelle «l'approche par tâches». Celle-ci est principalement fondée sur l'intégration entre le contenu (discipline) et la langue. Par conséquent, l'approche par tâches permet de concentrer sur la langue à travers le contenu qu'on présente aux apprenants. Il existe, en fait, deux types des tâches: Macro-tâches et Micro-tâches dont nous avons parlé plus haut. Les macro-tâches sont construites sur des situations réalistes de la vie quotidienne.

Pour les micro-tâches, elles permettent le repérage, le traitement de sens et la focalisation de l'attention sur des phénomènes importants sur la langue. C'est pour cela que ces tâches mettent en mouvement des processus cognitifs qui activent l'acquisition de la langue.

Dispositif

Nous allons travailler ensemble dans un dispositif hybride. Cela veut dire que la moitié de notre travail sera à distance et l'autre moitié sera en présentiel. En d'autres termes, des heures de travail à distance (par mail) et d'autres en présentiel (l'enseignant/tuteur sera présent avec les apprenants). Cela sera organisé dans des rencontres hebdomadaires entre tuteur/apprenants. Le rôle du tuteur consiste à guider les apprenants dans leur apprentissage, de les sensibiliser apprenants aux problèmes de nativisation (la production en français selon des critères de votre langue maternelle ou des critères personnelles) et donc de conseiller aux apprenants des micro-tâches de remédiation en s'appuyant sur le potentiel du centre de ressources dont nous avons déjà parlé plus haut.

Organisation du travail

1. Un pré-test pour évaluer votre niveau avant le commencement de notre travail et un post-test fin de notre expérimentation pour vérifier du progrès au niveau de l'acquisition/ apprentissage du français.
2. Pour la réalisation des macro-tâches à distance, vous êtes invités à envoyer vos travaux par mail à votre enseignant tuteur: Hagar_khalil_95@hotmail.com
3. Des rencontres ponctuelles, en même temps, seront organisées dans la salle informatique pour la réalisation des micro-tâches à travers le centre de ressources.
4. des questionnaires de satisfaction de notre travail vous seront proposés en semaine 4 et en fin de notre expérimentation.

Tâches

Les tâches proposées sont organisées en 8 séquences. Chaque séquence se compose des **macro-tâches de type A** (sans production) comme: tâches de classification, de correspondance, de mise en ordre, de comparaison, etc. et des **macro-tâches de type B** (avec production) comme les tâches dans lesquelles on vous demande de présenter un exposé oral ou écrit ou les tâches de lecture d'un texte avec des questions à répondre. La réalisation de chaque séquence ne doit pas dépasser une semaine. Le respect du délai proposé par l'enseignant/tuteur est important pour mener à bien notre travail avec vous.

Evaluation formatrice

L'évaluation sera une évaluation de la performance et de votre implication dans l'accomplissement des tâches, ce qu'on appelle une évaluation formatrice ou «information critique». Cette dernière porte plus sur l'efficacité de l'apprentissage que sur la perfection du produit. En d'autres termes, l'essentiel est de comprendre comment vous aider à modifier vos procédures et stratégies pour construire un produit plus conforme aux critères de la langue cible.

Contrôle continu

Chaque tâche sera évaluée ainsi

- O +

(-): en dessous de la norme du groupe

(O): dans la norme du groupe

(+): au dessus de la norme du groupe.

Date limite d'accomplissement de chaque séquence: une semaine.

Une note indiquera l'implication de l'apprenant et le respect des délais:

De 1 à 3

NOTES: Contrôle continu pour les séquences des tâches:

Implication et respect des délais: 3

Implication et non respect des délais: 2

Respect des délais sans implication: 1

Contrat non rempli: 0

Dates et lieu des rencontres avec Hagar Khalil seront organisées avec le responsable de la salle informatique et selon votre disponibilité.

Bon courage et bon travail

Références bibliographiques

BARRIERE, I. *Tâches, Internet et perspective actionnelle*. EduFLE.net: TICE, multimédia et FLE, 2009, article disponible sur: <http://www.edufle.net/Taches-Internet-et-perspective> [=Barrière, 2009];

BERTIN, J.-C., GRAVÉ, P., NARCY-COMBES, J.-P. *Second Language Distance Learning and Teaching: the Critical Perspectives and Didactic Ergonomics*. IGI Global. USA, 2010 [=Bertin et alii, 2010].

COMBES-JONCHERAY, M. F. *Les différences entre input et output chez les étudiants en anglais commercial des classes de BTS Commerce international*. Thèse de doctorat. Université de technologie de Compiègne, sous la direction de H. Greven, 1999 [=Combes-Joncheray, 1999].

CUQ, J.-P. *Dictionnaire didactique du français langue étrangère (seconde)*. Paris: CLE-International, 2003 [=Cuq, 2003].

ELLIS, R. *Task-based Language Learning and Teaching* //Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford university press, 2003 [=Ellis, 2003].

ELLIS, R. *The Study of Second-language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994 [=Ellis, 1994].

FARACO, M. *Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2* //AILE: *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* (en ligne). N° 16, 2002. Disponible sur: <http://aile.revues.org/document1395.html> [=Faraco, 2002].

GASS, S. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1997 [=Gass, 1997].

GUICHON, N. *Langues et TICE: Méthodologie de conception multimédia*. Paris: Ophrys, 2006 [=Guichon, 2006].

MANGENOT F., LOUVEAU É. *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE-International, 2006 [=Mangenot et alii, 2006].

MARTEL, A. *L'apprentissage du français sur Internet* //Les Cahiers de l'ASDIFLE: *Multimédia et Français Langue Etrangère*. Vol. 9, 1998. P. 125-149 [=Martel, 1998].

NARCY-COMBES, J.-P. *Didactique des langues et TIC: Vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys, 2005 [=Narcy-Combes, 2005].

NARCY-COMBES, J.-P., DEMAIZIERE, F. *Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) //Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*. Vol. 8. N° 1, 2005 [=Narcy-Combes et alii, 2005].

NUNAN, D. *Task-based language teaching*. Cambridge University Press, 2004 [=Nunan, 2004].

PY, B. *L'Acquisition d'une langue seconde: quelques développements théoriques récents*. Bulletin suisse de linguistique appliquée, 1994 [=Py, 1994].

SWAIN, M. *Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development* //S. Gass & C. Madden (Dir). *Input in Second Language Acquisition*. Boston (MA): Heinle & Heinle Publishers, 1985 [=Swain, 1985].

VANPATTEN, B. *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood/NJ: Ablex, 1996 [=VanPatten, 1996].

WONG W., SIMARD D. *La saisie, cette grande oubliée!* //AILE: *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* (en ligne), N° 14, 2001. Disponible sur: <http://aile.revues.org/document1476.html> [=Wong et alii, 2001].

TRADIȚIE ȘI PERFORMANȚĂ ÎN PROCESUL DE ÎMBOGĂȚIRE ȘI ACTIVIZARE A LEXICULUI ELEVILOR DIN CLASELE DE GIMNAZIU

Svetlana TIMCIUC,

profesoară de limba și literatura română,
Liceul Teoretic „B. P. Hașdeu”, Bălți

Grigore CANTEMIR,

conferențiar universitar, doctor în filologie,
Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți

Rezumat

În ultimul timp, în paginile presei de orientare pedagogică din Republica Moldova, se duc discuții aprinse privind noul Curriculum la limba și literatura română. Lupta „pe viață și pe moarte” se dă între „veteranii” procesului educațional, care au stat la temelie proceselor novatoare în educația de tip european, și așa-zisii „moderniști”, care întrezăresc în activitatea lor un proces educațional de-a dreptul „revoluționar”. În limita rândurilor ce ni se rezervă, vom face o trecere în revistă a principalelor metode „mai vechi” și „mai noi” aplicate la studierea lexicului în cadrul ciclului gimnazial.

Abstract

Nowadays, the most arguable topic from the pedagogical press of Republic of Moldova is the new Curriculum of Romanian Language and Literature. The great fight involves the so called „ex-servicemen” of the educational process, who founded the base of the European educational processes, and the so called „modernist”, who try to introduce a real revolutionary educational process. Further down, we will enumerate the main „old” and „new” methods which are used when studying the vocabulary in school.

Concretizarea idealurilor educaționale în comportamente și mentalități nu este posibilă dacă activitatea de predare-învățare nu dispune de un sistem coerent de căi și mijloace de înlăptuire, de o instrumentalizare procedurală și tehnică a pașilor ce urmează a fi realizați pentru atingerea scopului propus. Formele și mijloacele strategice de înlăptuire a sarcinilor didactice pot fi circumscrise terminologic prin intermediul noțiunilor: *tehnologie didactică, metodologie didactică, metodă, procedeu, mod de organizare*.

Fiecărui cadru didactic îi este cunoscut un sistem, mai mult sau mai puțin coerent, realizat prin stratificarea și cumularea mai multor metode, atât pe axa evoluției istorice, cât și pe plan sincron, metode care se corelează, se prelungesc, se completează reciproc.

Plecând de la sensul său etimologic (*methodos* = cale, drum), savanții au definit metoda drept o cale demnă de urmat în vederea atingerii unor obiective dinainte stabilite. Ea desemnează *itinerarul* pe care profesorul îl poate alege, pentru a-i ajuta pe elevi să găsească ei înșiși o cale de redescoperire a unor adevăruri.

Taxonomiile avansate (construcții teoretice orientative) ne ajută să identificăm tendința generală a metodologiei de a se baza pe caracteristici aflate la poli opuși. În cele ce urmează, ne vom referi la un aspect al acestei tendințe, și anume *Tradițional și modern în predarea noțiunilor de vocabular la etapa gimnazială*, dar nu înainte de a sublinia proprietatea metamorfozării unor caracteristici ale metodei, fapt prin care „o metodă, așa-zis tradițională, poate evolua spre modernitate în măsura în care secvențele procedurale care o compun îngăduie restructurării inedite sau atunci când circumstanțele de aplicare a acelei metode sunt cu totul noi, după cum și în unele metode așa-zis moderne întrezărim secvențe „destul” de tradiționale sau descoperim că variante ale metodei în discuție erau de mult cunoscute și aplicate”³².

Și pentru că exemplificările izvorâte dintr-o singură viziune didactică nu-și au efectul așteptat, ne-am orientat spre diversificarea surselor, prin apelul la lucrările marilor metodiști și la experiența valoroasă a unor profesori de prestigiu. Aceasta, în primul rând, va da posibilitate să evităm monotonia în explicarea materiei, iar în al doilea rând, va exterioriza un model optim de studiere a conținuturilor de vocabular.

³²Cucoș, p. 289.

În ultimul timp, profesorii tot mai mult se îndepărtează de maniera „clasică” sau „tradițională” de predare, provocând o stare de „derută” în conceperea și desfășurarea actului didactic. Nu credem că aceștia trebuie să se dezică totalmente de „înțeleapta și salvatoarea” tradiție, trecând în sfera inovațiilor care infirmă experiențe rezistente în timp și generatoare de succes.

Insistăm a prezenta în modul cel mai serios ceea ce „tradiția românească a conservat ca ceva bun și durabil”³³ și doar pe acest teren vom motiva „infuzia elementelor de modernizare”³⁴.

În procesul didactic al studierii limbii române, inclusiv a vocabularului, în gimnaziu se aplică o variată gamă de metode și procedee, oferite de practica școlară tradițională. Explorarea acestor metode, ca și în cazul celor interactive, trebuie să fie determinată de realitatea unei învățări active, proces în care relația „profesor-elev” să fie pusă sub imperativul activității elevilor, profesorul îndeplinind rolul unui ghid competent și abil, care să pună discipolii săi în situații concrete de învățare prin efort propriu.

În continuare, vom trece în revistă câteva din metodele tradiționale, pe care profesorul de limba și literatura română le are la dispoziție pentru realizarea eficientă a obiectivelor generale și speciale ale disciplinei la rubrica „Vocabularul”.

Comunicarea este metoda tradițională de transmitere a informației căreia i se poate imprima un caracter activ. În acest caz, activitatea elevilor este dirijată, pas cu pas, de cuvântul profesorului și constă în rezolvarea de sarcini mici, înlănțuite într-o succesiune dată de raționamentul inductiv al pedagogului. Se cere o explicație clară, „raportată la grila teoriei comunicării: înlesnirea accesibilității noțiunilor cu o mai bună economie de timp și de efort. La explicarea noțiunilor de vocabular (*lexic activ, lexic pasiv, masa vocabularului, vocabularul fundamental* etc.), fiecare profesor ar trebui să țină cont de particularitățile de vârstă ale elevilor și de principiul accesibilității.

O condiție eficientă pentru realizarea comunicării este „ordonarea didactică”. Este vorba de o anumită succesiune a conceptelor, ideilor și teoriilor ce se degajă din contextul unei unități de conținut.

De exemplu, la predarea temei „Structura morfologică a cuvântului”, profesorul va avea grijă să explice, în succesiunea lor, următoarele concepte: *rădăcină, afixe (sufixe și prefixe), desinență*, urmate de *morfem, radical, formă flexionară, alternanțe fonetice, familii de cuvinte* etc. Transmiterea acestui set de informații presupune structuri variate adaptate conținutului științific respectiv: de lanț, ramificate, concentrice, mixte.

La concluziile parțiale și finale elevii ajung sub îndrumarea directă și permanentă a profesorului, care le-a oferit, pe parcurs, situațiile tuturor premiselor necesare, în ordinea gândită de el. Dacă, din diferite motive, elevii nu pot formula concluzii parțiale sau finale, sugerate de demersul inductiv al profesorului, atunci acesta este acela care „comunică” generalizările și concluziile.

În centrul metodei *Problematizarea*, stă termenul *problemă*, pe de o parte, și cel de *situație-problemă*, pe de altă parte. Demersul didactic problematizat poate porni:

- a) de la elaborarea unei situații-problemă înspre formularea unei probleme;
- b) de la enunțarea problemei înspre construirea situației-problemă.

Ca tehnică de instruire, problematizarea își găsește locul oriunde apar situații contradictorii, care urmează a fi rezolvate prin gândire.

„Esența acestei metode constă în faptul că profesorul nu comunică, pur și simplu, concluziile finale ale științei, cunoștințe gata elaborate, ci dezvăluie elevilor „embriologia adevărurilor; prin rezolvări de probleme, el conduce gândirea acestora spre descoperirea adevărurilor, spre construcția unor structuri mintale, structuri ale realului”, scria Jean Piaget³⁵.

Problemă devine o întrebare atunci când generează o nedumerire, o incertitudine, o neliniște ce alertează subiectul ca un conflict lăuntric, rezolvabil prin tatonări repetate, prin demonstrații și argumentări raționale.

La studierea omonimelor, bunăoară, pot fi prezentate elevilor două propoziții:

³³Goia, p. 9.

³⁴*ibidem*, p. 10.

³⁵*apud* Cerghit, p. 104.

a) *Am cumpărat sare de bucătărie.*

b) *Copilul sare în brațele mamei.*

Profesorul cere să se identifice cuvintele cu aceeași formă, dar motivând și diferențele dintre ele, să formuleze situația de problemă: cuvintele cu aceeași formă pot avea sensuri diferite, aparținând și unor clase gramaticale diferite. Distanța se face strict în context.

Condiția esențială, la aplicarea metodei, este ca elevii să posede cunoștințe prealabile și să aibă deprinderi intelectuale organizate.

O altă metodă clasică (tradițională) de predare a noțiunilor de lexic este *conversația*, care se manifestă în două forme esențiale: euristică și catihetică. Ca metodă didactică, conversația este un dialog continuu dintre profesor și elevi pe teme concrete. Rolul ei constă în antrenarea elevilor la cercetarea faptelor de limbă, descoperind reguli, cultivând gândirea logică, încrederea în propriile capacități și lărgind posibilitățile de exprimare. Conversația oferă elevilor posibilitatea de a descoperi adevăruri științifice, le formează priceperea de a mânui dialogul pentru realizarea unei comunicări clare și complete. Toate acestea se pot realiza în condițiile când succesiunea de întrebări și răspunsuri se referă la noțiuni exacte de limbă (vocabulary) cu finalitate sigură în abordarea, fixarea sau evaluarea acestora.

Conversația euristică contribuie la aflarea adevărului prin efortul unit al celor doi agenți ai actului educațional: obiectul și subiectul educației. Întrebările se adresează judecății elevilor, stimulându-le gândirea logică. Ele sunt specifice pentru învățarea noțiunilor noi, în speță, la lecțiile de formare a cunoștințelor și deprinderilor.

Conversația catihetică urmărește constatarea însușirii de către elevi a unor cunoștințe acumulate anterior. Cu alte cuvinte, ea se adresează memoriei și se utilizează în partea introductivă a lecției, în momentul activizării „ideilor-ancoră” sau în partea finală a lor, la realizarea Feedback-ului.

Autorul „Metodicii predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu”, Corneliu Crăciun propune o altă clasificare a conversațiilor:

a) euristică;

b) de reactualizare a cunoștințelor;

c) de fixare a cunoștințelor însușite;

d) de verificare.

„Reușita conversației, menționează autorul, este condiționată de caracterul întrebărilor. Cadrul didactic va avea în vedere că întrebările de tip reproductiv (*Cine? Unde? Când?*) să se limiteze la strictul necesar, în schimb, să fie mai frecvent formulate întrebări de descoperire și evaluare (*De ce? Dar dacă era altfel? Ce se poate spune despre?..*)”³⁶.

Pentru a putea să-și îndeplinească rolul formativ, întrebările trebuie să corespundă anumitor cerințe: să fie concise, cu destinatar direct, corecte din punct de vedere gramatical, accesibile. În cazul când elevul nu este în stare să răspundă, profesorul formulează întrebări ajutătoare.

În „Metodica studierii limbii și literaturii în școală”, Constantin Parfene evidențiază cele câteva condiții pe care le presupune conversația, ca metodă de predare a noțiunilor:

– să se sprijine sistematic pe fapte de limbă;

– să se ridice, obligatoriu, de la fapte, la noțiuni, definiții și reguli generale, ceea ce presupune ca elevii să fie puși să observe, să compare, să descopere ceea ce e comun și ceea ce diferențiază faptele, să formuleze concluzii și să le utilizeze prin exemple noi;

– să solicite puterea de argumentare a răspunsurilor (gândirea);

– să nu se formuleze și să nu se pună întrebări la întâmplare, ci să se urmărească logica demersului cognitiv³⁷.

În continuare, propunem o mostră de conversație introductivă la predarea neologismelor în clasa a VII-a:

– Care sunt mijloacele de îmbogățire a vocabularului românesc?

– Mijloacele de îmbogățire a vocabularului românesc sunt: derivarea, compunerea, conversiunea, împrumuturile, abrevierea.

³⁶Crăciun, p. 19.

³⁷Parfene, p. 26.

- Ce sunt împrumuturile?
- Cuvintele care pătrund în vocabularul românesc din alte limbi pentru desemnarea realităților care nu au denumire în limba română se numesc împrumuturi lexicale.
- Ce tipuri de împrumuturi, conform originii, cunoașteți?
- În ceea ce privește originea cuvintelor, împrumuturile pot fi: slave, maghiare, turanice, franceze, germane, engleze, italiene etc.
- Cum se numesc împrumuturile recente?
- Împrumuturile recente se numesc neologisme.
- În ce cazuri se împrumută neologismele din alte limbi?
- Elementele neologice pot fi împrumutate din alte limbi odată cu obiectul sau cu noțiunea pe care îl/o denumește ori cu scopul de a accentua cunoașterea limbilor străine.

(Începe explicarea materiei prin diferite metode).

E foarte important faptul ca întrebările să fie formulate clar și precis, să nu se pună întrebări care oferă răspunsul de-a gata. Elevilor trebuie să li se acorde timp suficient pentru meditație. O altă întrebare din partea profesorului nu poate interveni până când acesta nu obține un răspuns complet la întrebarea precedentă.

Nu este ceva util când profesorul își asumă responsabilitatea răspunzând în locul elevilor sau repetând răspunsul acestora. Principalul e ca elevii să vorbească mai mult decât profesorul.

Toate generațiile de elevi, tot trecutul și tot prezentul învață prin exerciții. „Exercițiul presupune efectuarea conștientă și repetată a unor acțiuni, în scopul formării de priceperi și deprinderi motrice și intelectuale, al consolidării cunoștințelor dobândite, al dezvoltării operațiilor gândirii și a capacităților creatoare ale elevilor”³⁸. Această definiție reiese, probabil, din sensul latinescului *exercitium* – „executarea unei acțiuni în mod repetat”. Vom descrie mai amănunțit această metodă, pentru că, în didactică, este considerată una fundamentală. Exercițiul urmărește realizarea unor multiple scopuri instructiv-educativ-formative, printre care și cel de a cultiva posibilitățile elevilor de transfer al cunoștințelor, capacităților și deprinderilor. În afară de aceasta, prin metoda exercițiului se face evaluarea gradului de operaționalitate a elevilor. Exercițiul dă posibilitate elevului să învețe prin acțiune, practica milenară demonstrând că „numai prin acțiune poți învăța să acționezi”.

Gama exercițiilor lexicale este mult prea variată și nuanțată. După funcțiile îndeplinite, acestea pot fi: introductive, de bază, de creație, reproductive, de operaționalizare, de dezvoltare, de aplicare, paralele, structurale, de evaluare ș.a.

În raport cu criteriile de participare, exercițiile sunt: individuale, de echipă, colective, frontale. Exercițiile se pot realiza oral sau în scris, elevii fiind dirijați, semidirijați sau autodirijându-se.

