



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

Telefon: +37323124195

Fax: +37323123039

E-mail: acosciug@yahoo.com

Tiparul:

Tipografia Universității
de Stat „Alec Russo”.

Pagina electronică a revistei:

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

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)**

2 (I), 2010

ISSN 1857-0763

Editorial Board Members:

Editor-in-chief:

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

Editing Secretary:

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

Scientific Board:

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

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

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

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

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

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

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

Literary Board:

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

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

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

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

Editorial Office:

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

Telephone:

+37323124195

Fax: +37323123039

E-mail: acosciug@yahoo.com

Publishing House:

Bălți University Press.

Journal Web Page:

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

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

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

Prezentare	9
Hagar Khalil-Akil, <i>Apport du tutorat et rôle de l'apprenant dans un dispositif hybride de tâches fondé sur Internet: ce que relèvent les résultats d'un travail de terrain mené en Egypte pour améliorer l'acquisition chez des arabophones égyptiens de FLE - étape d'une recherche-action</i>	10
Sohel Ahmed Chowdhury, Sawsan Tarannum, <i>Speaking Skills: Teaching and Learning</i>	27
Grigore Cantemir, Mariana Vovc, <i>Noi strategii activ-participative în formarea la elevi a competențelor de comunicare</i>	35
Angela Coșciug, Felicia Lupașcu, <i>Internet dans la formation initiale des interprètes du français en roumain dans les universités moldaves</i>	48
Иван Смирнов, Виталий Присэкару, <i>Лингводидактические этюды французских лексических заимствований в румынском языке</i>	55
Lidia Ciolacu, <i>TIC-urile diferențiate în predarea limbilor străine</i>	69
Despre autori	74
APARIȚII RECENTE	
Elena Dragan, <i>Culturologia lingvistică (curs de lecții)</i>	78

ARTICLES

Presentation	9
Hagar Khalil-Akil, <i>The Contribution of Tutoring and the Learning Role in a Variety of Internet-based Assignments: Display of the Research Results Conducted in the Field in Egypt to Improve the Acquisition of French as a Second Language by Egyptian Speakers of Arabic – a Research-action Stage</i>	10
Sohel Ahmed Chowdhury, Sawsan Tarannum, <i>Speaking Skills: Teaching and Learning</i>	27
Grigore Cantemir, Mariana Vovc, <i>New Active Strategies in Developing Pupils' Communicative Skills</i>	35
Angela Coşciug, Felicia Lupaşcu, <i>The Use of Internet in Training Novice Translators from French into Romanian</i>	48
Ivan Smirnov, Vitalie Prisacaru, <i>Linguistic and Didactic Studies of French Lexical Borrowings in Romanian</i>	55
Lidia Ciolacu, <i>CITs in Teaching Foreign Languages</i>	69
Notes on Contributors	76
NEW BOOKS	
Elena Dragan, <i>Lingual Cultural Studies</i>	78

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

P r e z e n t a r e

Hagar Khalil-Akil propune un articol de sinteză în care supune analizei posibilitatea de exploatare a Internetului în scop didactic, și anume cel de consolidare a intake-ului și de ameliorare a învățării limbii franceze ca limbă străină.

Sohel Ahmed Chowdhury și Sawsan Tarannum cercetează natura vorbirii într-o limbă străină și mecanismele care dirigează această vorbire. Cercetătorii ajung la concluzia că didactica unei limbi și culture străine trebuie să ia fie axată pe limbă ca factor social, comunicativ.

Grigore Cantemir și Mariana Vovc analizează noile strategii activ-participative în formarea la elevi a competențelor de comunicare în limba română.

Angela Coșciug și Felicia Lupașcu propun un material de suport în formarea traducătorului prin mijloacele internet.

Ivan Smirnov și Vitalie Prisăcaru cercetează aspectul didactic al împrumuturilor din franceză în română.

Lidia Ciolacu abordează TIC-urile diferențiate în didactica limbilor.

P r e s e n t a t i o n

Hagar Khalil-Akil attempts to explore the possibility of using the internet to fulfill some didactic aims, and namely, to reinforce the intake and improve the learning of French as a second language.

Sohel Ahmed Chowdhury and Sawsan Tarannum investigate the nature of speaking in a foreign language and the teachability of speaking skills, an area which with the advent of the communicative method has received considerable attention in the last two decades.

Grigore Cantemir and Mariana Vovc analyze new active strategies in developing pupils' communicative competences in Romanian.

Angela Coșciug and Felicia Lupașcu suggest some support material for training novice translators by means of the internet.

Ivan Smirnov and Vitalie Prisăcaru examine the didactic aspect of French borrowings in Romanian.

Lidia Ciolacu refers to differential CITs in the process of teaching foreign languages.

APPORT DU TUTORAT ET ROLE DE L'APPRENANT DANS UN DISPOSITIF HYBRIDE DE TACHES FONDE SUR INTERNET: CE QUE RELEVANT LES RESULTATS D'UN TRAVAIL DE TERRAIN MENE EN EGYPTE POUR AMELIORER L'ACQUISITION CHEZ DES ARABOPHONES EGYPTIENS DE FLE- ETAPE D'UNE RECHERCHE-ACTION

Hagar KHALIL-AKIL

Doctorande,

Université Paris 3 (Sorbonne Nouvelle), France

Abstract

This article is a part of a PhD thesis where the author attempts to explore the possibility of using the internet to fulfill some didactic aims, and namely, to reinforce the intake and improve the learning of French as a second language. The present article analyzes the results of an experiment carried out with the help of macro-assignments for distant learning and traditional micro-assignments. The experiment was held at the French Centre for Co-operation and Culture from Egypt during May and July 2010. This experiment led to the creation of a virtual resource centre meant to improve the studying of French. Thus, the article presents in brief the most important results obtained with the help of the virtual resource centre and which fully account for the author's role as a distant learning instructor.

Rezumat

Articolul face parte dintr-o investigare ce va lua dimensiunile unei teze de doctorat și în care autoarea își propune să studieze posibilitatea de exploatare a Internetului în scop didactic, și anume cel de consolidare a intake-ului și de ameliorare a învățării limbii franceze ca limbă străină. În prezenta cercetare, se face analiza rezultatelor, obținute în cadrul unui experiment cu macro-sarcini didactice la distanță și micro-sarcini tradiționale, pus în lunile mai-iunie 2010, în incinta Centrului Francez de Cultură și Cooperare (CFCC) din Egipt. Acest experiment a dus la crearea unui centru de resurse virtuale în studierea și aprofundarea cunoștințelor de limbă franceză. Crearea acestui centru a condiționat obținerea unor rezultate importante, pe care ne propunem să le prezentăm pe scurt în rândurile ce urmează și care vor elucida pe deplin rolul autoarei acestui articol ca tutore la distanță.

1. Introduction

Pour réaliser l'objectif de notre étude qui porte sur l'exploitation du potentiel d'Internet à consolider l'*intake* des apprenants afin d'améliorer leur acquisition en français en tant que langue étrangère, nous avons conçu un dispositif hybride des macro-tâches à distance et des micro-tâches en présentiel à travers notre centre de ressources virtuel (cf. <http://hagarakil-ressourcesfleinternet-paris3.leadhoster.com/>).