La folosirea metodei, se înaintează o serie de cerințe:

- elevii trebuie să cunoască scopul exercițiului propus;
- să poată apela la suportul teoretic (reguli, principii, cunoștințe);
- exercițiile trebuie să provoace interes prin caracterul lor științific și aplicativ;
- să solicite un efort intelectual;
- cerințele să fie clar formulate;
- să fie de dimensiuni rezonabile;
- profesorul este obligat să propună exerciții în mod gradat sub aspectul dificultății și diferențiat, în funcție de particularitățile individuale ale elevilor;
- exercițiile trebuie să fie variate, ca să nu provoace monotonie;
- să contribuie, treptat, la sporirea gradului de independență a elevilor în executarea lor: de la exerciții dirijate la exerciții independente;
- să fie evaluate la timp;
- alegerea și dozarea trebuie înfăptuită cu mare atenție.

În continuare, propunem o serie de exerciții lexicale, repartizate pe compartimente tematice (unități de conținut) și pe clase:

³⁸Crăciun, p. 26.

Sinonimele

Clasa a VI-a:

1. Înlocuiți cuvintele subliniate din propozițiile de mai jos cu alte cuvinte potrivite ca sens:
Apele Argeșului trec susurând pe tăietura văilor. În față, i-au apărut vedenii ciudate. Am poposit la cabana „Trei brazi”.
2. Scrieți șirul sinonimic al cuvântului *casă*. Alcătuiți câte un enunț cu fiecare din sinonimele atestate.
3. Explicați, prin sinonime, sensul cuvintelor *guraliv* și *sever*.

Clasa a IX-a:

1. Completați sensul cuvintelor din coloanele de mai jos. Găsiți seriile de sinonime și motivați coexistența lor în limbă. Care dintre sinonime are o frecvență mai mare?

<i>păstor</i>	<i>cioban</i>	<i>oaie</i>
<i>păștoresc</i>	<i>ciobănesc</i>	<i>oiță</i>
<i>a păstori</i>	<i>ciobănește</i>	<i>oierit</i>
<i>păștorie</i>	<i>ciobănie</i>	<i>oier</i>
<i>păștorit</i>	<i>ciobăniță</i>	<i>oierie</i>
<i>păștoriță</i>	<i>ciobănească</i>	

2. Continuați fiecare enunț prin câte două argumente:
 - a) Sinonimele unui cuvânt sunt sinonime între ele, fiindcă...
 - b) În comunicare, utilizăm diferite cuvinte cu același sens, pentru că...
3. Alcătuiți o compunere cu subiect liber (o pagină), folosind patru perechi de sinonime.

Antonimele

Clasa a VI-a:

1. Notați cu aceeași cifră antonimele din textul de mai jos, după modelul:

N. Titulescu rezumă și întruchipează istoria română, internă¹ și externă¹ între anii 1916 și 1936, în datele ei esențiale. Vorbă puțină², treabă multă². Lentilele sunt convergente și divergente. Închiderea³ și deschiderea³ circuitelor electrice se face cu ajutorul unor dispozitive numite întrerupătoare.

- a) *A putea să ajungi la ideea că nu soarele răsare și apune, ci pământul răsare și apune înseamnă negarea vederii concrete în numele vederii abstracte, mai apropiată de adevăr.* (N. Stănescu)
- b) *Unde s-a mai văzut ca săracul să aibă dreptate în fața bogatului, iar cel slab în fața celui tare?* (G. B. Ioaqim de Silva)

2. Recunoașteți cele patru perechi de antonime din proverbele:

„A face bine este mai bine decât a face rău”.

„Apele mici fac râurile mari”.

„Așa e roata lumii: unii suie, alții coboară”.

„Ce înveți în tinerețe aceea știi la bătrânețe”. (Proverbe românești)

3. Grupați, în perechi, antonimele din următoarele propoziții. Căror părți de vorbire le aparțin?

Târziu, cerul s-a acoperit cu nori. S-au descoperit de curând, interesante piese ceramice de mare valoare arheologică. Buzăul este situat pe malul drept al râului cu același nume. De pe vapor, zăresc malul stâng al Dunării. La Berca funcționează astăzi câteva zeci de sonde. Ieri, combinele staționau la marginea lanului.

4. Indicați adjectivele-antonime din următorul text. Precizați rolul lor în caracterizarea personajelor.

Fata babei era slută, leneșă, țințoasă și rea la inimă, dar, pentru că era fata mamei, se alintă cum s-alintă cioara-n laț, lăsînd tot greul pe fata moșneagului. Fata moșneagului era frumoasă, harnică, ascultătoare și bună la inimă. (I. Creangă)

5. Grupați, în două perechi de antonime, cuvintele următoare:

Acolo, moral, război, a despovăra, harnic, devreme, târziu, vorbește, aprobă, poetic, a împovăra, imoral, dezaprobă, apoetic, leneș, tace, aici, pace.

Formați propoziții cu două perechi de antonime.

6. Alcătuiți cel puțin 6 perechi de antonime formate cu prefixele: *ø-/in-; dis-/con-; sub-/supra-; i-/ne-; con-/in-; pro-/anti-*. Introduceți-le în contexte.

Omonimele

Clasa a VII-a:

1. Subliniați cele 2 perechi de omonime din textele următoare:

- a) *Poți să-mi numeri, dacă-ți cer,
Câte stele sunt pe cer?*
- b) *Un vânător canadian,
Care schia cu mult elan,
A prins, din goană, un elan.*

Explicați sensul lor. Formați alte contexte cu ele.

2. Înlocuiți punctele printr-unul dintre cuvintele-omonime scrise în stânga paginii:

lac₁

a) *O altă tehnică este folosită pentru a realiza aceste obiecte de artă, confecționate din lemn și acoperite cu ...*

lac₂

Nimeni nu poate luneca lin prin viață, ca lebăda pe unda unui ...

sol₁

b) *În actul al doilea, Enrico are un duet strălucitor donizetian, împreună cu Lucia, care se termină pe un ... cu adevărat erotic. La executarea fundației, trebuie să se aibă grijă ca nivelul cel mai înalt al apei din ... să fie cu cel puțin 0,5 m sub adâncimea fundațiilor.*

sol₂

Iată vine-un ... de pace c-o năframă-n vârful de băț.

sol₃

Ce părți de vorbire sunt ele?

3. Cunoscând sensurile omonimului *arie*₁ „întindere, mărime a unei suprafețe limitate” și *arie*₂ „compoziție vocală cu caracter liric”, construiți, cel puțin, câte două contexte pentru ele.

4. Consultând DEX-ul, găsiți 3 cuvinte care să aibă omonime, explicând sensurile lor și stabilind partea de vorbire pe care o reprezintă. Construiți contexte potrivite pentru ele.

Exemplu: *stat*₁ „țară” – pl. *state*; *stat*₂ „înălțime a corpului omenesc” – pl. *staturi*.

Paronimele

Clasa a VII-a:

1. Explicați sensurile următoarelor paronime. Observați ce categorie semantică mai pot reprezenta unele dintre ele:

Insolent – indolent; moral – imoral; poetic – apoetic; lizibil – ilizibil; normal – anormal.

2. Subliniați, din seria de 5 cuvinte de mai jos, paronimele:

- *literar, judiciar, particular, literal, constituțional;*
- *diferență, complement, deferentă, ospitalitate, generație;*
- *eneroa, cânta, desena, ineroa, manevra.*

Explicați-le sensul și introduceți-le în diferite contexte.

3. Cum este corect? Demonstrați că aveți dreptate. Pentru aceasta, stabiliți sensul fiecărui cuvânt. Prin ce se deosebesc aceste cuvinte? Din ce categorie semantică fac parte?

- a) *Rezolvă exercițiul orar/oral.*
- b) *El are probleme familiare/familiale.*
- c) *Prenumele/pronumele ține locul unui substantiv.*
- d) *Pronumele/prenumele meu este Maria.*
- e) *Am învățat numeralul ordinar/ordinal.*
- f) *Am primit multe complemente/complimente.*

4. Ce greșeli de sens există în textele următoare?

M-am prefăcut că închid ochii, dar prin fenta lăsată intenționat puteam să zăresc ecranul videofonului.

E ca și cum n-ai spune că s-a rupt scala de la sala motorului principal.

Am acționat în așa fel, încât să punem capăt faptei legale a șoferului.

Cuvinte polisemantice

Clasa a IX-a:

1. Cu ce sens sunt folosite cuvintele subliniate în următoarele propoziții: (sens principal – sens secundar, sens de bază – sens derivat, sens propriu – sens figurat)?

- Ce ochi de lumină, ce ochi ai tu, mamă. (A Păunescu)
- Acoperă-mi ochii... le sticleau ochii într-o cumplită mînie. (M. Sadoveanu)
- Pe-un picioar de plai, /Pe-o gură de rai. (Miorița)

Folosiți-le cu alt sens decât cel din context în alte propoziții construite de voi.

2. Introduceți, în contexte potrivite, locuțiuni și expresii în componența cărora intră cuvântul *carte*: a vorbi ca la carte „a vorbi ca un om învățat, a vorbi așa cum trebuie”, a se pune pe carte „a se ocupa serios de învățat”, cum scrie la carte „așa cum trebuie, cum se cere”, om de carte „cărturar”.

3. Identificați sensurile cuvântului *aur* în exemplele: *mână de aur*, *aurul negru* și *păr de aur*. Construiți contexte prin care să ilustrați sensurile cuvântului.

4. Folosind un dicționar al limbii române, găsiți, cel puțin, 10 sensuri ale cuvântului polisemantic *a face*. Utilizați-le în enunțuri.

5. Cuvintele *casă* și *capră* sunt polisemantice sau omonime? Argumentați răspunsul.

6. Realizați o schemă care să illustreze relațiile între sensurile cuvântului polisemantic *pod*. Consultați DEX-ul.

Cuvintele compuse

Clasa a IX-a:

1. Semnalați cuvintele compuse care apar în următorul text:

Pe vremea aceea, domn în Țara Românească era Mihai Viteazul... Văzând el ce potop de oaste vine asupra-i, se retrase la câteva ceasuri de Giurgiu, pe Valea Neajlovului, la locul numit Vadul Călugărenilor.

2. Spuneți din ce părți de vorbire sunt compuse următoarele cuvinte: *astă-vară*, *așa-zis*, *benevol*, *bună-voie*, *drum-de-fier*, *după-amiază*, *floarea-soarelui*, *lăcătuș-mecanic*, *răuvoitor*, *Ștefan cel Mare*. Explicați ortogramele.

3. Alcătuiți scurte propoziții pentru a deosebi sensul și scrierea următoarelor cuvinte. Explicați scrierea diferită a exemplelor propuse: *altădată* – *altă dată*; *numai* – *nu mai*; *devreme* – *de vreme*; *vreodată* – *vreo dată*.

Arhaisme, regionalisme, neologisme

Clasa a V-a:

1. Cuvintele de mai jos sunt arhaisme. Ele se întâlnesc, de obicei, în operele literare. Spuneți care este cauza dispariției acestor cuvinte din vocabularul limbii române actuale:

armaș, *clucer*, *cneaz*, *logofăt*, *paharnic*, *pârcălab*, *vornic*.

Pentru realizarea sarcinii, consultați dicționarul.

2. Indicați, pentru fiecare regionalism, cuvântul echivalent din limba literară: *birău*, *barabule*, *bortă*, *bostan*, *curechi*, *ciubotă*, *găluște*, *pită*, *tirpighin*.

3. Subliniați neologismele din textul de mai jos. Precizați oral sensul lor.

În acest spațiu, în care masele de piatră par să zdrobească totul, izvorul se dovedește atât de firav, încât nicio mirare n-ar fi dacă viața i s-ar stinge după o clipă. de mirare este, dimpotrivă, temeritatea cu care, în fața unor piscuri trufașe, el își afirmă existența. În noaptea tăcută și pătrunsă de uimire, Oltul își înalță gînguritul de prunc demn să fie ascultat, într-o totală reculegere, de munți, de oameni, de întregul univers. (Geo Bogza, Cartea Oltului)

4. Găsiți sinonimele neologice pentru cuvintele propuse:

<i>greșeală</i> –	<i>pedeapsă</i> –
<i>neatârznare</i> –	<i>simțământ</i> –

Locuțiuni și expresii

Clasa a IX-a:

1. Dați exemple de expresii în care figurează numeralul *patru*. Explicați sensul lor și, acolo unde este posibil, înlocuiți-le cu un sinonim.

2. Ce expresii cunoașteți pentru *a se enerva*? Explicați în ce împrejurări nu ar fi indicată folosirea unora dintre expresiile depistate.

3. Găsiți, pentru adjectivale date, superlativul absolut exprimat printr-o comparație:

alb, dulce, fricos, galben, gras, limpede, lung, negru, prost, roșu, tare.

4. Încercați, cu ajutorul dicționarelor, să aflați ce înseamnă (și când se folosesc) următoarele locuțiuni și expresii (multe dintre ele sunt latinești): *ad litteram, post-mortem, călcâiul lui Ahile, rara avis, sabia lui Damocles, patul lui Procust, sine qua non, tabula rasa.*

5. Selectați din DEX, de la cuvântul *viață*, numai locuțiunile. Alcătuiți cu ele enunțuri.

În concluzie, evidențiem o serie de avantaje și dezavantaje ale unor metode și procedee didactice. În nici un caz nu trebuie să renunțăm total la metodele expositive, cu toate că sunt atât de mult criticate. Deseori, aplicarea acestor metode este inevitabilă. Ele servesc la comunicarea sistematică a cunoștințelor dintr-un domeniu dat. Explicațiile, dialogurile euristice sunt avantajoase când apare necesitatea de a comunica informații suplimentare pentru înțelegerea unor noțiuni, teme, a unui sistem de idei despre care elevii nu se pot informa în mod independent.

Interesul pentru metodele activ-participative a crescut considerabil în ultimul deceniu în legătură cu reorientarea paradigmei educaționale pe principiile învățământului formativ și teoria curriculumului. Întemeiate pe ideea îmbinării, gândirii și acțiunii, metodele activ-participative mobilizează elevii să cerceteze și să descopere singuri cunoștințele, să le prelucreze și să găsească soluții la problemele apărute.

Problemele ce țin de metodele moderne de predare constituie centrul de interes al dezbatărilor pedagogice contemporane între specialiști, părinți și elevi – toți deopotrivă implicați. Dezbatările se concentrează în jurul întrebărilor:

– La ce bun studiile unor științe și arte după niște reguli pe care unii nu le cunosc, iar alții nu le acceptă?

– La ce bun studiile teoretice, dacă practica dintotdeauna cere alte cunoștințe, mai puțin academice?

De fapt, acestea sunt niște „conflicte” între realitatea vieții sociale și pregătirea pe care o oferă școala, care stau la baza reformelor în învățământ.

Fără educație inițială și continuă, individul lumii contemporane se va afla într-o poziție de nonsens, bazată pe stadiul empiric al cunoașterii, iar observarea directă a lumii, fără a fi însoțită de raționamente, judecăți și abstracții superioare, nu-i va oferi premisele unei evoluții spirituale satisfăcătoare, în armonie cu sine, cu semenii și cu universul.

În continuare, vom descrie o serie de metode și tehnici interactive de grup, dar nu înainte de a explica tendința contemporană de utilizare a acestora.

Formarea unui comportament care să corespundă vremurilor în care trăim are la bază interacțiunea dintre indivizi la nivelul grupurilor mici. În cadrul acestei interacțiuni, elevul va dispune de o capacitate crescută de a găsi în grup soluții la sarcini intens problematizate, provocatoare, iar la nivel individual, îi va crește stima de sine, conștientizând că își va putea valorifica resursele în găsirea unor răspunsuri adecvate.

Metoda „Schimbă perechea”

Etape:

• Se lucrează în perechi. Se împarte clasa în două grupuri egale ca număr de participanți. Se formează două cercuri concentrice, elevii fiind față în față, pe perechi. Profesorul pune o întrebare sau dă o sarcină de lucru.

• Fiecare pereche discută, apoi lansează răspunsul. Cercul din exterior se rotește în sensul acelor de ceasornic, realizându-se astfel schimbarea partenerilor în pereche; elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare membru al clasei. Fiecare se implică în activitate și își aduce contribuția la dezvoltarea sarcinii.

• În final, clasa se regroupează și se analizează răspunsurile emise. În caz de necesitate, se formulează câteva concluzii.

Propunem câteva sarcini de lucru cu aplicarea metodei în cauză.

1. (Clasa se împarte în două echipe, elevii aranjându-se față în față, ca să fie evidente perechile);
☀️ Lucrând în pereche, extindeți câmpul asociativ propus, adăugând la fiecare unitate câte un cuvânt sau citat pe care vi-l amintiți. Schimbați perechea, deplasându-vă în direcția acelor de ceasornic și continuați extinderea câmpului.

*artă
artist
arhitectură*

*construcție
monument
a proiecta*

„Piatra ia din mii de forme
forma ce-i dă vîntul”.

(A. Busuioc)
(Clasa a VIII-a)

2. Numiți obiectele care ar trebui să fie pe masa unui operator la computer. Descrieți un aparat, indicând detaliile lui și operațiile pe care le efectuează. Subliniați neologismele.

(Clasa a VII-a)

3. Examinați lista de sinonime ale adjectivului *curat*:

- a) *îngrijit, curățat;*
- b) (figurat) *integru, cinstit, pur, nevinovat, candid;*
- c) *senin, clar, transparent, limpede;*
- d) *neamestecat.*

Pe lângă fiecare sinonim, scrieți câte un substantiv potrivit. Lucrând în perechi, continuați lucrul până la epuizarea ideilor.

(Clasa a VI-a)

Avantajele metodei:

- stimulează participarea tuturor elevilor la activitate;
- elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare dintre membrii colectivului;
- stimulează cooperarea în echipă, ajutorul reciproc, înțelegerea și toleranța față de opinia colegului;
- dezvoltă inteligența și creează oportunități de muncă colectivă.

Dezavantaje:

- uneori, ia prea mult timp din lecție;
- elevii sunt agitați și creează o atmosferă neconfortabilă de lucru.

Cunoștințele de lexic ajută foarte mult la abordarea textului artistic în gimnaziu. Rolul profesorului este să-și orienteze corect discipolii pentru a găsi o ordine elementară într-un text care conține elemente eterogene. Iată ce se poate face într-o primă etapă de abordare a textului – identificarea elementelor care aparțin câmpurilor lexicale esențiale.

În această etapă, profesorul le va cere elevilor să găsească aceste elemente. Pentru aceasta, clasa se va împărți în grupuri a câte 4-5 elevi. Se propune un text, bunăoară poezia „Cuvânt” de T. Arghezi:

*Vrui, cititorule, să-ți fac un dar,
O carte pentru buzunar.
O carte mică, o cârtică.
Din slove am ales micile
Și din înțelesuri furnicile.
Am voit să umplu celule
Cu suflete de molecule.
Mi-a trebuit un violoncel:
Am ales un brotăcel
Pe-o foaie de trestie-ngustă
O harpă: am ales o lăcustă.
Cimpoiul trebuia să fie un scatiu
Și nu mai știu...
Farmece aș fi voit să fac
Și printr-o ureche de ac

Să strecur pe un fir de ață
Micșoară, subțiată și nepipăită viață
Pînă-n mîna, cititorule, a dumitale.
Măcar câteva crâmpeie,*

Măcar o țandără de curcubeie,
Măcar nițică scamă de zare.
Nițică nevinovăție, nițică depărtare.
Aș fi voit să culeg drojdii de rouă
Într-o cărticică nouă.
Parfumul umbrei și cenușa lui.
Nemicul nepipăit să-l caut vruî,
Acela care tresare
Nici nu știu de unde și cum
Am răscolit pulberi și fum ...
[LLR, 2001, nr. 4, p. 30-31]

Grupul I va avea ca temă câmpul lexical al *Cărții*, grupul al II-lea - instrumentele muzicale, grupul al III-lea - micile viețuitoare, grupul al IV-lea - paleta coloristică, grupul al V-lea - „temele” misterioase ale cărții preferate (profesorul va avea grijă ca această ultimă temă să fie dată unei echipe care să aibă în componența sa cel puțin un elev foarte bun, pentru că sarcina este mai dificilă și, de asemenea, răspunsul este mai amplu, deci grupul va trebui să lucreze mai rapid).

După ce li se repartizează sarcina, fiecare echipă își va desemna un raportor (cel care va comunica rezultatele activității grupului), un „scrib” (secretar, care va consemna răspunsurile colegilor) și un „ceasornicar” (cel care va avea grijă ca activitatea să se încadreze în timpul alocat).

Rezolvarea sarcinii. Elevii lucrează timp de 5 minute; profesorul îi poate îndruma, indicându-le, dacă este nevoie, versurile asupra cărora trebuie să se concentreze, pentru a găsi elementele căutate.

Prezentarea rezultatelor. Raportorii comunică răspunsurile echipelor. Profesorul va nota pe tablă elementele ce aparțin fiecărui câmp lexical. Dacă apar greșeli în identificarea elementelor respective, profesorul va solicita opinia celorlalte grupuri, pentru a-i ajuta pe colegi să ajungă la următoarele răspunsuri:

Carte: *cititor, cărticică, slove, înțelesuri, foaie.*

Instrumente muzicale: *Violoncel, harpă, cimpoi.*

Lumea micilor viețuitoare: *brotăcel, lăcustă, scatiu.*

Paleta coloristică: *curcubeie, rouă, cenușă, fum.*

Temele „misterioase” ale cărții: *micșorată, subțiată și nepipăită viață, țandără de curcubeie, nițică scamă de zare, nițică depărtare, drojdii de rouă, parfumul umbrei și cenușa lui, nemicul nepipăit, pulberi de fum.*

Comentarea semnificațiilor câmpurilor lexicale

Profesorul va solicita elevilor să discute atât sensurile elementelor incluse în câmpurile lexicale menționate, cât și semnificația combinării acestora în cadrul aceluiași câmp (de exemplu, în ceea ce privește paleta coloristică, ea cuprinde elemente diverse, chiar opuse: *curcubeie* - culori de bază, vii; *rouă* - prospețime, ambele sugerând bucuria de a trăi; *cenușă și fum* - prin culoarea la care trimit, grâul compus din alb și negru, simbol al monotoniei și al plictisului, adaugă sugestiile de tristețe și eșec).

Metoda în cauză permite fracționarea unei clase mari în subgrupe eterogene, pentru a realiza sarcina propusă.

Fiecare membru își are misiunea sa, valorificându-se atât efecte ale efortului individual, cât și ale celui colectiv.

Instruirea în colectiv

Este o altă metodă de învățare a vocabularului. Ea constă în următoarele:

- a) Se formează 2-3 echipe.
- b) Se stabilește timpul pentru studierea de sine stătătoare a temei noi, utilizând întrebări de control.
- c) Echipele sunt asigurate cu materialul didactic și de instruire necesar.
- d) Fiecare echipă pregătește o fișă ilustrativă pe baza materialului studiat.

e) Se efectuează concursul fișelor.

Această metodă poate fi folosită în clasa a IX-a, la tema „Structura vocabularului”. Grupurilor li se propun mai multe manuale:

1. CARTALEANU, T. *et alii. Limba și literatura română*, manual pentru clasa a IX-a. Editura „Știința”, 2003.

2. PETREANU, M. *Limba română*. București: Garamond-Junior, 1995.

3. BEREĂ-GĂGEANU, E. *et alii. Limba română*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992.

Metoda necesită atenție, insistență, ingeniozitate. Rezultatele depind și de repartizarea corectă a funcțiilor în grup. Ea se aseamănă cu metoda cercetării, contribuind la stimularea gândirii logice, descoperind capacitățile inductive ale elevilor, imaginația, rațiunea practică și voința.

Jocul didactic este o activitate cognitivă care asigură o asimilare activă și conștientă a noțiunilor, categoriilor, regulilor. Pentru mulți specialiști în didactică, jocul este o temă privilegiată de meditație. Ca metodă de predare-învățare a vocabularului, el este interpretat ca o dimensiune majoră a libertății gândirii. J. Spencer, în lucrarea „Principes de psychologie”, menționează: „Jocul este exersare artificială a energiilor care, în absența exersării lor naturale, devin într-o asemenea măsură libere, încât își găsesc deosebitul sub forma unor acțiuni simulate în locul unora reale”.

Asimilarea de către elev a unui rol în cadrul jocului implică responsabilitate, iar eliberarea de rolurile impuse face ca jocul să devină creator.

Ca mijloc didactic, jocul îi permite profesorului să treacă de la forme pasive de activitate a elevului la orientarea activă a personalității, de la capacități limitate ale gândirii la aptitudinea de a soluționa probleme.

La introducerea jocului în procesul de învățământ, profesorul trebuie să respecte următoarele reguli:

- să cunoască bine latura organizațională a procesului de învățământ;
- să cunoască profund disciplina de studii;
- să fie exigent, dar binevoitor;
- să iubească și să stimeze copiii.

Se cunosc mai multe tipuri de jocuri, printre care: intelectuale, de trening, de afaceri, de activitate organizatorică. În „Cartea cu jucării”, T. Arghezi menționează: „Nici o jucărie nu e mai frumoasă ca jucăria de vorbe. Copiii, ca și oamenii mari, sînt mai simțitori la vorbe decît la fapte, plăcîndu-le, mai mult decît faptele făcute, faptele povestite.” Și pentru că dezvoltarea vocabularului la elevi este o permanență, ea se va face eficient și prin metoda jocului. În clasa a V-a, de exemplu, poate fi propus pentru completare următorul careu de cuvinte:

c		v			t
		o			
		r			
		b			
v	c	a		u	r

El aparține rubricii „Învățați jucându-vă”.

Sarcina de lucru:

– Scrieți în caiete cuvintele necesare completării spațiilor libere, știind că pe fiecare coloană se află un cuvânt avînd același sens cu „vorbă”.

După ce elevii completează careul de cuvinte, poate fi solicitată includerea sinonimelor scrise în enunțuri.

b) Un alt tip de joc este „Anagrama”. Se aruncă pe tablă „un pumn de litere”, ca acestea:

		I		
	E		L	
T		C		R
		O		
	Ă		Ă	

Profesorul cere elevilor să le amestece astfel, încât să rezulte un cuvânt care să le conțină pe toate. Se va forma cuvântul CĂLĂTORIE. El se scrie pe tablă, apoi se anunță că acest cuvânt este tema compoziției ce urmează a fi scrisă.

Sarcina de lucru:

- Scrieți o narațiune de 15-20 de rânduri în care să povestiți despre o călătorie pe care ați întreprins-o în timpul vacanței de vară.

Notă: Prin amestecarea literelor dintr-un cuvânt, în cazul anagramei, se obțin și alte cuvinte cu același număr de litere. Astfel, elevii claselor a V-a - a VI-a se livrează hazardului, „vânând” cuvinte sau construcții inteligibile.

c) În cartea „Ocolul lumii în 50 de jocuri create”³⁹, autorii descriu jocul lexical „Cuibul de cartofi”. A fost numit așa, deoarece, dintr-un cuvânt, prin anagramare, se pot obține nenumărate cuvinte noi. Nu este nevoie ca noile cuvinte să aibă același număr de litere ca termenul-bază. Funcționează o singură regulă de joc, și anume interdicția repetării aceleiași litere. Ca orice regulă, și aceasta are excepția ei: este permisă repetarea acelei litere care apare de mai multe ori în cuvântul inițial, și anume de atâtea ori de câte ori se repetă acolo. Câștigă jocul acela care reușește să formeze cele mai multe cuvinte noi într-o unitate de timp (de exemplu, în 5 minute). Este indicat să se pornească de la cuvinte-bază foarte lungi, formate din cât mai multe litere diferite. De exemplu: *imponderabilitate*.

Cuvinte obținute: *abil, amper, bal, bate, bilet, demn, departe, deportat, dor, dorm, drept, dreptate, etate, debil, impar, import, important, lan, nedrept, nod, netot, mobil, mobilat, moderat, ponderabil, pondere, perie, tot*.

Jocul este foarte potrivit pentru elevii clasei a V-a, le dezvoltă logica, atenția.

d) Calamburul este un joc de cuvinte care mizează pe echivoc, pe asemănarea formală a unor cuvinte deosebite ca sens. Prin urmare, sursele jocului sunt polisemia și omonimia. Prin accentul pus pe combinarea inteligentă și subtilă a cuvintelor, calamburul este un excelent mod de educare a simțului limbii, de îmbogățire și diversificare a limbajului. Jocul bazat pe omonimie presupune selectarea categoriei, fixarea sensurilor și, în final, utilizarea lor în construcții cât mai reușite. De exemplu: *Pe cornul dealului un corn înfipt în alt fel de corn în care eu mă tupilez mâncând un corn sub cornul lunii*.

Tehnica „Secvențe contradictorii”

Tehnica „Secvențe contradictorii” este o parte componentă a proiectului „Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gândirii Critice”. Ea este utilă pentru evocare și reflecție atunci când subiectul luat în discuție se pretează sistematizării și ordonării într-o succesiune logică a termenilor.

Propunem următorul algoritm de aplicare a tehnicii:

1. Profesorul pregătește din timp fișe cu termeni specifici lexicului.
2. În cadrul activității, elevii primesc aceste fișe și, lucrând în echipe, le aranjează în ordinea pe care o pot explica, urmărindu-se legătura „cauză-efect”, „loc-timp”, „hiponim-hiperonim”, „termen-definiție” etc.
3. Elevii discută subiectul, după care profesorul verifică realizarea temei.
4. Profesorul oferă cuvântul fiecăruia dintre participanți doar atunci când există dubii sau apare necesitatea unor explicații. În cazul când varianta propusă de elevi este acceptabilă, nu se mai insistă asupra aranjării fișelor, momentul evocării fiind consumat.

În demersul didactic, secvențele contradictorii pot fi aplicate la sistematizarea cunoștințelor de vocabular sau la predarea unor noțiuni noi. Și pentru că în procesul de învățare este semnificativă și oportună prezența unui suport de experiență și interesul pentru materia nouă, vom utiliza metoda doar în clasele a VIII-a - a IX-a, de exemplu, la predarea mijloacelor de îmbogățire a vocabularului, și anume „Cuvinte moștenite, cuvinte împrumutate și cuvinte formate” (Stratificarea istorică a vocabularului).

Elevii dețin o informație superficială despre etimologia cuvintelor, de aceea profesorul își poate liber pregăti cadrul pentru învățare. În primul rând, acesta solicită scrierea pe fișe a limbilor din

³⁹Petean et alii, 1996.

care româna și-a format și continuă să-și îmbogățească vocabularul. Elevii scriu: geto-dacica, latina, slavona, maghiara, turca, greaca, franceza, germana, engleza etc. Ei conștientizează că în limba română mai sunt cuvinte formate prin diferite procedee, pe teren propriu.

În continuare, profesorul cere să fie scrise cuvinte de diferite origini și să se menționeze proveniența lor. Elevii scriu șiruri de cuvinte de origine: latină, slavă, franceză, italiană, engleză etc. Se adună fișele, se examinează, apoi se aranjează în succesiunea istorică a pătrunderii lor în limbă.

Profesorul propune un tabel pe care elevii îl transcriu în caiete:

Limba	Exemple
Geto-dacică	<i>copil, ghiuj, brad, zăr, strungă, vrabie, viezure, stână, ciuf</i>
Latină	<i>lapte, picior, a mânca, a dormi, a cânta, fiu</i>
Slavonă	<i>rai, iad, slab, zglobiu, sărac, zdravăn</i>
Germană	<i>rablă, șură, șindrila, ștreang</i>
Maghiară	<i>sălaș, hadarag, oraș, vameș, hârciog</i>
Turcă	<i>buzdugan, telemea, leafă, saltea, ciulama</i>
Greacă	<i>caracter, psaltire, zeamă, sandale</i>
Franceză	<i>idee, avangardă, egalitate, originalitate, fraternitate</i>
Italiană	<i>avanpremieră, operă, capodoperă, cvartet, cvintet</i>
Engleză	<i>lider, manager, audit, barter, briefing, casting, site</i>
Cuvinte formate pe terenul limbii române	<i>mâncăcios, a dormita, feciorelnic, sărăcie, hot-dog-uri, a accesa, comunicație, investigație, justiție, laureat, oportunitate</i>

Profesorul explică cele trei straturi în care se repartizează cuvintele din punct de vedere istorico-etimologic:

- cuvinte moștenite;
- cuvinte împrumutate;
- cuvinte formate pe terenul limbii române.

Exemplele ce se scriu în tabel sunt selectate, după anumite principii, de pe fișele propuse de profesor.

Metodele descrise mai sus constituie doar o mică parte din multitudinea celor propuse de Didactică.

Pe parcurs, ne-am străduit să reliefăm avantajele acestora în predarea noțiunilor de vocabular. Se știe că, în faza transmiterii cunoștințelor, conținuturile științifice riguroase trebuie să fie centrate pe profesor și numai în unele cazuri pe elevi. Iată de ce nu totdeauna este cazul să aplicăm metodele activ-participative, care solicită contrariul.

Este bine ca un profesor să cunoască mai multe metode, pentru a le avea la „îndemână” în orice moment necesar.

Să nu uităm totuși că metodele participative sunt cu mult mai obositoare decât cele clasice și la utilizarea lor e necesar să facem o investigație prealabilă a eșantionului de aplicare.

În al doilea rând, ele necesită o pregătire intensă din partea profesorului (eforturi de proiectare, de timp, materiale) și nu fiecare este în stare să recurgă la acestea în permanență.

Așadar, metodele activ-participative, spre deosebire de cele clasice (tradiționale), trebuie utilizate cu prudență.

Referințe bibliografice

CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. București, 1997 [=Cerghit, 1997].

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

CUCOȘ, C. *Pedagogie*, ediția a II-a revăzută și adăugată. Iași: Polirom”, 2006 [=Cucos, 2006].

GOIA, V. *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*. Cluj-Napoca: Dacia-Educațional, 2002 [=Goia, 2002].

PETEAN, Ana, PETEAN, Mircea. *Ocolul lumii în 50 de jocuri create*. Iași: Dacia, 1996 [=Petean et alii, 1996].

ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING WITH INTERCULTURAL PERSPECTIVE

Micaela ȚAULEAN,

Senior Lecturer, Ph.D.,

Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova

Rezumat

Articolul ia în vizor perspectiva interculturală în predarea limbii engleze ca limbă străină și consecințele aplicării acestei perspective.

Deoarece cultura este un component major în învățarea unei limbi străine, iar predarea acesteia rămâne „insubstanțială” în procesul educațional contemporan, autoarea analizează dificultățile ce apar în predarea interculturalității la orele de limbă străină și prezintă, în acest sens, unele tehnici importante atât pentru profesori, cât și pentru studenți.

Abstract

This paper focuses on an intercultural approach to the teaching of English as a foreign language and its consequences. As teaching culture is considered important by most teachers but it has remained "insubstantial in most language classrooms", the author presents some of the difficulties involved in teaching intercultural awareness and a range of practical techniques that they can be successful TFL and some tips that can help to make the teaching of culture a better experience for both English teachers and students.

Culture has become an increasingly important component of English language teaching in recent times. There are a number of reasons for this related to a view of language that incorporates a wider social and cultural perspective, and to the increasingly multicultural use of English. Teaching culture is considered important by most teachers but it has remained "insubstantial and sporadic in most language classrooms"⁴⁰. A. Omaggio-Hadley gives several reasons for this including lack of time, uncertainty about which aspects of culture to teach, and lack of practical techniques. In this paper, we will present some of the difficulties involved in teaching cultural awareness and will present a range of practical techniques that we have found to be successful in culture-based courses and some tips that can help to make the teaching of culture a better experience for both English teachers and students.

Culture has traditionally often been taught through transmission of facts about the culture in different courses. These courses have been concerned with presenting information about the target culture such as history, geography, institutions, the arts, traditions and way of life⁴¹.

The word "culture" is an extremely loaded word, weighed down with many connotations. Michael Harris, an American culturologist, writes that many people's first thoughts when they hear this word is of "high culture": classical music, poetry, theatre, Shakespeare, Cervantes, Wagner, Bach and from "high" culture one's next association is perhaps anthropological - Aboriginal culture in Australia, Hottentots in Africa, Maya Indians in Mexico etc.

We often forget how *our own* culture influences us, and the assumptions, values, beliefs and customs that underpin everything we do. We forget that our personal way of looking at the world as well as our way of behaving is largely a product of the culture in which we have been brought up in. As Kaplan points out, "we do not have good definitions for either culture or language; because we are enmired in both, it is hard to get outside them enough to try to define them"⁴².

The reason for this is that culture involves *ideology* (history/world view/beliefs/values and religion), *socialization* (upbringing, habits, and lifestyles) and *forms of discourse* (both verbal and non-verbal) (see at Scullion R., Wong Scullion S.). A clear way of seeing this is through the analogy of an iceberg; some manifestations of culture are visible and explicit, whilst others are implicit or below the surface.

However our view of culture has broadened to include a more interpretive approach towards culture⁴³. Instead of just being concerned with the facts of one culture the emphasis has moved towards interpreting culture based on cross-cultural understanding, involving comparisons and

⁴⁰Omaggio-Hadley, 1993, p. 357.

⁴¹Tomalin *et alii*, 1993, p. 11.

⁴²Kaplan, 1986, p. 19.

⁴³Kramsch, 1993, p. 24.

contrasts with a learners' native culture and the culture of the language they are studying. Researchers Dunnett S., Dubin F. and Lezberg A. suggest six aspects of culture that learners and teachers should be familiar with:

(1) Languages cannot be translated word-for-word. (2) The tone of a speaker's voice (the intonation pattern) carries meaning. (3) Each language-culture employs gestures and body movements which convey meaning. (4) Languages use different grammatical elements for describing all parts of the physical world. (5) All cultures have taboo topics. (6) In personal relationships, the terms for addressing people vary considerably among languages.

Teachers and learners should be aware of these features and be prepared to analyse both their own culture and the target culture according to above-mentioned criteria. Applying these criteria to the Moldovan context it is possible to identify a number of areas for productive cultural comparisons:

(1) Languages cannot be translated word for word. As Dunnett et al. stress individual words have idiomatic uses and connotations that go beyond the individual word itself. If we take the English word "serious" the list of connotations for a Moldovan/Russian are very different to the average native speaker.

(2) The intonation pattern carries meaning. The Romanian language is a tonal language and so the intonation patterns are very different to the English language.

(3) Languages and cultures use non verbal communication which conveys meaning.

(4) Languages use different grammatical elements for describing the physical world. Romanian/Russian and English grammars are very different in a number of areas such as subject use, tense and aspect, inflections and word order. These can at times cause communication problems at a semantic level. Even when learners understand them, they may find them cumbersome and avoid using them.

(5) Cultures have taboo topics. Many of the taboo topics of English and Romanian culture are the same. Nevertheless there are a number of topics which are perhaps a more acceptable choice of topic in Romanian than in English. Moldovans are often quicker than a native English speaker to move the conversation on to family matters, in particular why someone is unmarried, or why they do not have children.

(6) The terms for addressing people vary considerably among languages. This is another area of difference between English and Romanian.

English researchers Halliday and Hasan have changed our view regarding the position of language to include the wider context of culture and socio-pragmatics. Their socio-semiotic view of language emphasizes the social meanings that language both represents and shapes. "The social structure is not just an ornamental background to linguistic interaction...It is an essential element in the evolution of semantic systems and semantic processes"⁴⁴. Therefore every language will reflect the values, beliefs and assumptions of the culture it came from. Thus learning a language will also involve learning the culture the language expresses.

"Communication does not take place in a vacuum. All communication takes place in a social setting or environment. We call this the context because the setting is never neutral; it always has some impact on how the participants behave. The classroom environment is one of these settings that specifically influence intercultural interaction. The rules, assumptions, values, customs, practices, and procedures of a given culture strongly affect the conduct of classroom activity"⁴⁵.

Having analyzed the experience in teaching English as a foreign language in Moldovan schools we observed that every teacher has his/her own style of teaching, there are different national and cultural academic traditions, and there are often cultural differences in pedagogy. But regardless of styles, traditions and cultures, all good teaching anywhere in the world consists of one thing - making connections.

If we consult some books in psychology, we should say that cognitive neuroscience, educational psychology and our years of practical teaching experience tell us that good teaching consists of

⁴⁴Halliday *et alii*, 1984, p. 114.

⁴⁵Samovar *et alii*, 1998, p. 13.

bringing about knowledge and skills in students by making connections between the new things that we are trying to teach them and their existing information base and repertoire of skills. In a Piagetian perspective “students build and expand upon schemas through accommodation and assimilation”. And, from L. Vygotskii’s point of view, “students advance fully into their zone of proximal development through the assistance of parents, teachers and peers”⁴⁶.

Let us try to answer the question: Do we really need Cognitive, Motivational & Behavioral Supports? Effective teaching requires the use of cognitive, motivational and behavioral supports. And where the language of instruction is the students’ second (or third if we are talking about bilinguals) language, good teaching also requires considerable linguistic supports as well. Teachers must utilize and build these supports into their courses, methods of classroom instruction and overall interaction with students.

For example, *linguistic supports* consist of an adjustment of the teacher’s language which includes slowing down the pace at which you explain material, simplifying your English a little and keeping away from slang, jargon and idiomatic expressions, and in general controlling your vocabulary and keeping to familiar words which you have already defined. It is also helpful to either preview key vocabulary before a lecture or unit or else to stop and define words as you go along. When you are lecturing or explaining it is a good practice to constantly repeat, sum things up and then repeat them again. And lastly it is important to ensure that the volume of your voice is loud enough for students to hear.

Cognitive supports consist of providing the students with adequate cognitive frameworks upon which the new information and skills can be attached in their minds. This includes the use of advance organizers such as outlines, models, concept maps and other graphic organizers whether they are in the form of handouts, overhead transparencies or just writing and drawing on the board. It also includes making things more concrete in the beginning and then moving toward the abstract, and this is greatly facilitated by using more audiovisual elements for teaching. Movies, slides, textbook illustrations, photographs and CD-ROMs are very effective. We must know our students’ fields of experience, locate their experiences relevant to what we are teaching and then make the necessary connections through our teaching. From a strictly verbal perspective, there is nothing more important for effective teaching than a good example or good story that illustrates what it is we are trying to get our students to understand or serves as a heuristic that furthers their understanding. A picture is worth a thousand words and a good story can paint a picture in the minds of your students. You must be tuned into the lives of your students in order to know which examples and stories will be most effective. Some stories are quite universal and can be understood by students worldwide no matter what culture they are from, but other stories may need more cultural backgrounding for them to be effective.

Motivational supports are also important. We must build students’ success and self-esteem into our course structures and classroom methods. We need to be interesting and instill excitement about what we’re teaching. We need to be relevant and connect to the reality of students’ lives and experiences. We need to demonstrate a purpose to learn besides just passing the course because it is a requirement. And lastly we need to show students a little fun and enjoyment.

And then there are *behavioral supports*. We must structure our courses and classroom methods to provide maximum shaping and patterning of the requisite behaviors such as reading, writing, note-taking, studying, test-taking, asking questions, discussion and debate, and getting to class on time or getting to class at all. With regard to behavior modification, positive reinforcements (rewards) and negative reinforcements (removal of unpleasant stimuli) work better than punishments (giving unpleasantness).

How about reaching students? For language teachers reaching students can at first be difficult because they lack an understanding of their student’s culture and hence a large part of their students’ lives. While most teachers learn quickly about their students, some others do not and for them this lack of cultural understanding can lead to frustration, negative stereotyping, anger and

⁴⁶Hall, 1961, p. 19.

ultimately failure as a teacher. And this in turn can have psychological effects such as low self-esteem and motivation for the students being taught by a foreign teacher.