Notre dispositif hybride d'apprentissage propose donc de travailler à distance et en présentiel avec des arabophones de FLE. Selon le corpus de tâches que nous avons conçu, nous leur avons proposé un volume d'heures correspondant à notre travail à distance et en présentiel que nous montre le tableau ci-dessous:

Dispositif	en présentiel	à distance
hybride	35 heures (au démarrage) 50 heures (fin de l'expérimentation)	35 heures (approximativement)

Tableau 1: *Modalité de travail en dispositif hybride*

Pour ce faire, nous avons réalisé des pré-tests et des post-tests afin de mesurer la progression des apprenants au niveau de l'acquisition de L2. Les pré-tests nous permettent de découvrir l'état de départ des apprenants, et plus particulièrement leur *intake* et leur capacité à produire en L2. Quant aux post-tests, ils nous servent à comparer les résultats, avant et après l'expérimentation, afin de faire le point sur l'efficacité de notre dispositif proposé de macro-tâches et de micro-tâches, en s'appuyant sur le potentiel de notre centre de ressources virtuel, à mener les apprenants à modifier leur conception de L2.

2. Dispositif hybride de tâches

2.1. Objectifs généraux

Notre dispositif de macro et de micro-tâches a pour but d'aider les apprenants à développer et à travailler plus en profondeur et en contexte:

- Leur vocabulaire
- Leurs connaissances grammaticales
- Leur capacité de fonctionner dans une situation donnée
- Leur compréhension de l'écrit et de l'oral
- Leur français écrit et parlé
- Leurs connaissances de la France contemporaine

2.2. Grille Méthodologique

Cette grille donne des indications concernant le déroulement de notre dispositif de tâches, le niveau ciblé, et la modalité de travail avec notre public cible à distance et en présentiel.

Lieu / support / canal	Salle informatique/ordinateurs/sites Internet/centre de ressources en ligne
Relation pédagogique	- En présentiel ou à distance /en autonomie ou en collaboration (en binôme ou en groupe) - Tâches pédagogiques dirigées en hybridité
Niveau de langue	Intermédiaire A2/B1 du CECRL
Type d'activité	Macro-tâches et micro-Tâches à travers notre centre de ressources virtuel
Tutorat	À distance: utilisation d'un logiciel messagerie instantanée. En présentiel: accompagnement, évaluation formatrice (information critique), <i>feed-back</i> du tuteur
Nombre total des tâches	50 Macro-tâches

Tableau 2: Grille méthodologique de notre dispositif de tâches

Cette grille indique donc que nous avons travaillé à distance avec les apprenants en asynchrone à travers la messagerie électronique pour recevoir leurs réponses sur les macro-tâches en leur envoyant notre *feed-back* à distance sous forme des micro-tâches afin de répondre à leurs besoins relevés dans la réalisation des macro-tâches. L'entraînement sur les micro-tâches langagières sera donc en présentiel dans des séances organisées à la salle informatique du CFCC où les apprenants pourront s'entraîner en autonomie sur leurs besoins langagières à travers le potentiel de notre centre de ressources en ligne.

2.3. Comment avons-nous organisé les macro-tâches?

Nous avons organisé les macro-tâches de la manière suivante:

- Allant des tâches faciles au plus complexes ;
- Tâches organisées en séquences¹;
- Chaque séquence a un thème principal et un tel nombre de tâches à accomplir en consultant des sites Internet;
- Travail à distance par les apprenants en collaboration ou individuel.
- Nous regroupons, ici, dans ce tableau, les séquences des tâches et le nombre des tâches inclus dans chaque séquence:

N°	Séquences	Nombre de tâches
I	Visite de Paris	11
II	Bon appétit	10

¹ Cf. Ellis (2003), Nancy-Combes (chapitre 11, dans Bertin *et al.* 2010).

III	Le logement et ses meubles	6
IV	Médias et communications	4
V	Mode, forme et santé	4
VI	Les études en France	5
VII	Vacances, voyages et découverte	6
VIII	Variétés	4
TOTAL		50 tâches

Tableau 3: *Récapitulatif du nombre des tâches comprises dans chaque séquence*

En vue de mieux gérer le travail avec ce nombre de tâches, il nous a fallu les organiser en séquences et par thèmes. Chaque séquence aborde des sujets variés autour le même thème dans des macro-tâches réalistes tout en commençant par les tâches les plus faciles aux plus complexes en essayant de garder à la fois un bon équilibre au niveau de la complexité des tâches d'une manière qu'elles soient ni trop faciles ni trop complexes.

3. Synthèse sur la performance des apprenants dans les macro-tâches

En fait, au début de chaque séquence, nous avons conçu des macro-tâches de type A qui ne nécessitent pas de production langagière en L2 comme les tâches de classification, de correspondance, de comparaison, etc. Cela avait un objectif de consolider d'abord l'*intake* des apprenants et de vérifier de leurs besoins et leurs difficultés dans la réalisation de ce type des macro-tâches avant de leur demander une production. Par contre, nous avons consacré les deux dernières tâches de chaque séquence pour des macro-tâches de type B qui exigent une production langagière en L2 fermée puis ouverte sur le même thème de la séquence. Nous avons donc commencé par la dénativisation de l'*intake*, c'est-à-dire par les tâches de compréhension pour conduire par la suite les apprenants à une production compréhensible, c'est-à-dire à un *output* selon les critères de L2.

C'est pour cette raison qu'il nous a donc fallu concevoir des tâches avec production langagière en L2 (type B) afin de vérifier des besoins des apprenants au niveau de la forme (grammaire, syntaxe, etc.), et de proposer par la suite des micro-tâches de renforcement sur des questions de langue relevées lors de leur performance dans ces macro-tâches. Cette stratégie a conduit progressivement nos apprenants à produire un *output* compréhensible. C'est ce que nous l'avons vérifié dans notre analyse de la performance de certains apprenants dans les quatre dernières séquences de tâches consacrées à l'*intake* avec un *output*, c'est-à-dire à la compréhension avec la production.

Rappelons aussi que l'emploi de la technique du copier/coller dans la réalisation des macro-tâches de type B a beaucoup aidé les apprenants à améliorer la qualité de leur production.

Par ailleurs, les stagiaires ont profité du *feed-back* du travail collaboratif, soit en groupe ou en binôme, à réaliser certaines macro-tâches malgré la grande difficulté constatée. La production des apprenants qui ont travaillé en collaboration était, dans la plupart des cas, compréhensible et de bonne qualité. Ajoutons aussi que l'entraînement sur des micro-tâches langagières en fonction des besoins de chacun a beaucoup amélioré dans l'ensemble l'acquisition des arabophones égyptiens en français en tant que deuxième langue étrangère. C'est pour cela que leur *output* était de bonne qualité dans les dernières séquences des macro-tâches. En tout cas, c'est le résultat des post-tests qui vont en fin affirmer la réussite de notre dispositif et la validation de nos hypothèses.

4. Synthèse des séances des micro-tâches en présentiel

Nous résumons, ici, ce que nous avons effectué dans les séances des micro-tâches dans les points suivants:

- Consacrer les deux premières séances à la présentation de notre travail et notre centre de ressources virtuel afin de nous assurer de la bonne compréhension de la part des apprenants aux objectifs de cette étude;
- Relever des difficultés sur le terrain à achever notre travail;

- Augmenter le nombre d'heures consacrées à l'entraînement aux micro-tâches à 50 heures au lieu de 35 heures convenues dès le lancement de l'appel à participation due au grand nombre de tâches proposées;
- Relever les conditions du travail de nos stagiaires qui ne leur ont pas permis, dans la plupart des cas, d'accomplir les tâches en respectant le délai précisé par le tuteur;
- Signaler à la difficulté de mener un travail collaboratif à distance sur le terrain tenant compte des conditions du travail de notre public, les conditions de vie et de transport qui ont rendu ce type de travail assez difficile pour les stagiaires;
- Réaliser des macro-tâches en collaboration dans les séances des micro-tâches en présentiel comme solution de la part du tuteur pour que les apprenants profitent du *feed-back* du travail collaboratif;
- Signaler aux problèmes techniques rencontrés lors de l'entraînement des apprenants sur les micro-tâches. En conséquence : surcharger les apprenants par le travail en leur demandant de s'entraîner sur les micro-tâches chez eux.