Now let us think about the *Intercultural Approach* in teaching English as a foreign language. The intercultural approach to communicating can work for people on both sides of an international fence. Methods of intercultural communication and interaction can assist people from individualistic and nuclear-family oriented Western cultures coming into collectivistic extended-family oriented cultures, as in the case of Americans, Australians or Europeans teaching in the Pacific. These methods can also assist people from collectivist cultures coming into individualist cultures, as in the case of Pacific Island students going to Australia, New Zealand or the United States to attend college or in the case of Moldovan students coming to the US colleges applying to FLEX programme. And, in general, better intercultural understanding and communication skills by everyone involved in intercultural interactions contributes to happier and more productive people.

The work of anthropologist Edward T. Hall was pivotal in the development of cross-cultural communication studies in the United States. Hall's research into cultural differences in verbal and non-verbal communications and conceptions of time and space was utilized by the U.S. Department of State through its Foreign Service Institute to assist in the training of American Foreign Service diplomats who would be stationed overseas. Two of Hall's books, "The Silent Language" (1961) and "The Hidden Dimension" (1966) are still widely read and relevant today in the field of cross-cultural communications. Hall's work demonstrated the value of applying anthropological concepts to the practical task of training people to work in other cultures. As Hall stated in a landmark 1955 article in "Scientific American" on the "anthropology of manners":

"The role of the anthropologist in preparing people for service overseas is to open their eyes and sensitize them to subtle qualities of behavior - tone of voice, gestures, space and time relationships - that so often build up feelings of frustration and hostility in other people with a different culture. Whether we are going to live in a particular foreign country or travel in many, we need a frame of reference that will enable us to observe and learn the significance of differences in manners"⁴⁷.

The field of intercultural communication is a hybrid offspring of the social and behavioral sciences, particularly social-psychology, sociology and cultural anthropology. It shares the strengths of the scientifically developed concepts, knowledge, analytical procedures and data that have been well tested. It also shares some of the weaknesses. The social and behavioural sciences, while able to explain and predict a lot about humans, are also sometimes limited and inexact. The inexact nature of the social and behavioural sciences is due to the complexity of human individual and collective thoughts, emotions and behaviors. When discussing and analyzing a culture we out of necessity deal in generalizations stereotypes. But they are generalizations and stereotypes that have been proven to be statistically valid when applied to large populations of people over time, but to which nonetheless there are always exceptions and variations in individual and collective behavior.

The same thing applies to our classes of students. We can successfully generalize and predict certain student thought, emotion and behaviour patterns but there will always be exceptions to any rules we might formulate. There are always a complexity of variables at work such as student and instructor age, gender, race and ethnic group, culture, first language, second language, appearance, personality, the semester and time of the year, the subject matter, the size, lighting and ventilation of the classroom, the time of day, the weather and many other tangible and intangible factors.

Some scientists are skeptical of the value of improved intercultural communication. For example, there was a "rather ethnocentric person who worked in Micronesia for several years as a journalist and was continually frustrated due to her lack of cross-cultural understanding. She could never "figure out the locals" because she never made an effort to understand and respect their culture. Her cultural values and ways were right and theirs were wrong. Before finally

⁴⁷Hall, 1966, p. 45.

leaving the region she suggested that Micronesian cultures should be “codified” and written in a book so that her and other expatriates could understand the rules of behavior better”⁴⁸. We found this example at Hall’s but we can remember another similar case according to our country and misunderstanding between people that belong to different cultural groups (Russians, Moldavians, Ukrainians, Gagauz, Bulgarians etc).

Thus, cultures cannot be “codified” but they can be explained in both general and specific terms that apply most of the time to a wide range of the population in question. Our culture goes unspoken of because its influence on us is largely at the unconscious level.

Culture consists of well-established cognitive networks that frame and guide our thoughts, emotions and behaviors without us much noticing the process very much. Culture is also dynamic, with some parts changing and other parts remaining the same depending on a host of variables. Cultures also have room for individual variation, with everyone in a culture not necessarily being the same. Cultures are not written into codes, but culturally prescribed values and norms are always embedded in our social institutions and unwritten rules of discourse and interaction that we learn through the socialization and internalization processes. Learning another culture is a fairly straightforward proposition. The right attitude, a few communication concepts and some time spent as a participant observer is all it really takes.

References:

- BRISLIN, R., K. CUSHNER, C. CHERRIE. *Intercultural Interaction: A Practical Guide*. Sage Publication, 1996 [=Brislin et alii, 1996].
- DUNNETT, S., DUBIN, F., LEZBERG, A. *English Language Teaching from an Intercultural Perspective*, in Valdes, J. *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986 [=Dunnett et alii, 1986].
- HALL, E. T. *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday, 1966 [=Hall, 1966].
- HALL, E. T. *The Silent Language*. New York: Fawcett, 1961 [=Hall, 1961].
- HALL, E. T., HALL, M. R. *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1981 [=Hall et alii, 1981].
- HALLIDAY, M., HASAN, R. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Victoria: Deakin University Press, 1984 [=Halliday et alii, 1984].
- KAPLAN, R.B. *Culture and the Written Language In-Culture Bound*. Cambridge: CUP, 1986 [=Kaplan, 1986].
- KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993 [=Kramsch, 1993].
- OMAGGIO-HADLEY, A. *Teaching Language in Context*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 1993 [=Omaggio-Hadley, 1993].
- TOMALIN, B., STEMPLESKI, S. *Cultural Awareness*. Oxford University Press, 1993 [=Tomalin et alii, 1993].
- SAMOVAR, L., PORTER, R. *Intercultural Communications: A Reader*. Oxford: Oxford University Press, 1998 [=Samovar et alii, 1998].
- SCULLION, R., WONG SCULLION, S. *Intercultural Communication*. Cambridge MA: Blackwell, 1995 [=Scullion et alii, 1995].

⁴⁸Hall, 1966, p. 24.

PROIECTE ȘI FIȘE DIDACTICE/ DIDACTIC PROJETS

INTERNET À L'USAGE DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENANTS DU FLE DE LA REPUBLIQUE DE MOLDOVA

Angela COȘCIUG,
Maître de conférences,
Docteur en linguistique,
Université d'Etat „Alec Russo”,
Bălți, République de Moldova

Grigore CANTEMIR,
Maître de conférences,
Docteur en linguistique,
Université d'Etat „Alec Russo”,
Bălți, République de Moldova

Rezumat

Scopul articolului este de a încuraja pe profesorii de limbă franceză ca limbă străină din Republica Moldova să întrebuițeze Internetul în pregătirea și promovarea orelor de limbă franceză. Rețeaua de Internet oferă astăzi posibilități mari în acest sens. Dăm, în continuare, o listă de adrese care ne permit să înțelegem cât de prezentă este limba franceză pe net și cât de mult acest fapt îi poate ajuta pe profesorii de limbă franceză să-și organizeze bine fiecare oră.

Abstract

The aim of this article is to encourage the teachers of French as a foreign language to use the Internet in their classes and in their preparations for classes. The possibilities of the Internet are very big. A list of links which can help to discover how much French is alive in the Internet is given in the article and to what extent it can help people who want to teach and learn French.

La fin du XX^e et le commencement du XXI^e siècle sont les époques de l'exploitation intense de l'ordinateur et d'Internet dans la didactique des langues (et des cultures). Ces techniques font partie des Techniques de l'Information et de la Communication (TIC).

A l'heure actuelle à l'étranger on est déjà en possession de plusieurs contributions théoriques solides⁴⁹ et des recommandations pratiques efficaces⁵⁰ dans l'utilisation de l'ordinateur et d'Internet et des TIC en général dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue (et d'une culture). Tous ces acquis semblent laisser là peu de place à de nouveaux apports dans ce domaine. Quand même une liste récente de ressources didactiques Web à l'usage des enseignants et des apprenants d'une langue (et une culture) semble toujours être bienveillante là et ici, dans la République de Moldova, où les TIC commencent seulement à être exploitées efficacement dans les classes de langue et de culture. C'est pourquoi nous nous sommes permis de présenter ci-dessous des sites accessibles, en premier lieu, à l'usage des enseignants et des apprenants du FLE de la République de Moldova, c'est-à-dire des sites plutôt gratuits et en libre exploitation, qui offrent le maximum de possibilités d'utilisation pour les professeurs et les élèves du FLE de la République de Moldova:

1. Didactique du FLE: généralités

Répertoire de matériels pour la classe de FLE: appuis théoriques, idées d'exploitation, fiches pratiques et souvent interactives, cahiers d'exercices, questionnaires etc.:

<http://www.lepointdufle.net/didactiquefle.htm>

<http://pagesperso-orange.fr/fle-sitographie/activites.html#Ressources>

⁴⁹Collis, 1996; Copen, 1995, P. 44-47; Dede, 1998; Feuerstein *et alii*, 1974, P. 7-37; Honey *et alii*, 1998, P. 121-139; In-Sook, 1996, P. 8-12; Jonassen, 1996, P. 60-63; Laffey *et alii*, 1998, P. 73-86; Levin *et alii*, 1989, P. 17-21; McMahan *et alii*, 1995, P. 318-335; Pepi *et alii*, 1996, P. 229-236; Grégoire *et alii*, 1998.

⁵⁰Pérez, 1998, P. 32-35.

1.1. Méthodes en didactique du FLE: *appuis théoriques en méthodes de FLE, idées d'exploitation efficace du matériel préparé en classe de FLE:*

<http://www.lepointdufle.net/fle-en-ligne.htm>

2. Didactique de l'oral, du discours en FLE

2.1. Vision théorique du problème: *généralités sur la didactique de l'oral, appuis théoriques:*

<http://www.edufle.net/-Didactique-de-l-oral-du-discours->

2.2. Exploitation pratique:

- lexicque, situations de communication

<http://www.lepointdufle.net/audio.htm>

<http://pagesperso-orange.fr/fle-sitographie/exercices.htm>

<http://pagesperso-orange.fr/fle-sitographie/exercices.htm>

- grammaire de la parole orale

http://www.lepointdufle.net/grammaire_conjugaison.htm

<http://pagesperso-orange.fr/fle-sitographie/exercices.htm>

2.2. Dictionnaires: *explicatifs, bilingues, de synonymes etc.:*

http://www.lepointdufle.net/dictionnaires_de_francais.htm

2.3. Médias:

<http://www.lepointdufle.net/medias-pour-la-classe.htm>

- simulations:

<http://www.lepointdufle.net/ideespourlaclasse.htm>

<http://www.francparler.org/parcours/simulations.htm>

<http://www.edufle.net/La-simulation-globale>

<http://www.ac-noumea.nc/primaire/IEN3/Simulations%20globales.htm>

2.4. Littérature audio en ligne (souvent téléchargeable): *répertoire de textes et livres audio pour la classe de langue française, certains appuis théoriques sur les oeuvres exposées et leurs auteurs etc.:*

<http://www.litteratureaudio.com/>

<http://www.webrankinfo.com/annuaire/cat-6044-livres-audio.htm>

<http://www.hemix-editions.com/livre-audio-mp3/les-maitres-du-mystere.html>

<http://www.lepointdufle.net/audio.htm>

2.5. La phonétique: *répertoire de matériels en phonétique française: appuis théoriques, idées d'exploitation, fiches pratiques et souvent interactives, fragments audio et vidéo souvent téléchargeables etc.:*

<http://www.lepointdufle.net/phonetique.htm>

2.6. Didactique de l'image et de la vidéo françaises et francophones: *répertoire d'images et de fragments vidéo pour la classe de FLE, appuis théoriques et idées d'exploitation de ces matériels, fiches pratiques et souvent interactives etc.:*

Ecouter et voir:

<http://pagesperso-orange.fr/fle-sitographie/exercices.htm#ecouter>

<http://www.tv.5.org>

Comprendre les gestes:

<http://pagesperso-orange.fr/fle-sitographie/exercices.htm#Gestes>

2.7. Didactique de l'écrit, de la littérature en FLE

2.8. Notions générales de texte écrit, de littérature et critique littéraire; initiation à l'écriture: *appuis théoriques:*

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Portail:Litt%C3%A9rature>

www.lepointdufle.net/litterature.htm

www.e-litterature.net/

www.la-litterature.com/dsp/dsp_display.asp

<http://www.lepointdufle.net/productionecrite.htm>

http://fr.wikipedia.org/wiki/Ordre_litt%C3%A9raire

2.9. Didactique de l'écrit, de la littérature en FLE: repères théoriques:

www.edufle.net/-Didactique-de-l-ecrit-de-la-

www.lepointdufle.net/comprehensionecrite.htm

www.lepointdufle.net/litterature.htm

2.10. Didactique de l'écrit, de la littérature en FLE: activités pratiques:

www.lepointdufle.net/comprehensionecrite.htm

www.lepointdufle.net/litterature.htm

- orthographe:

<http://www.lepointdufle.net/orthographe.htm>

- grammaire de l'écrit:

http://www.lepointdufle.net/grammaire_conjugaison.htm

<http://pagesperso-orange.fr/fle-sitographie/exercices.htm>

2.11. Biographie des auteurs, textes littéraires en ligne, BD:

www.lepointdufle.net/litterature.htm

www.ibiblio.org/beq/pdf/index.htm

<http://jydupuis.apinc.org/>

<http://www.e-litterature.net/page2.php>

http://portail.lettres.net/m_litterature-auteurs.htm

<http://www.lehman.cuny.edu/deanhum/langlit/french/fun.html#BDs>

<http://www.evene.fr/celebre/categorie/litterature-classique.php>

http://signets.bnf.fr/html/categories/c_840francaise.html

2.12. Guides bibliographiques en littératures française et francophone:

www.usherbrooke.ca/biblio/bib/humaines/guide/literque.htm

2.13. Revues littéraires:

www.revue-analyses.org/document.php?id=210

<http://recherche.fabula.org/>

<http://libruniv.usb.md>

2.14. Dictionnaires:

http://www.lepointdufle.net/dictionnaires_de_francais.htm

2.15. Médias:

<http://www.lepointdufle.net/medias-pour-la-classe.htm>

2.16. Actualités littéraires:

<http://www.tv5.org/TV5Site/litterature/>

2.17. Liens utiles:

www.collectionscanada.gc.ca/caninfo/fp08.htm

http://portail.lettres.net/m_litterature-generalite.htm

www.weblettres.net/sommaire.php?entree=20&rubrique=45

www.educnet.education.fr/lettres/textimage/default.htm

<http://www.lehman.cuny.edu/deanhum/langlit/french/lit.html>

<http://www.ricochet-jeunes.org/sommaire.asp>

<http://pagesperso-orange.fr/fle-sitographie/exercices.htm>

2.18. Civilisation et culture françaises et francophones

2.19. Géographie, histoire, vie politique, économique et administrative, société, vie quotidienne, arts (peinture, cinéma, architecture) - éducation à l'image, cyberenquêtes et autres parcours et jeux interactifs:

<http://www.lepointdufle.net/civilisation.htm>

http://www.lepointdufle.net/contes_et_histoires.htm

- musique française et francophone:

- notions générales de musique: types, genres, catégories:

http://fr.wikipedia.org/wiki/Cat%C3%A9gorie:Chanson_fran%C3%A7aise

<http://www.ramd.com/gen/francais.htm>

- moteurs de recherche de la musique française et francophone et liens utiles:

www.trilulilu.ro

www.bigzik.com

www.liensutiles.org/musique.htm
www.audio-archives.com.fr/
<http://platea.pntic.mec.es/cvera/ressources/chansons.htm>

- *interprètes, chansons, paroles, enregistrements audio (souvent téléchargeables), clips (souvent téléchargeables aussi): classement par catégories, époques, âge:*

www.retrofm.com
www.paroles.net,
www.leparolier.org,
<http://zap.to/jukebox>,
www.geocities.com/foursov,
www.paroles.net/artistes/choix.1,
<http://members.tripod.com/~baltaro/>,
<http://lcombaz.free.fr/pagessites/NDVLC.html>,
www.paroles.net/page/liens#PaMus
www.frmusique.ru/mainfr.htm
<http://chansons.ina.fr/>
www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf3/3f.htm
www.paroles-chanson.org/
www.chantefrance.com/
<http://chansons.bestofkaraoke.biz/>
www.respirando.net/mus/chanson.html
www.chez.com/kolybia/enfants.html
www.alyon.org/litterature/chansons/
www.annuaire-enfants-kibodio.com/chansons-enfants/
www.frmusique.ru/top100.htm
www.contactez.net/francais/chansonsdefrance.html

- *comment employer la musique française et francophone en classe de FLE: appuis théoriques, activités, idées d'exploitation:*

<http://www.edufle.net/+Chansons-pour-enfants+>
www.espacefrancophone.org/audiovisuel/fiche.htm
<http://sofrenchysochic.com/product/demo.php?page=demo>
www.tv5.org/TV5Site/musique/recherche.php?domaine=paroles
<http://platea.pntic.mec.es/~cvera/hotpot/chansons/index.htm>
<http://sauce.pntic.mec.es/~ede00000/chansonfle.html>
<http://endrino.cnice.mecd.es/~hotp0071/pillarroman/chansonfr.htm>
<http://www.toujoursdesmots.com/tdm/index.php>
<http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/chanson/entree.htm>
<http://departamentofrances.googlepages.com/2pieds.htm>
<http://platea.pntic.mec.es/~cvera/hotpot/meteque.htm>
<http://www.lepointdufle.net/chansons.htm>
www.lepointdufle.net/ressources_fle/lafoule_piaf.htm
<http://platea.pntic.mec.es/~cvera/hotpot/vienrose.htm>
www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf3/3f.htm
www.caslt.org/ressources/french-sl/links-other_musique_fr.php
<http://platea.pntic.mec.es/cvera/ressources/chansons.htm>
<http://pagesperso-orange.fr/fle-sitographie/chansons.htm>

2.20. FOS (Français sur Objectifs Spécifiques)

2.21. Ressources générales: répertoire de matériels théoriques sur le FOS

<http://www.lepointdufle.net/specialite.htm>
<http://www.edufle.net/rubrique59.html>
<http://www.edufle.net/+Penser-le-francais-langue+>
<http://www.edufle.net/+Franc-Parler-le-francais-sur+>
http://lesla.univ-lyon2.fr/article.php3?id_article=503
<http://66.102.9.104/search?q=cache:g8JAMki7RNoJ:lesla.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-592.pdf+francais+sur+objectif+specifique&hl=fr&ct=clnk&cd=3&gl=fr&ie=UTF-8>
<http://www.le-fos.com/>
<http://pagesperso-orange.fr/fle-sitographie/menu.html>
http://www.canal-u.education.fr/canal_u

2.22. Liens utiles:

http://www.bonjourdefrance.com/liens/Francais_sur_objectif_specifique/
http://www.ecml.at/html/flesite/site/2francais_sur_objectifs_specifiqu.htm
http://fromulus.chez-alice.fr/html/fos/fos_index.htm

2.23. Français des affaires: répertoire de matériels théoriques et pratiques sur le français des affaires, vidéos, fiches d'exploitation etc.:

http://www.fos.com/KERNEL/?NODE_ID=98BF74BB-8CC6-4028-8C88-880F03D5794F&DB=FOSINSTIT&U=DC5AB262-634F-422B-9D27-B7BC29A08D03
<http://www.francparler.org/dossiers/fos.htm>
<http://www.edufle.net/+Specificites-culturelles-et+>
http://www.aesplus.net/forum_aesplus/portal.php
<http://pagesperso-orange.fr/fle-sitographie/fos/services.htm>

2.24. Français juridique: répertoire de matériels théoriques et pratiques sur le français juridiques, vidéos, fiches d'exploitation etc.:

http://www.aesplus.net/forum_aesplus/portal.php
<http://pagesperso-orange.fr/fle-sitographie/fos/droit.htm>

2.25. Français scientifique et technique: répertoire de matériels théoriques et pratiques sur le français scientifique et technique, fiches d'exploitation etc.:

<http://pagesperso-orange.fr/fle-sitographie/fos/medecine.htm>
<http://pagesperso-orange.fr/fle-sitographie/fos/sciences.html>
<http://pagesperso-orange.fr/fle-sitographie/fos/epistemo.htm>
<http://pagesperso-orange.fr/fle-sitographie/fos/techniques.htm>

Didactique de l'évaluation

Appuis théoriques, questionnaires, fiches d'évaluation:

<http://www.lepointdufle.net/orthographe.htm>

Références:

COLLIS, B. *Teachers and Telematics: Lessons from Experience with Computer Implementation*. Communication présentée lors du Deuxième congrès international de l'UNESCO Éducation et informatique. Politiques éducatives et nouvelles technologies. Moscou. 1^{er}-5 juillet, 1996 [=Collis, 1996].

COPEN, P. *Connecting Classrooms Through Telecommunications // Educational Leadership*, 1995. no. 53(2). P. 44-47 [=Copen, 1995, P. 44-47].

DEDE, C. (Ed.) *Learning with Technology. ASCD Yearbook 1998*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998 [=Dede, 1998].

FEUERSTEIN, R.; RAND, Y. *Mediated Learning Experiences: An Outline of the Proximal Etiology for Differential Development of Cognitive Functions // International Understanding*, 1974. no. 9/10. P. 7-37 [=Feuerstein et alii, 1974, P. 7-37].

GREGOIRE, Réginald, LAFERRIERE, Thérèse. *Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau. Guide à l'intention des enseignants et des enseignantes, 1998*
[//http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html](http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html) [=Grégoire et alii, 1998]

HONEY, M., CARRIGG, F., HAWKINS, Jan. *Union City Online. An Architecture for Networking and Reform*, 1998. P. 121-139 [=Honey et alii, 1998, P. 121-139].

IN-SOOK, L. *Challenges to a Learning Approach through a Global Network*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association. New York, 1996. April. P. 8-12 [=In-Sook, 1996, P. 8-12].

JONASSEN, D.H. *Supporting Communities of Learners with Technology: A Vision for Integrating Technology with Learning in schools // Educational Technology*, 1996. no. 35 (4). P. 60-63 [=Jonassen, 1996, P. 60-63].

LAFFEY, J., TUPPER, T., MUSSER, D., WEDMAN, J. *A Computer-Mediated Support System for Project-Based Learning // Educational Technology Research and Development*, 1998. no. 46 (1). P. 73-86 [=Laffey et alii, 1998, P. 73-86].

LEVIN, J.A., ROGERS, A., WAUGH, M., SMITH, K. *Observations on Electronic Networks: Appropriate Activities for Learning // Telecommunications in the Classroom*, 1989. no. 16 (8). P. 17-19, 21 [=Levin et alii, 1989, P. 17-21].

McMAHEN, C., DAWSON, A.J. *The Design and Implementation of Environmental Computer-mediated-Communication (CMC) Projects // Journal of Research on Computing in Education*, 1995. no. 27 (3). P. 318-335 [=McMahan et alii, 1995, P. 318-335].

PEPI, D., SCHEURMAN, G. *The Emperor's New Computer: A Critical Look at our Appetite for Computer Technology // Journal of Teacher Education*, 1996. no. 47 (3). P. 229-236 [=Pepi et alii, 1996, P. 229-236].

PEREZ, Carmen Vera. *Internet au service des professeurs de français // Le Français dans le monde*. Octobre 1998. Nr. 300. P. 32-35 [=Pérez, 1998].

**МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА СЕМИНАРА
«ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВЫМЫСЛА И ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ»
(КУРС «ВСЕМИРНАЯ ЛИТЕРАТУРА»)**

Екатерина НИКУЛЧА,
Преподаватель,
Бэлцкий Государственный Университет

Rezumat

Nu e secret faptul că, la orele teoretice și practice, profesorii de literatură atrag deseori mai mare atenție biografiei scriitorilor, mărginindu-se în acest caz doar la nararea subiectului și fabulei operelor literare ale acestora, astfel încât intenția autorilor, subtextul lucrărilor și schimbările luate în procesul de creare a acestora rămân puțin elucidate. Seminarul „Corelarea ficțiunii cu realitatea în literatura artistică” are drept scop cercetarea motivării istoriei unei opere beletristice de către unele evenimente din biografia autorului ei.

Abstract

Teachers of literature pay too much attention to biographies of authors' at the lectures and seminars limiting themselves to rendering the content of the literary text. Thus the author's intention and the subtext are not touched upon, as well as the changes that were made during the creative process. The seminar on the topic "The relation between fiction and reality" aims to prove the necessity to combine the study of both the biography and of the events.

Вступление

В рамках лекционных занятий по всемирной литературе большое внимание уделяется, прежде всего, изучению особенностей определенного литературного течения и определению его места в ряду других. А семинарские занятия позволяют сочетать материал сообразно его тематическим особенностям, сходством идейного содержания, параллелям в развитии личностей героев, близостью мотивов, степенью взаимодействия с действительностью, и др.

Но очень часто преподаватели увлекаются биографическими сведениями об авторе и ограничиваются пересказом, другими словами, передачей сюжета и фабулы произведений. При таком подходе изучающие литературу получают лишь ограниченные сведения, так как авторский замысел и идейный подтекст остаются нераскрытыми, также как и изменения, привносимые автором в процессе создания произведения.

Семинар на тему «Взаимодействие художественного вымысла и действительности» должен доказать необходимость сочетать изучение биографии автора с реальными событиями, действительно имевшими место, и их художественным воплощением.

Материал изучения:

избранные художественные произведения Оноре де Бальзака, Гюстава Флобера, А.С. Пушкина, Томаса Манна, Германа Гессе, Эрнеста Хемингуэя и Григоре Виеру.

Цели семинара:

<i>Практическая</i> – формирование умений и навыков по отбору информации, ее систематизации, основанной на анализе данных, а также по подготовке доклада, включающей умение правильно разделить его на вступление, основную часть и заключение. <i>Образовательная</i> – ознакомление с избранными произведениями наиболее ярких представителей разных литературных течений (в диахронном плане). <i>Развивающая</i> – развитие способности сформировать свою собственную позицию на основе проработанного материала. <i>Воспитательная</i> – воспитание трепетного отношения к художественным произведениям, а также культурному наследию других народов.

Оснащение семинара:

видеозапись балета «Бахчисарайский фонтан» Б.В. Асафьева; фотографии Бахчисарайского дворца и «Фонтана слез»; фотографии города Любека; аудиозапись отрывка новеллы «Тонио Крегер» (читает Т. Манн); фотографии Германа Гессе и Маульброннской семинарии; видеозапись мультипликационного фильма «Старик и море» (1999); аудиозапись песни «Aprinde-ți candela» в исполнении Иона и Дойны Алди Теодоровичей; карточки с вопросами для викторины.
--

Опорные языки:	французский, русский, немецкий, английский, румынский.
Семинар рассчитан	на студентов 1-го и 2-го курсов филологических факультетов.
Продолжительность семинара:	80 минут
Ход семинара:	<p>1. <i>Начало семинара.</i> (5 минут)</p> <p>1.1. Приветствие.</p> <p>1.2. Сообщение темы и основной цели семинара.</p> <p>2. <i>Основной этап семинара.</i> (65 минуты)</p> <p>2.1. Общая характеристика художественного вымысла. (5 минут)</p> <p>2.2. Достоверность в передаче деталей в романе Оноре де Бальзака «Евгения Гранде». (10 минут)</p> <p>2.3. Правдоподобность в воспроизведении характера-типа в романе Гюстава Флобера «Мадам Бовари». (10 минут)</p> <p>2.4. Историчность в поэме А.С. Пушкина «Бахчисарайский фонтан». (10 минут)</p> <p>2.5. Автобиографические черты в произведениях Томаса Манна и Германа Гессе. (10 минут)</p> <p>2.6. Событие, имевшее место в действительности, и его воплощение в повести Эрнеста Хемингуэя «Старик и море». (10 минут)</p> <p>2.7. Образ матери в лирических произведениях Григоре Виеру. (10 минут)</p> <p>3. <i>Заключительный этап семинара.</i> (10 минут)</p> <p>3.1. Проведение викторины.</p> <p>3.2. Подведение итогов. Выводы.</p>

1. Начало семинара.

Преподаватель:

Наш семинар посвящен изучению **ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВЫМЫСЛА И ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ** в литературных текстах.

Писатели и поэты, независимо от литературного течения или литературной школы, к которой их причисляли исследователи или к которой они сами относили свое творчество, всегда задумывались над противоречиями современной действительности, даже если действие их произведений происходит за пределами реального, как на пример в текстах писателей-фантастов. Но каждый раз связь между художественным вымыслом и действительно случившимся осуществляется по-разному.

Таким образом, цель нашего семинара раскрыть **многообразие отношений между фиктивным миром в художественных текстах и событиями, имевшими место в действительности** на примере произведений Оноре де Бальзака, Гюстава Флобера, Александра Сергеевича Пушкина, Томаса Манна, Германа Гессе, Эрнеста Хемингуэя и Григоре Виеру.

2. Основной этап семинара.

Преподаватель:

Но прежде всего мы должны понять, что такое художественный вымысел.

1-ый студент:

Вымысел художественный — акт художественного мышления; все то, что создается воображением писателя, его фантазией. Художественный вымысел — средство создания художественных образов. Он основан на жизненном опыте писателя. Художник слова говорит «не о действительно случившемся, но о том, что могло бы случиться, следовательно, о возможном по вероятности или по необходимости» (Аристотель, «Поэтика»). Вымысел - творческая фантазия художника - не противоречит действительности, по является особой, присущей только искусству формой отражения жизни, ее познания и обобщения.

Если события отдельно взятой человеческой жизни имеют более или менее случайный характер, то художник, группируя по-своему эти факты, укрупняя одни, оставляя в

тени другие, создает как бы свою образную «действительность», с большой силой раскрывает объективную правду жизни.

Даже в произведениях, основанных на документальном материале, художественный вымысел необходимо присутствует.

Художественный вымысел в разной степени есть и в лирическом стихотворении, где поэт, казалось бы, говорит от своего имени о своем чувстве. Благодаря художественному вымыслу писатель настолько вживается со своими персонажами, что представляет и чувствует их как будто существующими в жизни. По признанию писателей с сильным воображением, творческий процесс иной раз граничит с галлюцинацией. «Когда я описывал отравление Эммы Бовари, — вспоминает Флобер, — у меня во рту был настоящий вкус мышьяка, я сам был... отравлен».

Сила воображения и богатое знание жизни помогают писателю представить, как бы поступил созданный им характер в каждой конкретной ситуации. Образ начинает жить по законам художественной логики «самостоятельной» жизнью, совершая поступки, «неожиданные» для самого писателя. Известны слова Пушкина: «Представь, какую шутку удрала со мной Татьяна! Она замуж вышла. Этого я никак не ожидал от нее».

Однако известны произведения, в которых художественный вымысел не имеет, казалось бы, столь большого значения. Бальзак говорит о «Евгении Гранде»: «...Любой из них (фактов. — Ред.) взят из жизни — даже самые романтические...» «Старик и море» Хемингуэя — это рассказ старого кубинского рыбака Мигеля Рамиреса (он же прототип Старика). Мера художественного вымысла в произведении различна. Она меняется в зависимости от индивидуальности писателя, его творческих принципов, замысла и многих других факторов. Но всегда художественный вымысел как средство типизации присутствует в произведении писателя.

Преподаватель:

В начале 19 века доминирующим литературным течением становится реализм. Писатели-реалисты стали изучать человека и его место в обществе. Герои наделялись как индивидуальными чертами, так и качествами, присущими группе людей или целому сословию. Обратимся, прежде всего, к произведениям Оноре де Бальзака. Не поверхностное знание природы человека позволило ему создать глубоко индивидуальные типы людей.

2-ой студент:

- La 20 mai 1799, în oraşul Tours, se naşte Honoré de Balzac - primul copil în familie. Acesta primeşte un singur prenume, Honoré, fapt destul de rar întâlnit în Franţa din acea perioadă. Nou-născutul va fi încredinţat apoi unei doici din satul Saint-Cyr de lângă Tours, unde acesta va rămâne până la vârsta de patru ani, după obiceiul timpului, apoi va fi dat la externatul Leguai din Tours. După doar doi ani, el va fi trecut la internatul unui colegiu din Vendôme.

- Relevantă pentru imaginea scriitorului este o scrisoare, prin care directorul colegiului în cauză răspundea, în 1855, la întrebările unui editor cu privire la Honoré: „Honoré era un copil dolofan cu faţa rumenă, iarna plin de gerături la mâini şi picioare. Acest fapt îl scutea de bătaia cu vergi, care, pe atunci, se mai folosea în colegiu. Pedepsa în cauză îi era însă înlocuită cu alta: după ore, era lăsat la carceră. Nu-i păsa de faptul cum era tratat. Taciturn, dar deloc răutăcios, era originalitatea întruchipată”.

- Când Balzac-tatăl este numit într-o funcţie militară mai înaltă, familia se mută la Paris. Cedând insistenţei tatălui său, Honoré se înscrie la Facultatea de Drept care nu-l atrăgea pentru că prefera literatura şi filozofia. Mai târziu, Honoré îşi expune hotărârea fermă de a se consacra literaturii. Tatăl său însă îl apostrofează cu aceeaşi insistenţă: „Dacă alegi literatura,

apoi în ea trebuie să fii rege, ca să nu fii ordonanță!” La care, tânărul Balzac, cu lacrimi în ochi, îi răspunde: „Eu și voi fi rege!”

Lecturarea în sânul familiei a primei opere a lui Honoré are însă consecințe dramatice pentru scriitorul începător, deoarece toți conchid că tânărul nu are talent. Tatăl îi spune chiar: „Fă orice, numai nu literatură pentru care nu ai talent!”

- Se îndrăgostește de Laure de Berny care a fost, poate, singura femeie ce l-a iubit cu adevărat. Balzac a avut încredere în ea, iar ea i-a călăuzit pașii spre lumea și gloria către care aspira. Ea îi ghida munca, îi citea manuscrisele și adnota simplu: „prost” sau „frază trebuie refăcută.”

- Inițial, H. de Balzac publică romane comerciale, semnând cu pseudonimul Horace de Saint-Aubin. Astfel, apare lucrarea “Ultima zână sau Noua lampă fermecată”.

3-ий студент:

- Romanul „Eugenie Grandet” vine în acord deplin cu scrierea balzaciană, tema majoră a acestuia fiind banii și felul în care acestea deformează personalitatea umană în cadrul relațiilor capitaliste. Tema este motivată chiar de viața scriitorului și faptul că tatăl său îi rezervă, în tinerețe, doar doi ani pentru a-și demonstra talentele literare, lăsându-l singur la Paris să trăiască doar dintr-o rentă de 1500 de franci pe an.

- În roman, predomină un decor medieval, acțiunea desfășurându-se la Saumur, un străvechi orașel de provincie cu străzi întortocheate, strâmte, întunecoase, cu case ciudate în stil vechi, care par nelocuite de mult timp. În acest orașel, se dezvoltă un conflict tipic pentru burghezia franceză din timpul Restaurației, motivat de îmbogățirea fără precedent a acesteia în urma Revoluției din 1789, când marele proprietăți agrare feudale, expropriate de stat, trec, prin vânzări avantajoase, în mâinile burgheziei. Grandet, un modest dogar din Saumur, devine, în urma acestor evenimente, cel mai bogat om în ținut. Este sensibil doar la aur care îi provoacă o stare de extaz, înfrățită cu demența, iar despărțirea de monedele prețioase este mai sfâșietoare pentru el decât moartea unui frate. Avarul își supune familia unui regim inuman, obligând-o să îndure foame și frig, izolând-o cu strășnicie de restul lumii. Cele două femei, soția și fiica, precum și servitoarea Nanon, nu se opun niciodată acestor restricții tiranice, transformându-se în n
- Chipul tiranului Grandet este plăzmuț de Balzac după amintirile despre internatul din Vendôme, în care pedepsa cu vergi și închiderea la carceră erau cu adevărat înfricoșătoare.

- Dragostea pentru Charles, vărul său, este pentru Eugénie, fiica lui Grandet, o adevărată trezire la viață. Tânăra fată, ținută de tatăl său departe de lux și viața modernă, are o inimă dreaptă și simțitoare. Chipul acestei tinere este și el plăzmuț de autor în acord cu cele trăite în tinerețe, când insuficiența banilor îl privează de multe plăceri, făcându-l să ducă un trai de pe o zi pe alta, în care singura alinare este munca pasionantă ce-i permite să observe oamenii și dramele sociale. Viața tânărului Balzac, plină de lipsuri și sărăcie, și-a găsit oglindire și în felul în care scriitorul prezintă, în roman, casa Grandet și chipul stăpânului ei. Astfel, mobilierul uzat, tapițeriile și vopselele decolorate vorbesc de faptul că, pentru Grandet, problema cumpărării unui mobilier confortabil, care să răspundă unor cerințe estetice, nici nu se poate pune. Cele două scaune, plasate simetric la fereastră, în care soția și fiica își petrec întreaga zi, cârpind rufăria casei, accentuează lipsa de orizont, monotonia și sărăcia acestor ființe. Cât privește chipul stăpânului casei, nu există amănunt în portretul lui, care să nu-și găsească o motivare profundă. Astfel, încheieturile noduroase, umerii largi și fața tăbăcită trădează originea sa țărănească; dinții de carnasier și ochii “calmi și devoratori” vădesc cruzime; încălțăminte cu șireturi solide de piele și gestul mecanic de a-și așeza mânușile pe marginea pălăriei pentru a le cruța vorbesc îște obiecte ale stăpânului lor, acesta extinzându-și dreptul de proprietate deplină chiar și asupra familiei. Spre sfârșitul romanului, cruzimea lui Grandet față de nepotul său și soție (ultima moare chiar din pricina torturilor morale și fizice ale soțului), îi apare fiicei în toată hidoșenia sa și Eugénie începe să-și condamne tatăl.

2-ой студент:

despre zgârcenia sa; atât surzenia și bălbâiala prefăcută, cât și cele patru fraze-tip pe care se întrebuințează în discuțiile de afaceri, ne arată până unde merge viclenia grosolană, dar sigură a personajului.

3-ий студент:

Grandet care fixează în scris (chiar la subsolul unei pagini din jurnalul ce anunță sinuciderea fratelui său!) un plan de îmbogățire, apoi își întinde avar mâna crispată deja de agonia morții pentru a smulge crucifixul de aur pe care îl întinde preotul – iată detalii din roman care nu se uită și care sunt esențiale în tipizarea unui personaj avar. În anturajul lui Grandet, întâlnim și alți adoratori nebuni ai banului, pentru care căsătoria cu multimilionara Eugénie este o afacere foarte profitabilă, deci și dorită.

- Balzac a știut să dezvăluie tragedia relațiilor de familie, dominate de bani. Cea mai tragică dintre victimele banului este Eugénie, care, deși își păstrează intacte puritatea sufletească și dezinteresul față de avere, nu poate să se smulgă din cercul de fier al deprinderilor, impuse de Grandet, nici chiar după moartea acestuia. Existența ei va continua searbădă și fără sens, vestejită de la rădăcină.

Преподаватель:

Но герои писателей-реалистов остаются личностями, положительными или отрицательными, а зачастую, и теми и другими одновременно. В них сочетаются «типическое» и характерологическое. Например, роман Гюстава Флобера «Мадам Бовари».

4-ый студент:

Romanul “Madame Bovary” înglobează trei părți care expun viața Emmei, eroina principală. Apărut la 1857, romanul este oglinda micii burghezii franceze dintr-un orașel de provincie. Emma, fiica unui fermier înstărit, crescută fără mamă și, prin urmare, lipsită de o familie completă, petrecându-și copilăria la o mănăstire și având o viață monotonă, a fost captată de lectura unor romane despre o fericire și o libertate socială și personală falsă. Ea acceptă căsătoria cu Charles, sperând să aibă o fericire ideală și o libertate ca în romanele citite. Dar fericirea și libertatea despre care a citit atât de mult, nu pot fi obținute: după o seară petrecută în luxul saloanelor unor aristocrați, mediocritatea vieții care îi este hărăzită devine pentru ea și mai apăsătoare, ștergând gândul despre sublim și înalt; unul câte unul, visele doamnei Bovary se destramă în fața unei realități implacabile; minunatul soț se dovedește a fi un mediocru cu prea puține înclinații către poezie, iar căsnicia îi apare monotonă. Pentru o femeie care s-a hrănit de timpuriu cu iluzia unei mari iubiri, dezămăgirea este cruntă. Toate încercările de acomodare la o viață banală eșuează și Emma se adâncește tot mai mult în nefericire. Invitată la un bal, ea simte mai acut ca niciodată tot ceea ce un destin i-a refuzat: luxul, o societate aleasă, distracțiile.

- Romanul nu poate fi înțeles pe deplin de o minte puternic ancorată în principiile societății de azi. El revoltă, stârnește compasiunea, dar și ironia. Pentru mulți, zbuciumul eroinei va părea nejustificat. Iată de ce ei se pot întreba: De ce nu și-a părăsit soțul, de ce nu și-a căutat fericirea în altă parte? Pentru că, în timpul în care ea trăia, acest lucru nu era cu puțință. Într-o lume dominată de bărbați, femeile erau doar umbre, obligate să ducă până la moarte o identitate care nu le aparținea. Până la urmă, orice femeie simte nevoia de mai mult, orice femeie își conturează modele demne de urmat încă din adolescență și tinde apoi toată viața la ceea ce îi este întipărit în minte ca fiind fericire și împlinire deplină. Aceasta și este povestea Emmei.

Neavând un exemplu feminin demn de urmat (mama ei a murit atunci când ea era încă copil și tatăl a trimis-o la o mănăstire pentru a deveni „femeie”), Emma ajunge să se refugieze în cărți, așa încât pentru ea „nu se afla pe lume istorisire mai vrednică de crezare” decât cea expusă într-un roman. Emma ajunge „Madame Bovary”, crezând că și-a găsit perechea într-un om ce nu simte că își poate depăși condiția socială, aceea de om mediocru, fără aspirații,

fără vise mărețe, fără o dorință de progres. Încercând să joace rolul bun de mamă și soție, ea eșuează la un moment dat, neavând o familie a sa, un model.

5-ый студент:

*Madame Bovary recèle des aspects réalistes et des aspects romantiques comme l'œuvre de Flaubert qui oscille elle-même sans cesse de la grisaille à la couleur, de la terne réalité aux fastes de l'imagination.

Il faut partir pour discuter l'affirmation d'un critique qui écrit à propos d'Emma Bovary: «Son drame, c'est de se faire toujours illusion sur elle-même, soit en niant ou en reniant les sentiments vrais qu'elle éprouve ou a éprouvés, soit en croyant vivre des sentiments qu'elle n'éprouve pas. Elle se conçoit toujours autre qu'elle est».

Emma Bovary est un personnage romantique. Nourrie de rêveries mystiques durant son enfance au couvent, et abreuvée de «mauvaise littérature», elle présente un tempérament romanesque tout au long de sa malheureuse et brève existence. Passionnelle, individualiste, convaincue de l'existence d'un ailleurs idyllique, rêveuse et pleine d'illusions, Emma n'arrête qu'au moment du suicide de «se faire des illusions». Emma Bovary nous semblerait donc le produit d'une époque de transition historique et de profonde crise existentielle où, les valeurs du passé échouées, l'on commence à entrevoir l'homme moderne qui se dresse face à son destin et qui s'approche de nous, sans Dieu et sans espoir – dans la lumière splendide et décadente de la fin du siècle.