5. Comparaison des résultats des prés, post-tests et leurs interprétations

Une synthèse de la performance des apprenants au post-test permettrait de dire que l'exploitation du potentiel d'Internet dans un dispositif hybride des macro-tâches à distance et des micro-tâches en présentiel a conduit à un progrès remarquable au niveau de l'acquisition du français en tant que langue étrangère chez les arabophones égyptiens.

En fait, nous avons évalué les post-tests des apprenants arabophones de FLE selon les mêmes critères d'évaluation que nous avons suivie dans le pré-test comme suivant:

(-): au-dessous de la norme du groupe;

(0): dans la norme du groupe;

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

Nous avons également analysé les post-tests selon la même dimension complexité, fluidité, et précision² que nous avons suivie dans l'analyse des pré-tests.

Le tableau suivant permettrait de voir de plus près les résultants des post-tests et de les comparer aux résultats des pré-tests:

Noms des participants au pré- et au post-tests	Résultat du pré-test	Résultat du post-test
	Selon le contrôle: - 0 +	Selon le contrôle: - 0 +
1. Marmar	-	+
2. Omar	0	+
3. Ossama	-	0
4. Mahmoud	0	+
5. Chérihane	+	+
6. Botros	-	0
7. Maguid	0	absent
8. Nabil	-	+

Tableau 4: *Récapitulatif des résultats du pré-test et du post-test*

L'analyse de la performance des apprenants au post-test indique un progrès remarquable au niveau de l'acquisition des apprenants au post-test par rapport au pré-test. C'est pour cela que nous pouvons dire que notre dispositif de tâches a réussi à réaliser son objectif: de dénativiser l'*intake* des apprenants et d'améliorer leur acquisition en les conduisant progressivement à la

²Skehan 1998.

production compréhensible en français (deuxième langue étrangère) à travers l'exploitation du potentiel d'Internet.

Les résultats des post-tests des arabophones égyptiens étaient donc forts satisfaisants et à la hauteur de nos attentes. Ces résultats constatent en effet d'un progrès remarquable au niveau de leur acquisition de français en tant que deuxième langue étrangère. Cela affirme donc l'efficacité de notre démarche méthodologique dans une recherche de type recherche-action, et de notre dispositif hybride de macro-tâches et de micro-tâches en s'appuyant sur le potentiel de notre centre de ressources virtuel. Autrement dit, l'entraînement intensif sur des micro-tâches langagières a favorisé l'acquisition de L2 chez notre public ciblé. Elles ont donc constitué des mini SPA (Situations Potentiellement Acquisitionnelles) favorisant l'acquisition de L2 chez les arabophones égyptiens. Ainsi, nous trouvons que le développement du savoir explicite, à travers les micro-tâches proposées aux apprenants, a contribué à une prise de recul nécessaire à toute acquisition de nouvelle connaissance. Il peut ainsi participer efficacement à une prise de conscience chez l'apprenant des phénomènes de nativisation qui viennent notamment façonner sa perception et son analyse de la L2. Sur ce point, Arthaud souligne que «dans le cadre de l'acquisition/apprentissage d'une L2, le savoir explicite contribue à l'amélioration de l'exactitude (accuracy) avec laquelle cette L2 est perçue, puis intégrée et produite»³. Nous pouvons donc postuler, dans le cadre de notre recherche, que les micro-tâches ont contribué à l'amélioration de l'acquisition des apprenants de L2 aux termes de la complexité, fluidité et précision. Cette dimension de (Skehan 1998) que nous l'avons prise en compte dans l'analyse de la performance des apprenants dans les tâches et dans les pré, post-tests. Ajoutons aussi que les micro-tâches ne seront pas efficaces sans un contenu présenté (*input* authentique et compréhensible) sous formes de macro-tâches afin d'accomplir le cycle d'apprentissage qui s'appuie sur la liaison entre contenu et langue. C'est ce que nous avons insisté à faire dans la conception de notre dispositif de tâches qui nous a permis de rencontrer les apprenants à distance et en présentiel en leur apportant un *feed-back* fécond et efficace à améliorer leur acquisition de L2. Nous pouvons alors postuler que notre accompagnement pédagogique et notre rôle comme tutrice à distance ont évidemment aidé à orienter les arabophones égyptiens vers l'autonomie dans leur apprentissage de L2 en exploitant les nouvelles technologies à s'impliquer et à se diriger dans la construction de leurs connaissances. Notre rôle comme tutrice à distance a évidemment joué un rôle déterminant dans la réussite de cette expérience avec les arabophones égyptiens. Nous en parlerons donc dans les lignes suivantes.

6. Le tutorat: entre théorie et pratique

6.1. Le cadre théorique du tutorat

Pour Nancy-Combes⁴, le tutorat est fort pertinent parce qu'il permet l'organisation de l'apprentissage sous forme de tâches et donne une nouvelle vue de la relation pédagogique entre tuteur/apprenant. Cet auteur rapporte aussi que pour Pothier⁵ le tuteur a trois rôles majeures à remplir: «Le tuteur est médiateur de l'apprentissage (au niveau des positionnements didactiques), facilitateur (au niveau des connaissances spécifiques qui permettent de mener l'apprentissage), et il est évaluateur de la progression»⁶.

En ce qui concerne le rôle du tuteur comme évaluateur, ce mot est ambiguë en français comme l'a indiqué Nancy-Combes disant que: «Il s'agit, dans une relation de tutorat, d'évaluation formative (information critique) sous forme de commentaires, en réponse à ceux que l'apprenant a faits sur sa performance»⁷.

³Arthaud 2007, p. 512.

⁴Narcy-Combes, 2005.

⁵Pothier, 2003, p. 94-97.

⁶Narcy-Combes, 2005, p. 160.

⁷*ibidem*.

Le tutorat, selon Demaizière⁸ permet plusieurs formes de guidage qui coexistent dans un dispositif de formation. Selon cet auteur, le tuteur, l'équipe de tuteurs, gère(nt) avec les apprenants:

- les contenus et la méthodologie;
- la justesse de ses interventions (réactives ou pro-actives);
- la décision de savoir si la formation sera une auto, hétéro ou écoformation;
- l'organisation de la gestion des ressources;
- le choix de sa pédagogie, découverte, apprentissage collaboratif...⁹

Demaizière met surtout l'accent sur quelques points structurant qui sont, selon elle, indispensables dans un dispositif intégrant du tutorat. Ils concernent:

- L'importance de la prise de responsabilité et d'initiative de l'apprenant. Il s'agit d'apprendre par soi-même et non de suivre ou de subir la parole magistrale ou les choix de l'enseignant sans marge de manœuvre. Il n'est, pour autant, pas question de travailler seul sans suivi ni guidage.
- L'individualisation du parcours et la part importante du temps de travail individuel sur les matériaux du fond du centre de ressources.
- L'encadrement institutionnel assuré sous forme d'entretiens de tutorat¹⁰.

Le guidage pédagogique nécessite alors de préciser aux apprenants quelles sont les ressources et comment y accéder en prenant en compte des besoins des apprenants et les points structurants cités là-dessus.