Madame Bovary a vécu une existence qui n'est pas faite de la même matière que ses rêves.*

Преподаватель:

Русские исследователи не раз проводили параллель между творчеством А.С. Пушкина и его биографией. Обратимся к поэме «Бахчисарайский фонтан», написанной поэтом после своего посещения ханского дворца в Крыму.

6-ый студент:

В 1820 году А. С. Пушкин посетил Бахчисарай. Он, лишенный возможности выехать за границу и отправленный в южную ссылку, побывал в Крыму. И в Бахчисарай он приехал за тем же самым «осязаемым» востоком, единственным, доступным ему. Для него, как поэта, это было достаточно важно. Поэт остро чувствовал другие культуры и культура востока должна была произвести на него сильное впечатление. Особенно запомнился Александру Сергеевичу «Фонтан слез», тот самый Бахчисарайский фонтан, и связанная с ним история.

В одноименной поэме А.С. Пушкина фигурирует вполне реальный фонтан, и можно даже сказать, что произведение основано на реальных событиях. Но в жизни все было не совсем так, как написал поэт. Известно, что данный фонтан называется Сиф-Сибим, и что построен он был в 1764 году мастером Омером по заказу Крым-Гирей хана. Заказан он был как памятник любимой жене хана Диляре-Бикеч. Существуют версии, что памятник был создан в память о польке или гречанке, однако кажется сомнительным, что официальной женой мусульманского хана могла стать христианка. Как бы то ни было, мастеру Омеру был заказан такой фонтан, чтобы даже «камень плакал». В итоге получился небольшой, белого мрамора монумент, где вода перетекает из одной чаши в другую. При ханах он стоял в саду, но позже был перенесен во внутренний дворик.

История Сиф-Сибима вдохновила А.С. Пушкина на создание поэмы «Бахчисарайский фонтан». Но он взял лишь антураж, восточный колорит и наполнил его своими образами и мыслями. Но «Бахчисарайский фонтан» интересен, в первую очередь, как произведение искусства. В нем поэту удалось соединить восток и запад, романтику востока и европейский сюжет в стиле романтизма. А.С. Пушкин одним из первых внес

восточное в русскую литературу, и тем самым создал моду на Восток. *(Во время выступления на дисплее компьютера демонстрируются фотографии Бахчисарайского дворца).*

7-ый студент:

Но поэт посвятил «Фонтану слез» не только поэму, но и небольшое лирическое произведение «Фонтану Бахчисарайского дворца», в котором А.С. Пушкин пишет о двух розах, красной и белой, которые он «подарил» фонтану:

«Фонтану Бахчисарайского дворца»

Фонтан любви, фонтан живой!
Принес я в дар тебе две розы.
Люблю немолчный говор твой
И поэтические слезы.

Твоя серебряная пыль
Меня кропит росой холодной:
Ах, лейся, лейся, ключ отградный!
Журчи, журчи свою мне быль...

Фонтан любви, фонтан печальный!
И я твой мрамор вопрошал:
Хвалу стране прочел я дальной;
Но о Марии ты молчал...

Светило бледное гарема!
И здесь ужель забвенно ты?
Или Мария и Зарема
Одни счастливые мечты?

Иль только сон воображенья
В пустынной мгле нарисовал
Свои минутные виденья,
Души неясный идеал?

(Во время декламации стихотворения на дисплее компьютера демонстрируются фотографии «Фонтана слез»)

Преподаватель:

Хорошо знал и высоко ценил русскую литературу немецкий писатель Томас Манн. Не случайно в его ранней новелле «Тонио Крегер» именно беседы с Лизаветой Ивановной помогают молодому человеку в его становлении как писателю. Тем самым Томас Манн утверждает влияние русских классиков на свое творчество. Послушайте, читает Томас Манн!

(Звучит аудиозапись фрагмента новеллы «Тонио Крегер», читает автор):

«Die reinigende, heiligende Wirkung der Literatur, die Zerstörung der Leidenschaften durch die Erkenntnis und das Wort, die Literatur als Weg zum Verstehen, zum Vergeben und zur Liebe, die erlösende Macht der Sprache, der literarische Geist als die edelste Erscheinung des Menschengesistes überhaupt, der Literat als vollkommener Mensch, als Heiliger, - die Dinge so betrachten, hieße, sie nicht genau genug betrachten?»

«Sie haben ein Recht, so zu sprechen, Lisaweta Iwanowna, und zwar im Hinblick auf das Werk Ihrer Dichter, auf die anbetungswürdige russische Literatur, die so recht eigentlich die heilige Literatur darstellt, von der Sie reden. Aber ich habe Ihre Einwände nicht außer acht gelassen, sondern sie gehören mit zu dem, was mir heute im Sinne liegt...».

Преподаватель:

Но связь между текстами немецкого автора и его жизненным путем еще более многообразна.

8-ой студент:

- Thomas Mann este unul dintre cei mai cunoscuți scriitori germani, filantrop, eseist, laureat al premiului Nobel pentru literatură (1929) și autor a opt romane, povestiri și eseuri, dintre care cele mai cunoscute sunt „Casa Buddenbroock“, „Muntele vrăjtit“ și „Doctor Faust“. În

romanul „Casa Buddenbroock”, se reconstituie viața de odinioară a orașului Lübeck, orașul natal al scriitorului.

- Thomas Mann definește arta ca pe un mod de a trăi simbolic. În opera sa, elementul autobiografic se transformă în element artistic și invers. Într-o scrisoare din 1906, adresată prietenului său Kurt Martens, Th. Mann afirmă că „scriitorii foarte mari nu au inventat nimic de-a lungul vieții lor, ci s-au mulțumit doar să-și umple sufletul cu aportul tradiției și să-i dea o formă nouă; opera lui Leo Tolstoi este cel puțin la fel de riguros autobiografică, precum și infima mea operă”.

În cartea germanistului Hermann Kurze „Thomas Mann – biografie” (publicată la Berlin în 1943), găsim afirmația că marele scriitor era supranumit „vrăjitorul” încă de pe timpul când trăia. Și într-adevăr, H. Kurze îl prezintă pe Th. Mann ca pe un vrăjitor care transformă adevărul precar al vieții sale reale în artă și într-o splendidă apariție. Cartea conține diferite idei aparent contradictorii. Una dintre acestea e că, practic, întreaga producție literară a lui Th. Mann este autobiografică. „Vrăjitorul” își manifestă trăirile cele mai intime în personajele create, care devin, astfel, *alter ego*-ul său, precum Tonio Kröger, Gustav Aschenbach sau Hans Castorp. Scriitorul lua chiar viața cunoscuților săi pentru a o pune la baza lucrărilor sale.

Nuvela de tinerețe „Tonio Kröger” este germenul întregii opere literare a lui Th. Mann. Însuși autorul mărturisește că „Nu lipsește mult ca „Tonio Kröger” să-mi rămână cea mai dragă dintre lucrările mele”. Această importantă nuvelă are rădăcini autobiografice evidente, măcar prin faptul că eroul principal este fiul unui consul din Lübeck și al unei creole – acest detaliu din operă transpune simbolic experiența personală a lui Th. Mann, cel de-al doilea fiu al senatorului Johann Heinrich Mann, descendent al unei străvechi familii de patricieni din Lübeck, și al Juliei Mann, născută Silva Bruhis, ce provenea din căsătoria unui german cu o braziliană de origine portughezo-creolă. Chiar și numele de Tonio Kröger este un nume german tradițional cu ușoare rezonanțe meridionale, exotice, realizând, astfel, un aliaj între cotidian și rafinat, între viață și artă; autorul considera acest aliaj, care reflecta chiar constituția sufletească a personajului, drept unul nefiresc.

Alte dovezi ale relației existente între opera și biografia scriitorului ar fi faptul, că, în adolescență, Th. Mann își dedicase primele poezii unui prieten, care și-a găsit un sfârșit trist în Africa. În nuvelă, acest prieten, mort în Africa, supraviețuiește și poartă numele de Hans Hansen. Blonda Ingeborg Holm, partenera de dans a lui Tonio, a existat și ea în realitate.

Nuvela „Tonio Kröger” este o biografie spirituală a lui Th. Mann. Tonio este un inadaptat, un visător incapabil să se adapteze vieții, un adolescent veșnic nesatisfăcut și nostalgic, care nu reușește să străpungă plafonul ce-l desparte de maturitate. Tonio elogiază existența cotidiană, banală, caldă și umană. Dar, în același timp, el se sacrifică chemării sale artistice, creației, tânjind totuși după viața simplă. Pe un adevărat artist, afirmase Tonio Kröger, îl poți descoperi oricând printre oameni: el este predestinat și blestemat să fie artist. El e asemenea „unui prinț, care se plimbă, îmbrăcat civil, în mijlocul mulțimii”. Astfel, traiul banal, simplu e admirat în contrast cu arta, uneori până la negarea acesteia. Această distanțare ironică de rafinamentul estetic, pe care îl întâlnim la Tonio Kröger, este caracteristică multora dintre lucrările de mai târziu ale lui Th. Mann. Personajul principal al nuvelei este și el obsedat de aceleași teme de meditație ca și Th. Mann.

Formarea intelectuală a tânărului Tonio trădează influența majoră asupra scriitorului Th. Mann, exercitată de unele personalități, precum Arthur Schopenhauer, Nietzsche și Goethe.

Puternica influență a literaturii ruse asupra aceluiași Mann (prin lecturile acestuia din Gonțarov, Turgheniev și pasiunea lui deosebită pentru Tolstoi) își găsește reflectare și în crearea de el a personajului feminin Lizaveta Ivanovna – o entuziastă cititoare și apărătoare a literaturii ruse. Prin intermediul ei, în nuvelă este exprimată o concepție umanistă cu privire la rostul artei și al artistului.

Tonio Kröger se aseamănă cu Th. Mann și prin luciditatea de care dă dovadă în discuția din atelierul Lizavetei Ivanovna și prin scrisoarea pe care i-o adresează acesteia și cu care se

încheie nuvela. În destăinuirile făcute Lizavetei Ivanovna, Tonio își exprimă admirația pentru literatura rusă. Chiar și imaginea consulului Kröger, domnul acela înalt, gânditor, îmbrăcat cu grijă, totdeauna cu o floare de câmp la butonieră (– trăsături împrumutate de la Th. Storm și Turgheniev – părinții spirituali ai nuvelei) demonstrează admirația în cauză.

În concluzie, putem spune că la Th. Mann, arta se întrețese din viață și viața se metamorfozează în artă: amândouă apar topite într-un tot întreg. Astfel a ajuns până la noi integritatea și adevărul unui om de litere extraordinar cum a fost Th. Mann.

(Во время выступления на дисплее компьютера демонстрируются фотографии Любека).

Преподаватель:

Детские переживания, бунтарский дух, становление взглядов под влиянием индуизма воплотились в произведениях Германа Гессе. В судьбу Ганса Гибенрата и его друга Генриха Гейнера из повести «Между колес» писатель вложил частицу своей биографии.

9-ый студент:

Герман Гессе немецко-швейцарский писатель и художник, лауреат Нобелевской премии. Его произведения пропитаны глубоким психологизмом. Он стремился постичь внутренний мир личности, заключённой в рамки условностей этого мира. Наиболее известны его романы «Сиддхартха», «Степной волк», «Игра в бисер» и «Под колёсами». Герман Гессе появился на свет 2 июля 1877 г. в старинном швабском городе Кальве, расположенном на юге Германии в районе горного массива Шварцвальд. В 9 лет Герман Гессе начинает посещать реальный лицей в своём родном городе. В 1890 г. мальчика отдают в латинскую школу в Гёппингине, специально предназначенную для подготовки к сдаче швабского «земельного» экзамена. В 1891 г. Герман Гессе, блистательно сдав «земельный» экзамен, становится семинаристом в монастыре Маульбронн. Преподавание ведётся очень жестко, свободного времени почти нет. Тем не менее, в самом начале четырнадцатилетний семинарист чувствует себя в Маульбронне вполне комфортно и очень быстро и легко входит в монастырскую жизнь. Юноша увлечённо изучает языки, драматургию, античную и немецкую классику. Вскоре без всяких видимых причин Герман Гессе бежит из Маульброннской семинарии. После проведенной в открытом поле очень холодной ночи беглеца подбирает жандарм, приводит его назад в семинарию, где в качестве наказания подростка сажают на восемь часов в карцер. В последующие недели в нем упорно развивается и укореняется депрессивное настроение, друзья отрекаются от него, семинарист Герман остается в одиночестве, страдает от полной изоляции. После всего лишь семимесячного пребывания в семинарии, отец забирает его и привозит в Кальв. После бегства из монастыря Маульбронн родители предпринимают попытку «образумить» подростка и отправляют его в Бад-Болль к пастору, откуда он попадает в лечебно-исправительное заведение для эпилептиков и слабоумных в Штеттене, впоследствии родители предоставляют ему возможность продолжить обучение в гимназии, но уже через год Гессе упрямил их забрать его домой. Недолгое время он работает механиком, а затем торгует книгами. Позже принялся за самостоятельное изучение литературы. В 1906 году публикуется автобиографический роман «Под колёсами», основанный на материале школьных лет Германа Гессе.

(Во время выступления на дисплее компьютера демонстрируются фотографии Германа Гессе).

10-ый студент:

*Unterm Rad handelt von dem Schicksal eines begabten Jugendlichen, der dem auferlegten Druck des Vaters und der Lehrer nicht standhalten kann. Joseph Giebenrath verdiente den Lebensunterhalt für sich und seinen einzigen Sohn als Zwischenhändler. Seine Frau war schon lange tot. Er lebte mit Hans und der alten Magd Anna in einem Dorf im Schwarzwald. Alle im Ort hielten Hans Giebenrath für einen besonders begabten Schüler. Drei Jahre lang bemühten sich die Lehrer, der Rektor und der Stadtpfarrer, ihn auf das Württembergische Landesexamen vorzubereiten. Zwei Tage dauerten die Prüfungen in Latein, Griechisch und

Deutsch. Hans bestand schließlich die Prüfungen als Zweitbester und durfte so die Klosterschule in Maulbronn besuchen.

Nach diesem Erfolg durfte er erst einmal Sommerferien machen. Aber nach ein paar Tagen bot ihm der Stadtpfarrer an, zur Vorbereitung auf das Seminar in Maulbronn jeden Tag eine Stunde Griechisch mit ihm zu machen. Dann schlug der Rektor täglich zwei Stunden Homer vor und zwang Hans, viermal in der Woche Mathematikstunden zu nehmen. Für die Erholung blieb nicht viel Zeit. Hans hatte Kopfschmerzen.

Im Herbst brachte ihn der Vater nach Maulbronn. Hans schloss dort mit Hermann Heilner Freundschaft. Heilner machte sich wenig aus Schule und Lehrern, er galt als faul und zugleich sehr intelligent.

Als Heilner wegen einer Prügelei eine Karzerstrafe bekam, zogen sich alle von ihm zurück. Auch Hans brachte den Mut nicht auf, in solch einer Situation zu seinem Freund zu stehen.

Zu Beginn des nächsten Jahres, als Hermann Heilner krank war und Hans Giebenrath ihn besuchte, erneuerten die beiden ihre Freundschaft. Einige Zeit später floh Heilner aus Maulbronn. Nach zwei Nächten, die er im Freien verbracht hatte, wurde er von einem Landjäger festgenommen und zurückgebracht, aber jetzt konnte er in dieser Klosterschule nicht lernen.

Anders als früher, fiel es Hans schwer, sich zu konzentrieren, einen Text zu lesen und sich etwas zu merken. Seine schulischen Leistungen ließen nach. Er war sehr müde. Der Arzt sagte ihm, er möge nach Hause fahren. Er kehrte nach Maulbronn nie mehr zurück. Zu Hause nickten der Rektor, der Lateinlehrer und der Stadtpfarrer Hans freundlich zu, wenn sie ihm auf der Straße begegneten, aber sie kümmerten sich nicht mehr weiter um ihn. Hans begann eine Lehre beim Schlossermeister.

Eines Tages befreundete er sich mit Emma. Sie war die Nichte des Schuhmachers. Emma war für ein paar Tage aus Heilbronn gekommen. Später musste sie die Stadt verlassen. Hans fühlte sich allein. Er hatte keine Freunde.

Eines Tages kam Hans nicht nach Hause. Seine Leiche wurde im Fluss gefunden. Ob es ein Unfall oder ein Selbstmord war, blieb ungeklärt.*

(Во время выступления на дисплее компьютера демонстрируются фотографии Маульброннской семинарии).

9-ый студент: *(комментирует таблицу).*

Биографические параллели	
Герман Гессе	Ганс Гибенрат
Год и название улицы	
Успешная сдача швабского земельного экзамена	
Увлечение латинским	
Имена друзей, описание предметов в комнате	
Побег из Маульброннской семинарии, совершенный Германном Хайнером	
Психический кризис и возвращение домой	
Попытка самоубийства	

(На дисплее компьютера таблица).

Преподаватель:

Судьба американского писателя Эрнеста Хемингуэя тесно связана с событиями в Европе начала 20 в. Добровольцем он уходит на фронт, участвует в военных действиях в Италии, в 20-е гг. живет в Париже. Романы «Прощай, оружие!» и «Фиеста», а также автобиографическая повесть «Праздник, который всегда с тобой» повествуют о событиях, свидетелем которых стал сам автор.

11-ый студент:

Эрнест Хемингуэй не был простым летописцем своей жизни или бытописателем. Он писал о том, что хорошо знал, сам видел, сам пережил, но личный опыт, на который он опирался, служил лишь фундаментом возводимого им здания творчества.

Роман «Фиеста» сразу выдвинул Э. Хемингуэя в число виднейших литературных фигур эпохи: со страниц книги в полный голос заявило о себе «потерянное поколение» — поколение западной молодежи, которое ушло на Первую мировую войну во всеоружии прекрасных иллюзий защищать «цивилизацию», «культуру» и «демократию», а вернулось с бойни не только без иллюзий, но внутренне жестоко травмированным, утратившим веру в справедливость миропорядка, в духовные ценности западной цивилизации. Жившая в Париже американская писательница Гертруда Стайн как-то сказала о Э. Хемингуэе и близких ему по мироощущению литераторах: «Все вы — потерянное поколение». Это высказывание Э. Хемингуэй ввел в качестве эпиграфа к «Фиесте», и с тех пор термин «потерянное поколение» прочно вошел в словарь социологов и литературоведов.

Действие романа происходит в Париже и Испании. В центре книги — американский журналист Джейк Варне, бывший солдат, искалеченный войной физически и духовно. Жизнь его разбита, но он находит в себе достаточно мужества и сердечного тепла, чтобы не отчаяться и не озлобиться; больше того, он морально поддерживает своих друзей — любимую женщину Брет Эшли, боксера Роберта Кона, начинающего писателя Билла Гортон и других, — каждый из которых так или иначе травмирован опытом военных лет, несчастен и неприкаян по-своему. Все они стремятся уйти от тягостных воспоминаний, все ищут какой-то опоры в жизни и не находят ее. Отсюда — лихорадочный темп их существования, постоянная жажда новых переживаний и голод по сердечному человеческому общению. За их невеселым искусственным весельем кроется трезвый взгляд на мир и понимание своего морального долга. Герои романа ощущают себя обновленными, полнокровно живыми лишь в те редкие минуты, что дают им самозабвенная любовь, общение с природой и растворение в праздничной карнавальной народной стихии, какой предстает под пером Э. Хемингуэя фиеста — сезон боя быков — в испанском городе Памплоне.

Тема зыбкости человеческого счастья становится центральной темой романа «Прощай, оружие!». Но на сей раз эта тема решалась писателем не камерно, а на фоне события огромного исторического масштаба — Первой мировой войны. В этот роман Э. Хемингуэй вложил всю свою ненависть к бессмыслию жестокой войны, где «жертвы очень напоминали чикагские боины, только мясо здесь просто зарывали в землю».

«Прощай, оружие!» — роман, в котором Э. Хемингуэй обращается к событиям, ставшим причиной жизненной трагедии героев «Фиесты». В предисловии, написанном в 1948 г. к новому изданию «Прощай, оружие!», Э. Хемингуэй сказал: «...писатель не может оставаться равнодушным к такому непрекращающемуся, наглому, смертоубийственному, грязному преступлению, какое представляет собой война». Именно к такому определению Первой мировой войны подводит роман всей логикой созданных в нем образов и жизненных конфликтов.

Ушедший на фронт добровольцем и сражающийся в рядах итальянской армии молодой американец лейтенант Генри постепенно убеждается в антинародном характере всемирной бойни. Жизнь в окопах открывает ему глаза на лживость лозунгов, под которыми ведется вооруженный передел мира. Окончательное отрезвление приходит тогда, когда Генри становится свидетелем события, воплотившего для него не только кровавую жестокость этой войны, но и ее бессмысленность: расстрела итальянцами своих же соотечественников, отступающих после разгрома армии у Капорето. Он заключает «сепаратный мир», то есть дезертирует и уезжает в Швейцарию вместе с подругой — английской медсестрой Кэтрин Баркли, с которой познакомился, когда находился в госпитале после ранения. Торжество лирической стихии противостоит в структуре книги разгулу кровавой оргии; любовь и жизнь выступают антитезами войне и смерти. Однако побег героя из большого мира катастроф в малый мир личного счастья — не выход. Роман завершается трагедией, обнажающей иллюзорность надежд на покой и счастье в мире,

где льется кровь и правит бесчеловечность: Кэтрин гибнет при родах, и Генри остается один.