De plus, et afin d'aider le tuteur à gérer son travail, Demaizière propose «douze principes» que Nancy-Combes préfère de les voir comme une «chick-liste». Ils sont reformulés par ce dernier comme suivant:

- assurer la cohérence (éviter toute contradiction et rester dans une problématique logique);
- éviter l'uniformité;
- ne pas proposer de guidages contradictoires;
- résister à la tentation de faire cours (ce qui peut arriver, même lors d'entretiens individuels);
- ne pas donner d'arguments d'autorité;
- ne pas rejeter l'ingérence pédagogique (afin de ne pas laisser l'apprenant commettre trop d'erreurs méthodologiques);
- gérer le temps et les priorités (malgré les vides théoriques, cf. supra 2.1);
- laisser les apprenants seuls;
- ne pas demander à l'apprenant ce que seul le formateur sait faire;
- créer un climat de solidarité entre enseignants (ce qui implique de la concertation et des compromis);
- prendre le contexte en compte (ne pas vouloir organiser des dispositifs que les contextes ne permettent pas de gérer)¹¹.

La posture et le style choisi par l'enseignant¹² ont un rôle à faciliter ou pas le travail avec ses principes. Certaines postures conduisent à des choix de styles qui facilitent plus le travail avec ces principes que d'autres. Le travail en équipe solidaire limite cet effet comme l'a signalé Nancy-Combes.

Pour terminer alors notre propos sur le cadre théorique de travail du tuteur, nous pouvons dire que son rôle de médiateur¹³ se situe au niveau des *methods*, celui de facilitateur au niveau de *media*, et l'évaluateur formatif au niveau du résultat du fonctionnement des processus et stratégies. Ces

⁸Demaizière, 2004.

⁹Dans Nancy-Combes, 2005, p. 160.

¹⁰*idem*, p. 161.

¹¹Narcy-Combes, 2005.

¹²cf. Nancy-Combes, 2005, p. 153.

¹³Pothier, 2003, p. 95.

rôles se jouent en fonction d'un style, déterminé par une posture¹⁴, en prenant en compte les points structurants cités plus haut et en respectant les « principes » énoncés par Demaizière.

Nous allons aborder, dans les lignes suivantes, comment le tuteur peut gérer son rôle décrit plus haut dans la réalité pratique.

6.2. La pratique du tutorat

Dans une situation de tutorat, Narcy-Combes donne quelques conseils sur ce qu'il faut pour les enseignants comme tuteurs:

- remettre leur conception de l'enseignement en cause;
- accepter d'être « évalués » par les étudiants;
- revoir le type de relation qu'ils ont avec les étudiants;
- se mettre à jour en didactique;
- faire le point en linguistique et linguistique de corpus (approche lexicalisée...);
- pouvoir se repérer en sociolinguistique;
- être en mesure de conseiller en phonologie;
- se sentir à l'aise dans les divers contenus et dans les langues de spécialité que les étudiants aborderont librement...

Mais aussi:

- gérer le temps et les tâches de façon nouvelle et organiser différemment les heures de cours magistraux (CM), travaux dirigés (TD) et travaux pratiques (TP), dans les institutions françaises;
- gérer les relations au sein d'une équipe;
- résoudre autant de parcours qu'il y a d'étudiants, et non plus un programme par cours¹⁵.

En tant que tutrice pour les arabophones égyptiens de FLE, lors de notre travail de terrain en Égypte, nous avons donc pris en compte la plupart de ces éléments qui ont constitué notre responsabilité épistémologique à responsabiliser les apprenants d'une manière qu'ils soient autonomes, et qu'ils puissent se diriger dans leur apprentissage de L2. Quelques paraissent un peu difficile à accepter par certains enseignants qui refusent le changement, mais il faut accepter que la résistance au changement est tout à fait normale et acceptable. De plus, des problèmes pratiques qui peuvent apparaître avec ce type de travail à distance. C'est pour cela que il est conseillé de former les enseignants sur comment gérer leur travail comme tuteur et sur la nouvelle forme de la relation pédagogique entre tuteur/apprenant. Cette relation qui conduit à adopter de nouveaux comportements.

Nos compétences comme tutrice pour les arabophones égyptiens dans cette expérience et également notre accompagnement et notre soutien pédagogique ont été évalués à travers le questionnaire de satisfaction que nous avons appliqué en quatrième semaine et en fin de l'expérimentation. Nous en parlerons dans les paragraphes suivants.

7. Le tutorat et la satisfaction des apprenants: L'apport potentiel de notre accompagnement pédagogique dans un dispositif hybride de tâches sur Internet

7.1. Questionnaire de satisfaction pour des apprenants arabophones de FLE

Ce questionnaire avait pour objectif de connaître les représentations des apprenants par rapport à notre dispositif, et dans quelle mesure ils appréciaient notre travail à travers quelques éléments à noter de 0 à 5. Des questionnaires étaient donc proposés aux apprenants en semaine 4, puis en fin de notre expérimentation. La réponse était anonyme sur ce questionnaire. Il contenait des questions sur les aspects du dispositif sur lesquels il importait d'être vigilant, en particulier, la séance de présentation et l'évaluation finale. Le rôle de ces questionnaires a été déterminant pour la réussite de notre recherche-action, comme le témoigne l'exemple ci-dessous.

¹⁴Narcy-Combes, 2005.

¹⁵Narcy-Combes, 2005.

7.1.1. Résultats

Les apprenants ont évalué notre dispositif en donnant une note de 0 à 5. Les chiffres correspondent donc aux moyennes de notes:

	Semaine 4 de l'expérimentation	Fin de l'expérimentation
Présentation du travail	4,3	4,4
Accessibilité du tuteur	4,2	4,6
Ouverture du tuteur	4,7	5
Accueil centre de ressources	4,4	4,7
Type de travail (en binôme, en groupe)	3,8	3,8
Soutien pédagogique	4,2	4,3
Charge de travail (0= lourde, 5= légère)	2,2	3
Difficulté des tâches proposées (0=difficile, 5= facile)	3,5	3, 5
Efficacité pour votre compréhension	4,2	4,3
Façon d'évaluer	4	4,1
Satisfaction globale	4	4,7

Tableau 5: *Satisfaction des apprenants en semaine 4 et en fin de l'expérimentation*

7.1.2. Synthèse

Les résultats ont été très satisfaisants sur tous les points, sauf en ce qui concerne la charge du travail dans la moitié de notre expérimentation. En fait, les chiffres de la deuxième colonne montrent que notre travail de tutrice a permis de modifier une perception initiale négative en une appréciation positive. Les chiffres indiquent une satisfaction remarquable des apprenants de notre dispositif en particulier dans la présentation du travail, l'accueil de notre centre de ressources, et la satisfaction globale.

Par rapport au type de travail, les apprenants étaient satisfaits pour le travail collaboratif en groupe ou en binôme, mais des problèmes nous ont rencontrés sur le terrain pour mener à bien ce type de travail à distance. En fait, c'était difficile de gérer des rencontres entre les apprenants à distance pour réaliser des macro-tâches hors les horaires des séances en présentiel, surtout que nos apprenants ont des conditions de travail qui rendent difficile de gérer ce type de travail.

En ce qui concerne la charge du travail, elle était lourde surtout au début de notre travail de terrain à cause du grand nombre des tâches proposées aux apprenants dans les premières séquences, et parce que nous leur avons précisé, en préalable, un délai d'une semaine à respecter pour terminer chaque séquence de tâches. Ce délai n'était pas en fait suffisant pour les apprenants pour qu'ils puissent terminer leur travail sur certaines séquences. Du coup, nous avons diminué le nombre des rencontres hebdomadaires à deux fois par semaine au lieu de trois afin d'alléger la charge du travail sur les apprenants.