Достоянием мировой литературы стали не только идеи, темы и образы книг Э. Хэмингуэя, но и разработанный им стиль насыщенного психологического письма, получивший в критике название «метод айсберга». Подобно тому, как видимая часть айсберга, возвышающаяся над водой, намного меньше его основной массы, скрытой в глубине океана, так и скупое, лаконичное повествование Э. Хэмингуэя фиксирует лишь те «внешние» данные, благодаря которым читатель проникает в глубины авторской мысли, соприкасается со сложнейшими жизненными коллизиями и открывает для себя художественную вселенную, которую не возможно сравнить с тем, о чём говорится в произведении.

Э. Хэмингуэй был ярким противником безжалостной войны, которая не щадит человеческие судьбы, которая приносит разрушения всему тому, что встречает на своём пути, превращая в горсть пепла. Он ратует против антигуманности этой бойни, и его чувства, переживания и впечатления нашли отражение в его произведениях.

Преподаватель:

В повести «Старик и море» художественный вымысел и действительность сочетаются совершенно иначе.

12-ый студент:

Однажды в журнале «Нью-Йоркер» появилась карикатура на Эрнеста Хемингуэя: мускулистая волосатая рука, сжимающая розу. Так в рисунке, подписанном «Душа Хемингуэя», были обозначены две стороны его личности и творчества. С одной стороны, это культ охоты, корриды, спорта и острых ощущений. С другой стороны, затаённая потребность в вере и любви.

Название повести «Старик и море» напоминает название сказки. По сказочной схеме поначалу разворачивается и сюжет. Старому рыбаку Сантьяго не везёт. Вот уже 84 дня он не может поймать ни одной рыбы. Наконец, на 85 день он добывает невиданную рыбу: он нашёл её на такой глубине, «куда не проникал ни один человек. Ни один человек на свете»; она такая большая, «какой он никогда не видел, о какой даже никогда не слышал». В разговорах старика с самим собой возникает даже сказочный зачин: «Жили-были три сестры: рыба и мои две руки». Но сказочного пути от несчастья к счастью в повести не выходит. Лодку с привязанной к ней добычей атакуют акулы, и старику, как ни бился он с ними, остаётся лишь обглоданный скелет большой рыбы.

Сюжет «Старика и моря» развёрнут по законам мифа. Действие здесь не имеет завершающего итога: оно совершается по кругу. Слова ученика Сантьяго, мальчика: «Теперь я опять могу пойти с тобой в море» — почти дословно, только с другой интонацией, повторены в конце повести: «Теперь мы опять будем рыбачить вместе». В море старик ощущает не только окружающие вещи и явления, но и даже части собственного тела — олицетворёнными, одушевлёнными. Человек и стихия представляются ему связанными родственными или любовными узами. В решающий момент Сантьяго обретает всю полноту мифологического мышления, уже не различая «я» и «не-я», себя и рыбу. «Мне уже всё равно, кто кого убьёт, — говорит он себе. Постарайся переносить страдания как человек... Или как рыба».

Важными элементами литературного мифа являются загадочные лейтмотивы. Вот хижина старика. Её стены украшены картинками с изображениями Христа и Богородицы, а под кроватью лежит газета с результатами бейсбольных матчей. Их и обсуждают старик с мальчиком:

« — «Янки» не могут проиграть.

- Как бы их не побили кливлендские «Индейцы»!
- Не бойся, сынок. Вспомни о великом Ди Маджио».

Случайно ли это «соседство» «Сердца Господня» и «великого Ди Маджио» в тексте? Читатель, привыкший к тому, что Хемингуэй самые важные свои идеи прячет в подтекст, насторожиться, и не случайно.

13-ый студент:

Хемингуэй сравнивал свои произведения с айсбергами: «Они на семь восьмых погружены в воду, и только одна восьмая их часть видна». Как в финале своего знаменитого романа «Прощай, оружие» писатель изображает отчаянье героя? С помощью одной детали, оброненной вскользь: «Немного погодя я вышел и спустился по лестнице, и пошёл к себе в отель под дождём». Ни слова не сказано о внутреннем состоянии героя, но именно поэтому «под дождём» вызывает расширяющиеся круги ассоциаций: безысходная тоска, бессмысленное существование, «потерянное поколение», «закат Европы». Так работает система намёков и умолчаний в произведениях Хемингуэя.

В подтексте «Старика и моря» более чем далёкие понятия – «вера» и «бейсбол» – оказываются сопоставленными и противопоставленными. Даже у рыбы, в представлении старика, глаза похожи на «лики святых во время крестного хода», а меч вместо носа – на бейсбольную битую. Три раза молитва – разговор с Богом – сменяется разговором с Ди Маджио. В душе старика борются, с одной стороны, смиренное желание попросить Бога о помощи, а с другой стороны – горделивая потребность сверить свои поступки с высоким образом Ди Маджио. Когда рыба выныривает из глубины, молитва и обращение к великому бейсболисту звучат с одинаковой силой. Старик сначала начинает читать «Отче наш», а потом думает: «...Я должен верить в свои силы и быть достойным великого Ди Маджио...» Когда приближается развязка в его поединке с рыбой, старый рыбак обещает прочесть сто раз «Отче наш» и сто раз «Богородицу», но, убив рыбу, уже не молится, не благодарит Бога, зато с торжеством заключает: «...Я думаю, что великий Ди Маджио мог бы сегодня мной гордиться». Наконец, когда акулы начинают отрывая от рыбы кусок за куском, старик отказывается от религиозных вопросов («пусть грехами занимаются те, кому за это платят») и прямо ставит рядом рыбака святого Петра и сына рыбака Ди Маджио.

Что это значит? Что стоит за этой борьбой лейтмотивов? Как и другие герои писателя, старик лишён веры и предан миру спорта: между неверием и любовью к спорту в мире Хемингуэя существует неожиданная, но несомненная связь. Как ни странно, персонажи его книг становятся спортсменами, тореадорами, охотниками именно потому, что им угрожает небытие, «nada». Понятие «nada» (в переводе с испанского – «ничто») – ключевое для Хемингуэя. Отче ничто, да святится ничто твоё, да придет ничто твоё, да будет ничто твоё, яко в ничто и в ничто». Слово «спортсмен» для Хемингуэя вовсе не синоним слова «победитель»: перед лицом, «nada», «ничто» победителей не бывает. Сантьяго, над которым смеются молодые рыбаки и которого жалеют рыбаки постарше, терпит неудачу за неудачей: его называют «salao» – то есть самый что ни на есть невезучий. Но и Ди Маджио не потому велик, что он всё время выигрывает: в последнем матче его клуб как раз проиграл, сам же он только ещё входит в форму и по-прежнему мучим болезнью с загадочным названием «пяточная шпора». Но долг спортсмена, охотника, рыбака – сохранить выдержку и достоинство в ситуации «nada».

Современный «настоящий мужчина» в чём-то подобен средневековому рыцарю: феодальному кодексу сословной чести соответствует новейший «принцип спортивной чести». В мире Хемингуэя поражения имеют героический смысл: по словам

американского писателя и критика Роберта Пенна Уоррена, сильные люди «осознают, что в принимаемой ими боксёрской стойке, особой выдержке, плотно сжатых губах и состоит своего рода победа».

Значит, спорт для Хемингуэя — это не просто игра. Это ритуал, дающий хоть какой-то смысл бессмысленному существованию человека.

14-ый студент:

Эрнест Хемингуэй был настоящим мужчиной. Отличный боксер, заядлый охотник, рыболов и любитель корриды, он начинал откровенно скучать, когда ему приходилось подолгу сидеть на одном месте. Современники и биографы писателя отмечали, что более мужественного, стойкого и справедливого человека нужно было ещё поискать. С другой стороны, побочные сведения указывают на то, что Эрнест Хемингуэй был далек от образа идеального отца семейства. Он много пил и, говорят, завещал свою печень медицинской школе Колумбийского университета как классический образец цирроза печени. Был неверен своим многочисленным женам, из-за чего, в первую очередь, страдали его дети, которые не видели отца по несколько лет. Но главным его недостатком люди, хорошо знавшие его, называли презрение, которое Хемингуэй испытывал к малейшему проявлению слабости. И всё же великий писатель Эрнест Хемингуэй к концу своего жизненного пути осознал, что истинное мужество и сила неотделимы от гуманности и милосердия к более слабым. Это позволило ему создать старика Сантьяго — своего лучшего героя, за которого он получил Нобелевскую премию. Данное произведение было экранизировано ещё при жизни Хемингуэя, но вызвало у автора только негодование. В 1999 году была представлена другая экранизация произведения. Она разительно отличалась от первой. Это был мультипликационный фильм, нарисованный русским художником-мультипликатором Александром Петровым на матовом стекле не только кистью, но и пальцами. Данный мультфильм был удостоен премии Оскар. Вот фрагмент этого мультфильма, в котором переплетаются основные мотивы произведения.

(Видеозапись фрагмента мультипликационного фильма «Старик и море» А. Петрова).

Сантьяго, сильный и гордый человек, он не может смириться с неумолимым течением времени, отнимающим физические силы. Уже много недель старик возвращается без улова. Наконец он принимает решение — уйти за добычей далеко-далеко в море и без улова не возвращаться. Только так старый рыбак может вернуть себе уверенность и самоуважение. Немолодой человек в лодке посреди безразличного к человеку моря борется сначала с огромной рыбой, а затем с акулами — не на жизнь, а на смерть. Он борется не за полтонны рыбьего мяса, но за право жить так, как ему нравится, не придавая значения условностям вроде молодости и устроенного быта. Он хочет доказать, что ещё на многое способен, что он не сломлен возрастом, нищетой, что внутри он всё ещё тот, которому не было равных по силе, чемпион, как его все называли. Он захотел остаться непобежденным. Он борется просто потому, что он человек — а значит, не в его природе отступать. Тем не менее, это желание Сантьяго остаться собой, тесно переплетено с его чувствами к природе, к морю. Море для Сантьяго живое, а его обитатели — его семья. В определенный момент он чувствует единение с морем, что прекрасно передано в мультфильме. Он одно целое с рыбой, которую он должен убить, но которую он уважает и любит, как брата. Поединок старика с огромной рыбой, которая долго носила его лодку по Гольфстриму, стал для автора поводом рассказать о достоинстве человека, о горечи и счастье победителя, оставшегося с обглоданным акулами остовом рыбы. Рыбак Сантьяго подтвердил часто повторяющуюся в книгах Э. Хемингуэя истину — «Победитель не получает ничего». Безусловно, «Старик и море» — гимн человеческому мужеству. А Э. Хемингуэй, как правильно подметил всё тот же Сэлинджер, — старый лицемер. В борьбе за свою рыбу он предпочел не резать руки о леску, а упереть старую двустволку в пол и покончить с собой.

13-ый студент:

Продолжая тему, хотелось бы зачитать фрагмент из этого произведения, в котором сконцентрированы ключевые идеи повести:

"Fish," the old man said. "Fish, you are going to have to die anyway. Do you have to kill me too?"

That way nothing is accomplished, he thought. His mouth was too dry to speak but he could not reach for the water now. I must get him alongside this time, he thought. I am not good for many more turns. Yes you are, he told himself. You're good for ever.

On the next turn, he nearly had him. But again the fish righted himself and swam slowly away.

You are killing me, fish, the old man thought. But you have a right to. Never have I seen a greater, or more beautiful, or a calmer or nobler thing than you, brother. Come on and kill me. I do not care who kills who.

Now you are getting confused in the head, he thought. You must keep your head clear. Keep your head clear and know how to suffer like a man. Or a fish, he thought.

"Clear up, head," he said in a voice he could hardly hear. "Clear up."

Twice more it was the same on the turns. I do not know, the old man thought.

He had been on the point of feeling himself go each time. I do not know. But I will try it once more. He tried it once more and he felt himself going when he turned the fish. The fish righted himself and swam off again slowly with the great tail weaving in the air. I'll try it again, the old man promised, although his hands were mushy now and he could only see well in flashes. He tried it again and it was the same. So he thought, and he felt himself going before he started; I will try it once again.

He took all his pain and what was left of his strength and his long gone pride and he put it against the fish's agony and the fish came over onto his side and swam gently on his side, his bill almost touching the planking of the skiff and started to pass the boat, long, deep, wide, silver and barred with purple and interminable in the water.

Преподаватель:

Почти год назад в автокатастрофе погиб поэт Григоре Виеру. Еще при жизни он стал классиком. В своих лирических произведениях он прославлял свою родину, труд простых крестьян, которыми восхищался, людей, среди которых вырос. Но чаще всего Григоре Виеру обращался к образу матери, который в его стихотворениях ассоциируется и с Родиной, и с матерью-защитницей, заступницей.

15-ый студент:

Aureliu Busuioc zice următoarele despre Grigore Vieru: «Om cu merite ca și noi, dar mai multe; om cu păcate ca și noi, dar mai puține».

Azi, când lumea e în alertă în căutarea fericirii sub chip de pasăre albastră, rareori întâlnești un om care te-ar mira prin virtuțile lui alese, prin calitățile elevate ale personalității lui. O adevărată călăuză ne este Grigore Vieru – poetul și publicistul, copilul și adolescentul, omul matur și înțeleptul cu părul cărunț. El mângâia pe creștet copilașii de grădiniță din paginile „Albinuței”; prin intermediul „Abecedarul”-ui, deschidea larg ușile încăpătoare ale școlilor și gimnaziilor, îmbiindu-i pe copii să le treacă pragul. Liceenii și studenții se înfruptă din metafora poetului, care-i ajută să-și formeze orizontul estetic și personalitatea. Poetul a muncit mult pentru ca noi să vedem mai lesne partea frumoasă a vieții atunci, când în jur ni se pare că totul s-a năruiț, că ne prăbușim în haos, încercând și chiar reușind să creeze un echilibru în sufletele noastre, să ne salveze prin frumos. Rapsodul Grigore Vieru a fost bărbatul cu un profund sentiment de dragoste pentru ființa cea mai aproape - mama – și de la el, poetul mare, nu e târziu niciodată să învățăm și noi a o simți și a o iubi pe mama.

Grigore Vieru a creat, prin cărțile sale de referință, la care a trudit pe îndelete, cu dăruire și vocație, o viață întreagă – „Numele tău Aproape”, „Un verde ne vede”, „Fiindcă iubesc”, „Taina care mă apără”, „Cel care sunt”, „Rădăcina de foc”, „Izvorul și clipa”, „Hristos nu are nici o vină”, „Curățirea fântânii”, „Rugăciune pentru mama”, „Văd și mărturisesc”, „Acum

și în veac” – o capodoperă care s-a „zidit” vers cu vers, metaforă cu metaforă, idee cu idee în sufletul fiecăruia, ajungând să devină ființă din ființa noastră, spiritualitate din spiritualitatea noastră. Poetul a fost înzestrat cu o vie și cuceritoare disponibilitate sufletească și, prin aceasta, el solicită coparticiparea cititorului. El a creat un anumit mecanism de gândire, o viziune viu particularizată, privind viața trăită și perspectiva angajării într-un viitor necunoscut: „... Da, da,/Omul poate afla/Cum e pe lună, pe stea./Dar când va afla,/O, când va afla,/Cum e în inima mea?!”. Poetul continuă, așadar, specificul mitologic de interpretare a esenței vieții. Reușind să întrunească într-un tot organic și indisolubil cele trei aspecte fundamentale ale unei creații artistice veritabile - esteticul, eticul și cognitivul -, poetul a crescut Pomul Neamului. Poezia sa e codrul și furtuna, soarele și pământul, vara, toamna și iarna, mama și iubita, istoria și limba noastră, și cuprinde în tainele sale profunde tot ce are poporul român mai scump și mai durabil - viața.

Pe firmamentul vieții sale s-au perindat multe evenimente. El a cunoscut groaznică foamete, a gustat din amarul orfanului, a arat și a semănat dealurile Moldovei, s-a scaldat în doinele străbune, și-a iubit plaiul, a ieșit cu tricoul în inimă la marile Adunări Naționale și, pentru toate acestea, de multe ori, „a stat niște ani închis în sine”.

Durerile lumii nu pot să nu fie văzute de ochiul vigilent al poetului. Ele sunt încondeiate în toată creația lui Grigore Vieru. Pornind de la cele mai simple sentimente și imagini ale copilului, poetul ajunge la meditații de certă greutate artistică, modelând cuvântul cu o mare măiestrie, ca un meșter faur.

Vieru, pare-se, are un singur erou, un singur ideal, un singur chip, care îi străpunge creația dintr-un capăt în altul. Versurile lui vin fierbinți, palpând până la ultima virgulă, vin să strecoare în sufletul cititorului un fior de dragoste și sfințenie pentru pământul natal.

16-ый студент:

Mama - cuvânt înălțător! Primul nostru cuvânt! Orice copil vede în mama lui o ființă măreață, fără de păcat, puternică ca o stâncă în mare și, în același timp, o fire blândă, o zână ce a coborât din țărâmul basmelor.

Dragostea pentru femeie, în sensul larg al cuvântului, înseamnă, de fapt, la Grigore Vieru dragostea pentru mamă. Mama - indicele maternității, este marele simbol în creația viereană.

„Făptura mamei” are, pentru Grigore Vieru, o importanță cosmică:

„Ușoară maică, ușoară,

C-ai putea să mergi călcând

Pe semintele ce zboară

Între ceruri și pământ”.

Mama trăiește, la Grigore Vieru, între cer și pământ, adică mereu în mintea poetului. Mama este simbolul adăpostului, căldurii, dragostei și hranei care, pe parcursul vieții, însoțesc poetul. Pentru Grigore Vieru fericirea s-a născut la sat. Femeia muncită, mama, își plimbă fapta între slujbe. Fără a se evidenția, Mama poetului a crezut neîncetat în Dumnezeu și această credință a ajutat-o:

“Mama mea viața întreagă

A trăit fără bărbat,

Singuri noi eram în casă

Ploi cu grindină când bat”.

După cum o demonstrează aceste versuri, mama poetului, chiar dacă a trăit fără bărbat, a luptat pentru a supraviețui, iar ploile cu grindină semnifică tristețea, durerea și necazul. Ea le-a trăit singură fără a apela la ajutorul ciuva.

La fel de frumos Grigore Vieru o descrie pe mama, când coace pâine în cuptor. Vorba unui prozator: „El scrie despre mama sa ca la gura cuptorului, când se face pâinea”.

Mama, ca motiv fundamental al creației lui Grigore Vieru, cunoaște diferite întruchipări: de la o ființă abia ascunsă în mantia versului, până o ființă coraportată cu patria și pământul. În

general, poetul își cere scuze de la mama pentru o vină care nu-i aparține, și anume pentru faptul că nu a putut la timp să-i mulțumească, s-o ajute, să-i împărtășească durerea și bucuria.

Din opera materului poet, desprindem ideea că mama ne cheamă la ea, ne alină supărarea, neliniștea și bolile. Unde nu s-ar afla omul, el își amintește de pământul natal și de casă și le corelează pe toate cu chipul mamei. Mama, în viața omului, atinge culmile emoțiilor. Citind poeziile lui Grigore Vieru, ne amintim, în primul rând, de mama noastră și ne dăm seama că întradevăr ea ne-a dat viață, ne-a educat, ne-a învățat să deosebim binele de rău, iar noi, la rândul nostru, trebuie să-i acordăm atenție, s-o ascultăm, pentru că ea ne dorește doar binele. Reacțiile fundamentale ale liricii lui Grigore Vieru – mișcările solemne ale sufletului - sunt îndreptate spre mamă ca și mișcările ciclice cosmice, care se adună într-un centru nuclear.

Преподаватель:

Многие стихотворения поэта положены на музыку. Прослушаем одно из них в исполнении Иона и Дойны Алди Теодорович «Aprinde-ți candela».
(Звучит аудиозапись песни Иона и Дойны Алди Теодорович «Aprinde-ți candela»).

3. Заключительный этап семинара.

Преподаватель:

А теперь проведем викторину, которая поможет обобщить представленный материал.

17-ый студент (предлагает присутствующим вытянуть карточку с вопросом):

1. К какому литературному течению относят лучшие произведения Оноре де Бальзака и Гюстава Флобера?
2. Чем характеризуется «реализм» как литературное течение?
3. В чем выражается «типическое» и «характерологическое» в произведениях Оноре де Бальзака и Гюстава Флобера?
4. Что побудило А. С. Пушкина к написанию «Бахчисарайского фонтана»?
5. Как выразил Т. Манн свое почитание русской литературы?
6. Каков писатель по убеждению Т. Манна?
7. Что продемонстрировал Г. Гессе в произведении «Между колес», опираясь на свой опыт?
8. К каким событиям обращается Э. Хемингуэй в романах «Прощай, оружие!», «Фиеста» и «По ком звонит колокол»?
9. Назовите основные мотивы повести «Старик и море» Э. Хемингуэя.
10. Чей образ стал центральным для творчества Г. Виеру?
11. Назовите главные темы лирики Г. Виеру.

Преподаватель:

На этом мы завершаем наш семинар. Хочется еще раз подчеркнуть: художественное произведение, каким бы «оторванным» от действительности оно не казалось, немислимо без нее. Социальные процессы, внутренние конфликты, увиденный когда-то предмет, прочитанная книга или услышанная когда-то история, образ любимого человека приобретают новое обобщенное значение в текстах писателей, поэтов и драматургов.

Рекомендации: отмеченные звездочками отрывки из критической литературы на французском и немецком языках можно заменить на фрагменты из художественных произведений «Мадам Бовари» Г. Флобера и «Между колес» Г. Гессе.

Использованная литература:

ГИЛЬДЕНБЕРГ, А. Бахчисарайский фонтан // <http://www.crimeaplanet.ru/fountain-of-bakhchisarai.html>.

Жизненный путь Гессе // <http://www.hesse.ru/bio/way/> [=Гильденберг].