Ajoutons aussi que les macro-tâches que nous avons conçues étaient adéquates au niveau des apprenants, ni trop difficiles ni trop faciles. Ces macro-tâches ont aidé les apprenants à faire du progrès remarquable au niveau de leur compréhension.

Les apprenants étaient aussi satisfaits de la façon de leur évaluation. Notre travail comme tutrice à distance nous a exigée d'évaluer leur performance dans chaque tâche selon le contrôle continu, et de leur donner un *feed-back* à distance en leur proposant en même-temps des micro-tâches langagières en fonction de leurs besoins relevés dans la réalisation des macro-tâches. Les apprenants étaient toujours au courant de nos commentaires au fur et à mesure à distance et en présentiel.

La satisfaction globale des apprenants de notre dispositif et de notre façon de gérer le travail à distance et en présentiel était une preuve définitive sur la réussite de notre recherche-action. La satisfaction globale en fin de l'expérimentation est plus élevée que celle en quatrième semaine car les macro-tâches de dernières séquences étaient consacrées à relever les difficultés des apprenants à la production. Du coup, nous leur avons proposé un lot de micro-tâches qui comprennent les différentes composantes de la langue: grammaire, vocabulaire/lexique, compréhension de l'oral et de l'écrit, phonétique et orthographe.

Le résultat de ces questionnaires était donc dans l'ensemble très satisfaisant pour nous et à la hauteur de nos attentes. Il s'agit là de résultats qui confirment un bon fonctionnement de notre démarche méthodologique et de l'efficacité de notre accompagnement pédagogique pour les arabophones égyptiens.

7.2. Enquête sur l'utilisation de notre centre de ressources virtuel

Nous avons spécialement élaboré ce questionnaire dans le but de connaître l'intérêt de notre centre de ressources virtuel pour les arabophones égyptiens qui apprennent le français en tant que langue étrangère, et s'il a apporté d'aide et de soutien dans leur appropriation de L2. Ce questionnaire avait aussi pour objectif d'évaluer notre centre de ressources et de connaître les difficultés que rencontrent les apprenants lors de son utilisation pour l'entraînement sur les micro-tâches (cf. annexe 2).

L'analyse des réponses des apprenants sur ce questionnaire nous a donc relevé les points suivants:

1- Les apprenants ont utilisé plusieurs fois notre centre de ressources virtuel pour les objectifs suivants:

- s'entraîner sur la langue;
- développer son niveau en français;
- réaliser des activités (des micro-tâches) sur la langue;
- consulter les documents relatifs aux activités proposées par l'enseignant;
- réviser en vue des examens.

Pour l'utilisation de notre centre de ressources en vue des examens, nous avons trouvé une seule réponse car il y avait un seul lycée parmi nos stagiaires.

2- Les apprenants ont visité les différentes rubriques de notre centre de ressources surtout celles de grammaire, du vocabulaire, de compréhension de l'oral et de l'écrit, de phonétique, et de vie quotidienne;

3- L'utilisation de notre centre de ressources était suffisamment facile pour la plupart des apprenants en donnant une note de 0 à 5 (0=difficile, 5=facile). Le calcul des moyennes de leurs notes a donné 3,7. En effet, ils ont attribué la difficulté d'utilisation de notre centre de ressources aux raisons suivantes:

- au nombre insuffisant de postes mis à la disposition des apprenants au CFCC;
- aux problèmes techniques liés au débit insuffisant du réseau Internet dans la salle informatique le (CAAD);
- à la panne du réseau.

4- Pour la cinquième question, les apprenants ont montré que notre centre de ressources les a aidés:

- à améliorer leur niveau en acquisition du français en tant que langue étrangère;
- à consulter plusieurs sites Internet d'apprentissage du FLE.

5- La réponse des apprenants à la sixième question a indiqué qu'Internet les a aidés à enrichir leur champs lexical à travers la consultation de plusieurs sites Internet et la réalisation de plusieurs activités langagières proposées sur notre centre de ressources;

6- Pour la septième question, les apprenants ont signalé qu'Internet les a aidés à améliorer leur acquisition en L2 et la qualité de leur production;

- 7- Dans leurs réponses à la huitième question demandant de mentionner ce qui leur ont plu dans notre centre de ressources virtuel, les apprenants ont mentionné les éléments suivants:
- La facilité de trouver l'information;
 - La variété des sites d'activités langagières proposés dans notre centre virtuel comme: University of Texas, le plaisir d'apprendre, etc.
 - Les différentes rubriques dans notre centre de ressources comme la phonétique, le vocabulaire, la grammaire, le monde de travail, société;
 - L'organisation des liens;
 - La variété des liens proposés dans les différentes rubriques pour l'apprentissage de L2;
 - Le contenu de notre centre de ressources qui comprend des sites d'entraînement sur toutes les composantes de la langue.
- 8- Ce qui n'a pas plu les apprenants dans notre centre de ressources, c'est que notre page et aussi son accueil sont très longs. Certains ont commenté la couleur de notre site.
- 9- Tous les apprenants ont positivement répondu sur notre dixième question; de conseiller les étudiants de se servir de notre centre de ressources virtuel dans leur apprentissage du français en tant que langue étrangère.
- 10- Ce que nous avons trouvé de commentaires dans la partie réservée à cet objectif, c'étaient des remerciements de la part de tous les apprenants pour nos efforts et pour la création de notre centre de ressources virtuel avec des souhaits de succès dans notre thèse.

Ajoutons aussi que Brudermann¹⁶ nous rejoint sur l'intérêt d'intégration d'un tel centre de ressources virtuel dans un dispositif de formation car celui-ci met à la disposition des apprenants des activités de remédiation et d'approfondissement sur des problèmes langagiers détectés lors de la réalisation des macro-tâches. Cela permet donc à chaque apprenant de s'entraîner sur la langue selon ses besoins à travers la réalisation des micro-tâches d'approfondissement sur la langue.

Il nous paraît également intéressant de mettre la lumière sur le rôle de l'apprenant face aux tâches dans un environnement d'apprentissage médiatisé par Internet.

8. Rôle de l'apprenant face aux tâches dans des environnements informatiques d'apprentissage de L2

Dans l'enseignement/apprentissage des langues, il existe deux types d'environnements informatiques: fermé et ouvert¹⁷. Les environnements informatiques fermé sont des supports spécifiques (multimédia ou non) ne permettent aucune évolution, ni de créer des tâches d'apprentissage comme les cédéroms, tandis que les environnements ouverts permettent au contraire à l'enseignant de concevoir des tâches d'apprentissage plus complexes, de mettre en place des «scenarios pédagogiques», de trouver une nouvelle forme d'interaction entre apprenants comme dans les outils de communication synchrone et asynchrone. Ces types de tâches ne peuvent se réaliser que dans un environnement informatique ouvert. Il sera donc recommandé de mettre en place une formation initiale et continue pour les enseignants aux usages des environnements informatiques afin de pouvoir concevoir par eux-mêmes des tâches d'apprentissage répondant à leurs besoins.

Pour Aimard, «l'utilisation d'un environnement virtuel pour apprendre une langue étrangère peut conduire à faire envisager différemment le processus d'apprentissage. L'environnement virtuel favorise l'acquisition d'une langue en ce qu'il offre un contexte d'exposition à la langue qui permet de sortir de l'impasse de l'opposition binaire entre contexte naturel (l'immersion) et contexte scolaire»¹⁸.