КАНЕВСКАЯ, А. Эрнест Хемингуэй «Старик и Море» („The Old Man and the Sea“) // <http://emotion.tochka.net/review/7646.html> [=Каневская].

- СВЕРДЛОВ, М. Подтекст: «Старик и море» Хемингуэя // <http://lit.1september.ru/articlef.php?ID=200401110> [=Свердлов].
- Словарь литературоведческих терминов. Ред.-сост.: Л.И. Тимофеев и С.В. Тураев. Москва, «Просвещение», 1974 [=Словарь..., 1974].
- ФАТЕЕВА, Е. Эрнест Хемингуэй: жизнь, герои, творчество // <http://works.tarefer.ru/43/100137/index.html> [=Фатеева].
- Эрнест Хемингуэй // <http://culture.niv.ru/doc/literature/world-encyclopedia/440.htm> [=Эрнест...].
- Doamna Bovary – Gustave Flaubert // <http://rot-izzy.blogspot.com/2010/01/doamna-bovary-gustave-flaubert.html> [=Doamna...]
- Eugénie Grandet // http://referat.clopotel.ro/Eugenie_Grandet-6557.html [=Eugénie...].
- Grigore Vieru – sinteză literară // <http://www.preferate.ro/referat-orice-categorie-Grigore-Vieru--sinteza-literara-0-3008.html> [=Vieru].
- HEMINGWAY, E. *The Old Man And The Sea* // <http://www.docstoc.com/docs/14622364/Old-Man-And-The-Sea-Free-Online/> [=Hemingway].
- Hermann Hesse: *Unterm Rad* // http://www.dieterwunderlich.de/Hesse_rad.htm [=Hermann...].
- Honoré de Balzac // http://ro.wikipedia.org/wiki/Honoré_de_Balzac [=Balzac].
- IANOȘI, I. *Thomas Mann*. București: Editura pentru literatură universală, 1965 [=Ianoși, 1965].
- JEAN-LUC. *Madame Bovary: une œuvre réaliste ou romantique?* // <http://www.etudes-litteraires.com/madame-bovary.php> [=Jean-Luc].
- Motivul mamei în operele lui Vieru // <http://www.e-referat.net/referate/romana/motivul-mamei-in-operele-lui-vieru> [=Motivul...].
- MANN, Th. *Moartea la Veneția*. Biblioteca pentru toți. Editura pentru literatură, 1965 [=Mann, 1965].
- MANN, Th. *Der Tod in Venedig*. Frankfurt/Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 1977 [=Mann, 1977].

DESPRE AUTORI

Hagar Khalil-Akil – (1) profesoară de limbă franceză ca limbă străină în ciclul II și într-o școală experimentală de limbi din Egipt; (2) traducătoare din franceză în arabă și din arabă în franceză (limbajele oficial, administrativ și tehnic); (3) din 2009, doctorandă în didactica limbilor și a culturilor la Universitatea Paris 3, Sorbona Nouă; (4) membră a Asociației Doctoranzilor Universității Paris 3, Sorbona Nouă, membră a echipei (DILTEC) UFR DFLE, Franța; (5) participantă la proiecte de cercetare și co-autoare a unui proiect de formare continuă; (6) participantă la elaborarea de metode și instrumente pedagogice și informatice (base de date de ordin lingval); (7) stagii multiple în didactica limbii franceze ca limbă străină și informatică (în 1997, un stagiu de formare de lungă durată în lingvistica franceză, în cadrul INJEP, Paris, Franța; în 2007, un stagiu de formare în administrarea școlii în cadrul Institutului Național de Studii Critice, Paris, Franța; stagii repetate în informatică și gestionarea bazelor de date, Paris, Franța); (8) în 2003, bursieră (în didactica limbii franceze ca limbă străină) a Universității „Jules Verne”, Amiens, Franța; (9) domenii de preocupare științifică: limba franceză ca limbă străină, didactica limbii și a culturii franceze.

Grigore CANTEMIR: 1) doctor în filologie; 2) conferențiar universitar, Catedra Limba Română, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți; 3) autor a 30 de lucrări științifice și didactice; 4) membru al Seminarului Științific de Profil de Susținere a Tezelor de Doctorat la specialitatea 10.02.01 – Limba română (Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți); 5) participant la întruniri științifice naționale și internaționale; 6) domeniile de cercetare: gramatica limbii române, gramatica comparată a limbilor romanice, istoria limbii române.

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

Micaela ȚAULEAN: 1) doctor în pedagogie; 2) lector superior la Catedra Limba Engleză a Universității de Stat «Alec Russo» din Bălți; 3) autoare a peste 40 de lucrări științifice și didactice, publicate în țară și peste hotare; 4) organizatoare de colocvii naționale și internaționale; 5) participantă la întruniri științifice naționale și internaționale; 6) membră a colegiului de redacție al revistei „Glottodidactica”; 7) domeniile de cercetare: didactica limbilor străine, didactica limbii engleze ca limbă străină.

Angela COȘCIUG: (1) doctor în filologie; (2) conferențiar la Catedra Filologie franceză a Universității de Stat «Alec Russo» din Bălți; (3) membră a Seminarului de Profil de Susținere a Tezelor de Doctorat la specialitatea 10.02.05 – Limbi romanice (Universitatea de Stat din Moldova); (4) membră a Consiliului Specializat de Susținere a Tezelor de Doctorat la specialitatea 10.02.05 – Limbi romanice (Universitatea de Stat din Moldova); din 2010, conducătoare de doctorat la specialitatea în cauză; (5) recenzent oficial la teze de doctorat în filologia romanică; (6) din 2007, studii de post-doctorat la Universitatea de Stat din Moldova; (7) autoare a 70 de lucrări științifice și didactice (monografii, studii, eseuri, manuale, ghiduri, note de curs, articole, rezumate), publicate în țară și peste hotare (România, Rusia, Canada, Albania etc.); (8) organizatoare de colocvii naționale și internaționale; (9) editoare de volume ale manifestărilor științifice naționale și internaționale; (10) participantă la 80 de întruniri științifice naționale și internaționale; (11) redactor-șef al revistei internaționale «Limbaj și context», redactor-șef al revistei „Glottodidactica”; (12) membră a comitetului științific al revistei «Мова та Історія» („Limbă și Istorie”), publicată în cadrul Universității Naționale „Taras Șevcenko” din Kiev, Ucraina, al revistei „Communication Interculturelle et Littérature”, publicată în cadrul Universității „Dunărea de Jos”, Galați, România și al revistei „Concordia discors vs discordia concors”, publicată în cadrul Universității „Ștefan cel Mare”, Suceava, România; (13) bursieră a Guvernului Franței (2007); (14) domeniile de cercetare: lingvistica romanică, semiotica generală, semiotica literară, teoria discursului, limbajul francez specializat, traductologia, literatura francofonă, didactica limbii franceze.

Ecaterina NECULCEA: 1) lector universitar, Catedra Filologie Germană, Universitatea de Stat «Alec Russo» din Bălți; 2) secretar al revistei „Glottodidactica”; 3) autoare a 9 lucrări științifice și didactice, publicate în culegeri și reviste de prestigiu din țară; 4) participantă la întruniri științifice și metodice naționale și internaționale; 5) câștigătoare a numeroase graturi, oferite de universitățile din Germania și Elveția; 6) domeniile de cercetare: literatura germană, literatura comparată, didactica literaturii.

NOTES ON CONTRIBUTORS

Hagar Khalil-Akil – (1) teacher of French as a second language (MA studies) at an experimental school of languages from Egypt; (2) translator from French into Arabic and from Arabic into French (official, administrative and technical languages); (3) PhD student in Applied Linguistics and Cultures at Paris 3 Sorbonne Nouvelle University since 2009; (4) member of PhD Students Society of Paris 3 Sorbonne Nouvelle University, member of DILTEC and UFR DFLE teams, France; (5) participant in research projects and co-author of a continuous training project; (6) participant in the working out of the pedagogic and informational methods and tools (language database); (7) multiple trainings in FFL and computer science (in 1997, long-term continuous training in French Linguistics within INJEP, Paris, France; in 2007, a training in school administration within the National Institute of Critical Studies, Paris, France; repeated trainings in computer science and database management, Paris, France); (8) in 2003, scholarship winner (in Applied Linguistics in FFL) of Jules Verne University of Amiens, France; (9) research areas: FFL, applied linguistics and French culture.

Grigore CANTEMIR: (1) Ph.D.; (2) Associate Professor, Romanian Language Department, Alecu Russo State University of Bălți; (3) author of 30 scientific and didactic works; (4) member of the Scientific Specialization Seminar for the Defense of the Doctoral Theses, speciality 10.02.01 – Romanian Language (Alecu Russo State University of Bălți); (5) participant in national and international scientific conferences; (6) research areas: Romanian grammar, comparative grammar of the Romance languages, history of the Romanian language.

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

Micaela ȚAULEAN: (1) Ph.D.; (2) Senior Lecturer at Alecu Russo State University of Bălți, English Language Department; (3) author of more than 40 works in applied linguistics and cultures, published in Moldova and abroad; (4) organizer of national and international conferences; (5) participant in scientific national and international meetings; (6) member of the editorial board of *Glotodidactica* Journal; (7) research areas: applied linguistics, applied linguistics in EFL.

Angela COȘCIUG: (1) Ph.D.; (2) Associate Professor, French Philology Department, Alecu Russo State University of Bălți; (3) member of the Scientific Specialization Seminar for the Defense of the Doctoral Theses, speciality 10.02.05 – Romance languages (Moldova State University); (4) member of the Scientific Specialization Council for the Defense of the Doctoral Theses, speciality 10.02.05 – Romance languages (Moldova State University); (5) scientific adviser and reviewer of Doctoral Thesis in Romance philology; (6) since 2007, post-doctoral studies, Moldova State University; (7) author of 70 scientific and didactic works (monographs, essays, studies, textbooks, guides, courses of lectures, articles, abstracts) published in prestigious national and international journals and volumes (in Moldova, Romania, Russia, Canada, Albania etc.); (8) organizer of scientific conferences; (9) publisher of scientific national and international conference volumes; (10) participant in 80 national and international scientific conferences; (11) editor-in-chief of *Speech and Context* International Journal of Linguistics, Semiotics and Literary Science; editor-in-chief of *Glotodidactica* Biannual Journal of Applied Linguistics; (12) member of the Scientific Board of *Мова ме Історія/Language and History* Journal published at Taras Șevcenko National University of Kiev, Ukraine, and of the Scientific Board of *Communication Interculturelle et Littérature/Intercultural Communication and Literature* Journal published at Dunărea de Jos University of Galați, Romania; (13) Grant of the French Government (2007); (14) research areas: Romance linguistics, general semiotics, literary semiotics, discourse theory, specialized French Language, translation studies, Francophone literature, Applied Linguistics.

Ecaterina NICULCEA: (1) Lecturer, German Philology Department, Alecu Russo State University of Bălți; (2) secretary of *Glotodidactica* Journal of Applied Linguistics and Cultures; (3) author of 9 scientific works published in prestigious national and international journals and volumes; (4) participant in national and international scientific conferences; (5) winner of several grants offered by universities from Germany and Switzerland; (6) research areas: German literature, comparative literature.

APARIȚII RECENTE / NEW BOOKS



COȘCIUG, Angela. *Eléments de morphologie française: règles et exercices*. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2010. 217 p.

Cet ouvrage est composé pour les étudiants de la I^{re} et II^e années des facultés des Lettres et des Lettres Modernes de la République de Moldova qui étudient le français comme langue étrangère.

Dans l'élaboration de cet ouvrage l'auteur a tenu compte du fait que certaines parties de discours ont été déjà abordées pleinement dans des manuels à part par ses prédécesseurs. Il s'agit de *L'article français: signification et valeurs* (auteurs M. Ioniță et V. Banaru), d'*Une grammaire des mots outils: l'article et les connecteurs discursifs* (auteurs M. Ioniță et A. Lența) et de *Le verbe français: grammaire et exercices de grammaire* (auteurs M. Ioniță, V. Banaru, A. Lența, A. Rusu, N. Crivceanschi et E. Prus).

Cet essai a pour ambition d'aboutir à une meilleure maîtrise de la grammaire pratique de la langue française comme langue étrangère, de faire prendre conscience aux étudiants du rôle important joué par la grammaire dans l'élaboration même du sens et, en éveillant la curiosité et l'intelligence de l'apprenant, de justifier l'existence même de cet enseignement.

L'ouvrage se veut donc à la fois:

- une grammaire débouchant sur l'expression orale et écrite;
- une grammaire de référence;
- une grammaire du contexte.

Une autre ambition de cet essai est de fournir à l'utilisateur (du spécialiste qu'est l'enseignant aux apprenants que sont les étudiants) les moyens de parvenir à ses fins. L'observation des classes de français de la faculté a montré à l'auteur la nécessité d'un outil souple et cohérent, conçu de façon à permettre les utilisations les plus variées. L'auteur a voulu répondre à la diversité des besoins, caractéristique pour les classes à la fac, par un appareil pédagogique qui permette un grand nombre d'approches, fussent-elles radicalement différentes.

L'étude de la grammaire du FLE dans toute la variété de son fonctionnement implique que ne soit négligé aucun de ses aspects.

Plusieurs paragraphes de l'essai portent sur la structure des unités de la langue: noms, adjectifs, verbes, adverbes, prépositions, conjonctions etc. Ces paragraphes renferment également des exercices qui viennent renforcer le corpus des règles décrites.

Deux chapitres de la première partie de l'ouvrage, accompagnés de nombreux exercices, sont consacrés aux temps et aux modes du verbe français et à ses formes spécifiques. Le souci de la manipulation des formes de la conjugaison est également constant dans tous les exercices.

Plusieurs exercices sont proposés sur l'accord du verbe français, de son participe passé, du nom et de l'adjectif. Tous ces exercices ont pour but de donner aux étudiants du FLE des connaissances et de former des performances dans cette langue.

Plusieurs exercices d'expression sont proposés à la fin de chaque paragraphe de l'ouvrage. Ces exercices sont construits sur des conditions diverses comme : *dites quels changements de sens entraîne le passage de telle ou telle forme à telle ou telle forme, expliquez le motif de l'emploi de telle ou telle unité, traduisez tel ou tel élément de langue, répondez à telle ou telle question, continuez telle ou telle phrase, composez des phrases sur tel ou tel modèle* etc.

L'auteur a délibérément conçu l'ouvrage de façon à laisser le professeur libre de sa démarche pédagogique. On s'est éloigné même de l'ordre constant adopté pour l'exposé de chaque notion et surtout des exercices qui viennent appliquer en pratique une règle. Tout ça pour donner au professeur plus de liberté «didactique» et stimuler son désir d'enseigner la grammaire du FLE compte tenu des possibilités, des nécessités et des intérêts des apprenants.



COȘCIUG, Angela, CIOLACU, Lidia. *40 tests pour améliorer votre français*. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2010. 117 p.

Ce recueil de tests est un ouvrage à l'usage des lycéens qui préparent l'examen de BAC en français langue étrangère et des étudiants débutants des facultés des lettres et des lettres modernes.

Les tests d'entraînement sont composés sur cinq niveaux de complexité. Pour chaque niveau, les auteurs proposent huit tests dont les premiers quatre sont plus simples et les derniers quatre – plus compliqués. Chaque test renferme quatre parties:

1. Activités textuelles (lecture, réponses aux questions, composition du plan du texte et de son résumé, commentaire de certaines phrases et proverbes etc.);
2. Activités lexico-grammaticales;
3. Civilisation française et civilisation universelle;
4. Créativité.

Les tests ont cette structure pour réaliser pleinement les *objectifs* suivants:

- 1) enseigner aux lycéens et aux étudiants débutants à comprendre un texte inconnu, écrit en français;
- 2) enseigner la délimitation du contour temporel, spatial et actantiel d'un texte;
- 3) faire comprendre les axes thématiques et les zones d'intérêt privilégié d'un texte;
- 4) apprendre à analyser et à interpréter le texte du point de vue expressif et sémantique;
- 5) enseigner à formuler correctement un avis sur le texte en un français soigné;
- 6) faire comprendre la structure du texte et les possibilités de sa clôture totale et partielle;
- 7) enseigner à comprimer le contenu du texte jusqu'à 10 phrases;
- 8) apprendre aux lycéens et aux étudiants débutants la culture française et universelle.

RECENZII / REVIEWS



COȘCIUG, Angela, CIOLACU, Lidia. *40 tests pour améliorer votre français*. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2010. 117 p.

Prezenta lucrare constituie o culegere de texte urmate de activități de post-lectură, exerciții și sarcini de civilizație și creativitate, destinată liceenilor din clasa terminală și studenților care se pregătesc de examenele de Bacalaureat.

Culegerea prezintă interes prin selectarea reușită a textelor care sunt extrase din operele autorilor francezi contemporani (J.-P. Sartre, M. Pagnol, M. Villard ș.a.) și care aparțin diferitelor genuri – proză, poezie, interviu.

În plus, activitățile de post-lectură contribuie la formarea competențelor de comprehensiune a mesajului scris, competență recomandată de Cadrul European Comun de Referință, prin sarcinile propuse, care sunt axate pe înțelegerea globală și specifică a textului, identificarea parametrilor lui lingvistici (localizarea temporal-spațială, structura actanțială), analiza realizată la diferite niveluri (semantic și stilistic), sarcini de restructurare a informației din text - comprimare, reformulare, comentare.

Exercițiile prevăd dezvoltarea competenței lexicale și a celei gramaticale, ambele făcând parte din competența lingvistică, în conformitate cu curriculum-ul național la limba franceză pentru clasele de liceu. Toate sarcinile sunt formulate pe baza enunțului, unitate minimală de comunicare.

Sarcinile de creativitate contribuie la formarea competențelor de exprimare orală și scrisă prin abordarea unor probleme care preocupă tinerii în prezent – mijloacele de comunicare, relațiile interpersonale, cariera etc., fapt care motivează exprimarea lor într-o limbă străină.

Sarcinile de civilizație dezvoltă competențele interculturale prin teme care vizează patrimoniul cultural european (de exemplu, domeniul artelor: pictura, fotografia).

Viorica MOLOȘNIUC,
doctor în filologie, conferențiar universitar,
Universitatea de Stat din Moldova

ANUNȚURI/ ANNOUNCEMENTS

Internet dans la didactique du français



BONJOUR DE FRANCE!

Un outil interactif pour faciliter votre apprentissage du français

<http://www.bonjourdefrance.com>

BONJOUR DE FRANCE!
NUMÉRO 15

Le magazine pour pratiquer le français et dialoguer sur internet
Vous cherchez un stage pour professeur
Forum de discussion Comité de rédaction Nous contacter

COURS DE FRANÇAIS EN FRANCE
Apprendre le français avec l'école Azurlingua
Quels que soient votre âge, la période choisie et le temps dont vous disposez, nous avons un cours de français correspondant à votre niveau de connaissance de la langue française ...

Label de qualité Séjours linguistiques pour adolescents

Cours de français en France Nice Côte d'Azur
Cours de langue & de civilisation françaises – Séjours linguistiques 13/17 ans – Formations pour professeurs

Vocabulaire
Bonjour de France, le magazine pour étudier le français en ligne, vous propose une série d'images centrée sur un thème comportant des éléments "hypertexte" qui renvoie à une explication et suit d'un jeu afin de tester votre mémorisation. Les textes et exercices peuvent être librement utilisés en cours de français.

Jeux	Matériel
Exercice de compréhension	flash
Exercice de compréhension	flash
Exercice de "glisser déposer"	java script / Java
Exercice de "glisser déposer"	java script / Java
Exercice de "glisser déposer"	*
Exercice de "glisser déposer"	*
Un pendu	*

Jeux

Exercice de compréhension
Exercice de "glisser déposer"
Exercice de "glisser déposer"
Exercice de "glisser déposer"

Un pendu

Matériel

flash
flash
java script / Java
java script / Java
*
*
*

Jeux

Exercice
exercice 1
exercice 2
exercice 3
exercice
exercice
exercice

Matériel

flash

LITTÉRATURE AUDIO!

Plus de 1000 matériels audio pour la classe de français!

<http://litteratureaudio.com>

Litterature audio.com Livres audio gratuits à écouter et télécharger

Accueil Notre association Nous aider Nous contacter Livre d'or Forums Aide

Rechercher

À Découvrir :
ROUSSEAU, Jean-Jacques - Sur Les Femmes
Livre audio gratuit publié le 24 mars 2008. 1 commentaire
★★★★★ 15 vote(s), moyenne: 3.4 sur 5.

Donneuse de voix : [Clotilde B.](#) | Durée : 3min | Genre : [Essais](#)

Un texte où Jean-Jacques Rousseau se montre ardent défenseur des femmes.

« Je le répète toutes proportions gardées les femmes auraient pu donner de plus grands exemples de grandeur d'âme et d'amour de la vertu et en plus grand nombre que les hommes n'ont jamais fait si notre injustice ne leur eut ravi avec leur liberté toutes les occasions de les manifester aux yeux du monde. »

la pure nouveauté de son histoire et sa singularité.

En hommage à Romy qui nous a quittés fin février.

> [Écouter un extrait : Crépuscule d'aurore.](#)

[:: Voir la page complète de ce livre audio ::](#)

Recevoir Les Nouveautés

Not

Société - Théâtre - V.O. - Voyages

Charles
and -
hénier -
Clarétie
u - Colin
s - **Conan**
opper -
orneille -
- Couté -
ai Lama -
audet -
- Denon -
Denys l'Aréopagite - Desbordes-
Valmore - Descartes - Desportes -
Dickens - Diderot - Abbé Dinouart
- Divers - Dôgen - Dostoïevski -
Du Bellay - Du Boisgobey -
Ducange - Dumas - Dumas (Fils) -
Dusaulx - Duvernois - Eberhardt -