L'interaction sociale et la collaboration entre les apprenants aident beaucoup à rendre l'environnement de cet apprentissage authentique et à accélérer le progrès des apprenants. Le rôle actif de l'apprenant dans la construction de ses connaissances dans ces environnements est évidemment crucial afin de pouvoir se diriger en autonomie et en groupe (figure 1):

¹⁶Brudermann, 2010.

¹⁷Kazeroni, 2004.

¹⁸Aimard, 2005, résumé en ligne.

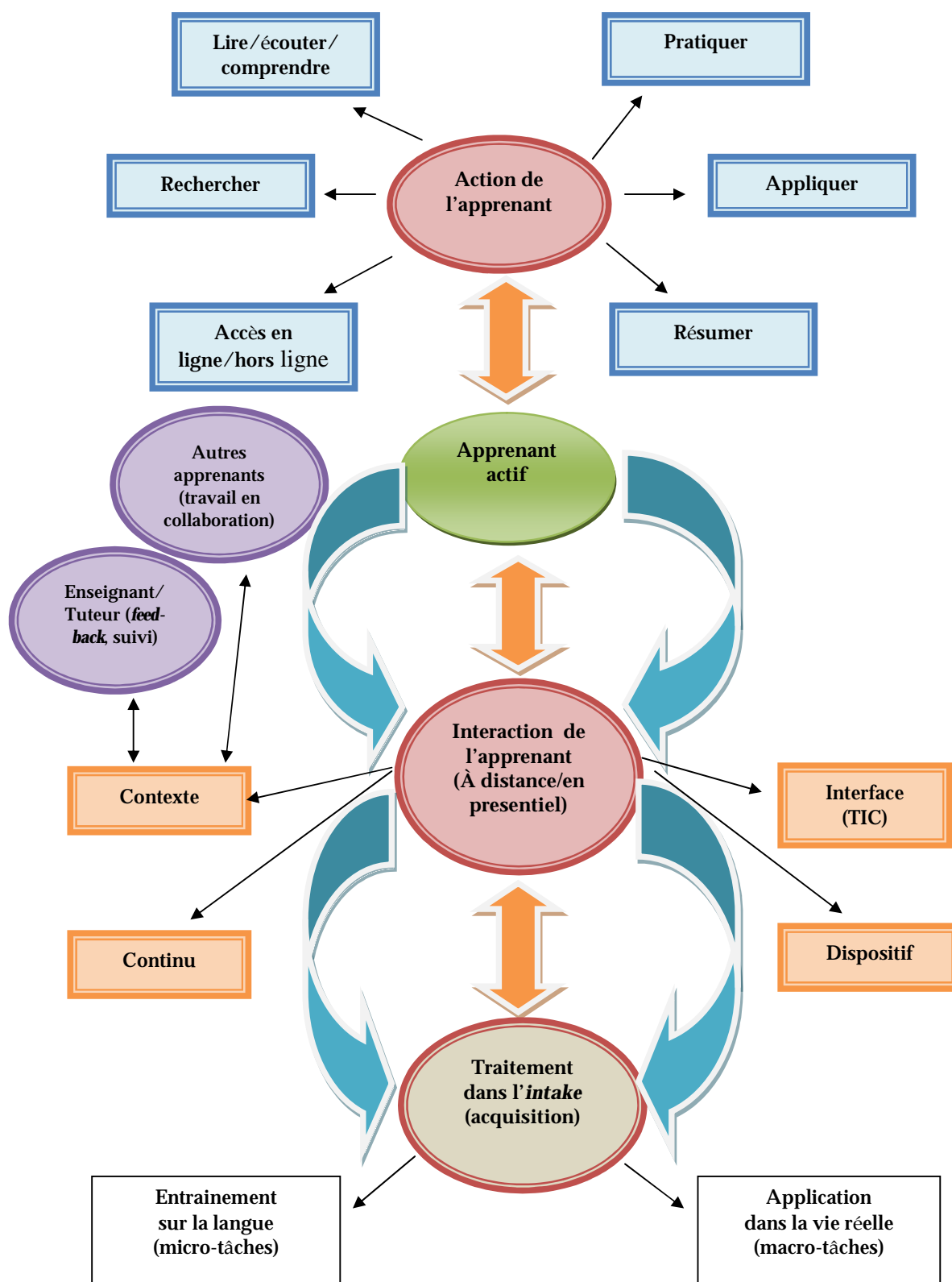


Figure 1: *Rôle de l'apprenant dans un apprentissage par tâches médiatisé par Internet*

Ce schéma met en relief des éléments déterminants concernant le rôle actif de l'apprenant dans la construction de son apprentissage dans des tâches médiatisées par Internet. Ce modèle d'apprentissage en ligne fait appel aux principes des théories cognitivistes, constructivistes, et interactionnistes. L'action de l'apprenant comprend donc plusieurs activités cognitivistes,

constructivistes et interactionnistes avec l'environnement de son apprentissage (continu, contexte, interface des TIC, dispositif). Le traitement de l'apprenant des nouvelles données de l'*input* et son intégration dans l'*intake* dans un environnement interactif du multimédia seraient pertinents s'il accomplit le double cycle d'apprentissage sous formes de macro-tâches réalistes et des micro-tâches d'entraînement sur la langue. Bien entendu, la médiation de la part de l'enseignant/tuteur est déterminante pour que l'apprenant puisse se diriger en autonomie. Nous en reprenons la parole en focalisant l'attention sur la prise de décisions de la part du tuteur et son intervention à distance dans le cadre de notre expérience avec les arabophones égyptiens.

9. Le tuteur et son *feed-back* dans un dispositif hybride de tâches sur Internet

En ce qui concerne les décisions que nous avons pris comme tutrice responsable de mener une formation hybride avec des arabophones égyptiens de FLE, nos interventions étaient concentrées sur deux plans: didactique et méthodologique.

Sur le plan didactique, et au niveau du contenu, nous avons conçu des macro-tâches adaptées au niveau de notre public (A2/B1 du CECRL). Le contenu présenté dans ces tâches est susceptible de relever des besoins des apprenants au niveau de la langue. En fonction des besoins relevés dans la réalisation des macro-tâches, nous avons dirigé les apprenants vers des micro-tâches d'entraînement et d'approfondissement sur la langue. Et étant donné que nous sommes le concepteur de ces tâches, et vu à la longueur de certaines séquences de tâches en particulier dans les deux dernières séquences, et aux conditions du travail de notre public, nous avons intervenu à supprimer des parties de certaines tâches pour alléger la charge du travail à nos apprenants qui nous ont signalée à la longueur de certaines tâches et l'insuffisance du temps pour qu'ils puissent réaliser toutes les séquences d'une macro-tâche. Nous avons donc pris en compte toutes ces conditions surtout que dans ce moment-là, nous avons dépassé le volume de 35 heures de formation en présentiel qui avait été déjà décidé dès le lancement de l'appel à participation à notre expérience.

Sur le plan méthodologique, notre rôle comme tutrice nous a engagée à organiser les horaires du travail à distance et en présentiel, à collecter les réponses des apprenants aux grilles d'analyse et aux questionnaires d'évaluation, et le plus important à procéder à une évaluation formatrice (information critique) sur leur performance dans les macro-tâches. Les apprenants nous avaient donc envoyé les tâches réalisées par mail, et nous avons par la suite analysé et commenté leur production en leur proposant des micro-tâches en fonction de leurs besoins détectés.

Il est également important de citer que le contexte ne nous a pas permis de gérer un travail collaboratif à distance entre les apprenants que nécessite la réalisation de certaines macro-tâches. Ce qui nous a amené à proposer aux apprenants de consacrer quelques heures des séances en présentiel à travailler en collaboration (en binôme ou en groupe) pour qu'ils puissent profiter du *feed-back* de ce type de travail. Les apprenants ont approuvé le travail collaboratif dans la réalisation des macro-tâches d'une moyenne de 3,8/5 (cf. tableau 5). Ce qui reflète l'intérêt des apprenants pour le travail collaboratif qui motive les apprenants dans la construction de leurs connaissances dans un environnement d'interactions sociales.

Ce que relève d'importance de cette expérience, c'est notre apport comme tutrice dans les deux modalités distancielles et présentiels de notre formation hybride pour les apprenants de FLE. En effet, et dès le début de la conception de notre corpus de tâches, nous avons visé de mettre à la disposition des apprenants toutes les ressources et aides avec un maximum d'informations leur permettant de reconstruire leurs connaissances (*intake*) tout en profitant du potentiel d'Internet. Cela nous a donc amené à réfléchir sur comment apporter un *feed-back* riche et fructueux aux apprenants pour qu'ils puissent consolider leur *intake* et améliorer leur acquisition de L2. Etre accessible et bienvenue aux critiques et commentaires des apprenants étaient donc des éléments importants pour la réussite de notre rôle comme tutrice. C'est ce que relèvent les réponses des apprenants aux questionnaires de satisfaction qui ont montré une forte satisfaction en termes d'accessibilité et d'ouverture du tuteur (cf. tableau 5).

Ainsi, pour Nissen¹⁹ (2009), le travail du tuteur à distance consiste à «faire pratiquer la compréhension orale et la grammaire, ainsi que l'expression et l'interaction écrites à travers l'utilisation du mél et des collecticiels, ainsi que d'un blogue. Le présentiel, quant à lui, a pour objectifs principaux de faire pratiquer l'interaction orale en langue étrangère, d'amener les étudiants à se connaître, et de donner les explications initiales sur le déroulement de la formation et sur le dispositif technique».

Nous pouvons décrire les rôles du tuteur dans son accompagnement pédagogique et son interaction verbale en distanciel et en présentiel avec les apprenants dans la figure suivante:



Figure 2: Rôles du tuteur dans une formation hybride inspiré de (Nissen, 2009, p. 7-8)

Une satisfaction globale des apprenants d'une moyenne de 4, 7 permettrait donc de postuler que cette expérience de recherche-action, menée dans un contexte égyptien, a réussi sur tous les plans malgré les difficultés techniques rencontrées sur le terrain.

¹⁹Nissen, 2009, p. 3.

10. Discussion

Comme nous venons de montrer, les résultats de cette expérience soulignent une satisfaction apprenante élevée. L'implication des apprenants et leurs résultats sont convaincants globalement. Ils étaient motivés par la nouveauté du dispositif et des activités langagières proposées sur notre centre de ressources virtuel. Cela était évident pour nous dans notre discussion avec les apprenants lors des séances en présentiel et évidemment dans leurs réponses aux grilles d'analyses des tâches et aux questionnaires de satisfaction.

Notre dispositif fondé sur l'apprentissage par tâches en exploitant le potentiel d'Internet a évidemment déstabilisé les apprenants surtout tout au début de cette expérience. Mais petit à petit, ils ont découvert que cette approche met l'accent sur leurs difficultés langagières rencontrées lors de l'apprentissage de L2. C'est ce que l'apprenant a vraiment besoin; de lui présenter un contenu dans lequel on peut détecter ses difficultés et ses besoins langagiers. On peut alors dire que l'approche par tâches est une tentative d'allier entre contenu et langue sous formes de macro-tâches dans lesquelles on présente le contenu et de micro-tâches dans lesquelles on insiste sur la langue²⁰.

De l'autre côté, c'était un défi pour nous de conduire les apprenants à travers notre dispositif à un progrès dans leur acquisition du français (deuxième langue étrangère) et de les faire preuve ce progrès dans leur production. De plus, le réalisme des tâches et les problèmes que posent les tâches devant l'apprenant étaient également un défi pour nous. C'est pour cela qu'être évaluée par les apprenants eux-mêmes était donc un objectif principal pour qu'on puisse juger l'adéquation de nos tâches conçues pour les apprenants et également leur degré de satisfaction (cf. annexe 1: *Grille d'analyse des tâches*).

Une difficulté nous a rencontrée tout au début de notre expérience, c'était de répondre à une question posée par certains apprenants: Est-ce que cette méthode va améliorer notre niveau à l'oral?

Bien entendu que maîtriser l'oral est un objectif prioritaire pour les apprenants de L2. Mais comment leur expliquer que dans le cadre de notre étude, il ne sera pas possible de concentrer sur toutes les compétences langagières en même-temps?

Certes, il y a des méthodes et des dispositifs consacrés à développer la compétence de la communication orale, mais nous leur avons expliqué que ce dispositif de tâches est conçu afin d'améliorer globalement l'acquisition de L2, et que le progrès à l'acquisition de la langue cible va implicitement et explicitement apparaître au niveau de l'oral et de l'écrit. Nous les avons également rappelés que la réalisation de macro-tâches va relever leurs besoins réels. Notre responsabilité épistémologique nous a quand-même obligée de satisfaire des besoins de certains apprenants trop nativisés à L1 au niveau de l'oral en proposant de consacrer certaines séances des micro-tâches spécialement pour l'entraînement sur la dénativisation phonologique à partir de notre centre de ressources bien que cela ne soit pas l'objectif principal de notre recherche.

En termes de rentabilité, le dispositif est adapté au contexte où les apprenants peuvent se former à distance avec une tutrice qui analyse et commente leurs travaux en leur proposant des micro-tâches d'exploitation et d'entraînement dans des rencontres ponctuelles hebdomadaires durant deux mois autour d'un centre de ressources virtuel²¹ conçu pour cet objectif circonscrit. Celui-ci permet une gestion adéquate des micro-tâches afin de réaliser un cycle complet d'apprentissage de L2. Les apprenants étaient forts satisfaits de notre centre de ressources. C'est ce qu'ils ont relevé dans leurs réponses sur les questionnaires de satisfaction. À ce point, il importe de signaler que nous avons insisté sur l'anonymat dans toutes les grilles d'analyse et les questionnaires d'évaluation pour être plus honnête devant notre responsabilité épistémologique tout en donnant aux apprenants plus d'espace de liberté à exprimer leurs opinions et commentaires sans aucune contrainte.

²⁰cf. Bertin *et alii*, 2010.

²¹cf. <http://hagarakil-ressourcesfleinternet-paris3.leadhoster.com/>

Références

- AIMARD, V. *Apprentissage d'une langue au sein d'un environnement virtuel: quelle réalité?* Thèse de doctorat en didactologie des langues et des cultures. Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle. Retrouvé de résumé de thèse: <http://toiltheque.org/spip.php?article59>, 2005 [Aimard, 2005].
- ARTHAUD, P. *Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'enseignement de l'anglais dans une école d'ingénieurs. Modalités d'intégration et étude d'impact.* Thèse de doctorat. Université Sorbonne nouvelle-Paris 3. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00177343/>, 2007 [Arthaud, 2007].
- BERTIN, J. C., GRAVÉ, P., NARCY-COMBES, J. P. *Second-Language Distance Learning and Teaching: The critical Perspectives and Didactic Ergonomics.* USA: IGI Global, 2010 [Bertin et alii, 2010].
- BRUDERMANN, C. *Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action // Alsic, n°. 13. Vol. 13 (Mai 3).* <http://alsic.revues.org/index1348.html>, 2010 [Brudermann, 2010].
- DEMAIZIÈRE, F. *Ressources et guidage: Définition d'une co-construction. Notions en questions,* 2004. P. 81–103 [Demaizière, 2004].
- ELLIS, R. *Task-based Language Learning and Teaching.* Oxford: Oxford university press, 2003 [Ellis, 2003].
- KAZERONI, A. *La construction d'une tâche d'apprentissage d'une langue étrangère dans des environnements informatiques // ELA: Revue de Didactologie des langues-cultures,* 2004. P. 159–171 [Kazeroni, 2004].
- NARCY-COMBES, J. P. *Didactique des langues et TIC: Vers une recherche-action responsable.* Paris: Ophrys, 2005 [Narcy-Combes, 2005].
- NISSEN, E. *Quels rôles le tuteur joue-t-il en distanciel et en présentiel? Analyse des interactions verbales d'une formation hybride // Develotte C., Mangenot F., Nissen E. (coord.) Actes du colloque Epal 2009 (Echanger pour apprendre en ligne: conception, instrumentation, interactions, multimodalité), Université Stendhal, Grenoble 3, 2009 [Nissen, 2009].*
- POTHIER, M. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues.* Paris: Ophrys, 2003 [Pothier, 2003].
- SKEHAN, P. *A Cognitive Approach to Language Learning.* Oxford: OUP, 1998 [Skehan, 1998].

Annexes Annexe 1

Grille d'analyse des tâches d'apprentissage selon des apprenants de FLE

Afin d'évaluer l'adéquation de nos tâches proposées, j'aurais besoin de me dire dans quelle mesure vous appréciez les points suivants, en les notant de 0 à 5:

Ex: (0= difficile, 5 = facile)

- *La longueur*
- *La fatigue*
- *La complexité*
- *La clarté des consignes*
- *Le réalisme*

• **Le temps passé** (0 = peu, 5 = beaucoup)

• **Appréciation des macro-tâches**

Avez-vous fait les micro-tâches que je vous ai conseillées ?

Oui **Non**

• **Appréciation des micro-tâches**

Commentaires

Merci à vous
Hagar Khalil

Annexe 2

Enquête sur l'utilisation de notre centre de ressources virtuel

Les réponses à ce questionnaire sont strictement anonymes

1. Avez-vous utilisé le site de notre *centre de ressources FLE-Internet*?

- Oui (indiquez combien de fois) _____
- Non.

2. Dans quel but avez-vous utilisé ce centre de ressources?

(Plusieurs réponses possibles)

- pour s'entraîner sur la langue;
- pour développer votre niveau en français;
- pour réaliser des activités (des micro-tâches) sur la langue;
- pour consulter les documents relatifs aux activités proposées par votre enseignant;
- pour réviser en vue des examens;
- autre (précisez) _____

3. Quelle sont les rubriques que vous avez visitées?

- Grammaire;
- Lexique;
- Compréhension de l'oral;
- Prononciation;
- Ecoute des enregistrements utilisés en TD et TP;
- Société;
- Culture;
- Examens-tests;
- Autre: (précisez) _____

4. Concernant l'utilisation du centre de ressources en ligne, elle a été:

- plutôt facile? _____
- plutôt difficile? Notez de 0 à 5 (0= difficile, 5 = facile);

A quoi attribuez-vous cette difficulté?

- nombre insuffisant de postes mis à la disposition des apprenants dans le centre culturel français;
- problème technique lié au débit insuffisant du réseau Internet dans la salle informatique;
- panne du réseau;
- sans opinion;
- autre (précisez) _____

5. En ce qui vous concerne personnellement, pensez-vous que notre centre de *Ressources FLE-Internet* vous a aidé d'une manière ou d'une autre?

6. D'après vous, est-ce qu'Internet vous a apporté une aide à enrichir votre champ lexical? Si oui, précisez comment ou par quels moyens.

7. Est-ce que vous pensez qu'Internet vous a aidé à améliorer votre acquisition/apprentissage du français et la qualité de votre production?

- Oui
- Non
- Difficile à dire

8. Pouvez-vous mentionner quelque chose qui vous a plu dans notre centre de ressources en ligne?

9. Pouvez-vous mentionner quelque chose que vous n'avez pas aimé?

10. Conseilleriez-vous aux étudiants de se servir de ce centre de ressources virtuel?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas
- Autre (précisez) _____

11. Avez-vous un commentaire à ajouter?

Merci de votre aide.
Hagar Khalil

SPEAKING SKILLS: TEACHING AND LEARNING

Sohel Ahmed CHOWDHURY,
Assistant Professor,
University of Chittagong, Bangladesh;

Sawsan TARANNUM,
Lecturer,
International Islamic University of Chittagong, Bangladesh

Abstract

This article investigates the nature of speaking in a foreign language and the teachability of speaking skills, an area which with the advent of the communicative method has received considerable attention in the last two decades. The paper is an attempt to explore what competence in speaking involves and how it can be best acquired. After a short review of what native speakers know and do when they speak, we will briefly explore the notions of fluency, formulaic language, and communicative strategies, and then focus on the issue of teachability of communicative strategies.

Rezumat

În articol, ne propunem să cercetăm natura vorbirii într-o limbă străină și învățarea ei, domeniul care, odată cu apariția metodei comunicative, s-au aflat în centrul atenției cercetătorilor timp de două decenii. În lucrare, se face, totodată, o încercare de a studia noțiunea de „competență de vorbire” și modalitatea ei de achiziționare. După o scurtă trecere în revistă a ceea ce vorbitorii de limbă maternă cunosc și îndeplinesc când vorbesc, ne vom axa atât pe noțiunile de „fluență în vorbire”, „clișeu”, „strategie comunicativă”, cât și pe problemele de învățare a strategiilor de comunicare.

It has been observed from our L2 (Second language) teaching experience that speaking is the most quoted reason for studying a foreign language, and often a source of great anxiety and frustration for students. In particular, in Higher Education, the context we are most familiar with, expectations are often extremely high. In spite of the students' potentially limited contact with L2 and opportunities to develop their spoken competence, there is the unrealistic expectation that they become very proficient users of L2. For instance, in the inauguration speech given to prospective students and their parents it is often mentioned that at the end of their studies students will have reached native speaker proficiency. Such unrealistic hope is also present in the assessment criteria for the oral component which requires an extremely high command of the L2 in order to be awarded excellent grades. However, in our experience, the reality is rather different: while some graduates may achieve extremely high level of linguistic competence in L2, most students' ability falls far below, given their limited exposure to L2. Students are expected to speak fluently, to be able to participate in a variety of sophisticated communicative situations, and to discuss up-to-date topics, i.e. to have achieved a command of different discursive genres requiring a sophisticated knowledge of how communicative situations are organized in a foreign language.

What do L1 and L2 speakers need to be able to do when they speak? A brief historical overview

Drawing from the grammar-translation method used for the teaching of Latin and Greek, the approach believed that lists of useful expressions and idioms together with a sound knowledge of the grammar were enough to equip travellers with the necessary linguistic skills. Spoken language had no or very little space in the L2 syllabus. However, it was later realised that spoken language was important.

Not much had changed by the 70s when it was normally assumed that, having learned some grammar and vocabulary, the ability to speak English would follow in due time. Chomsky's concept of linguistic competence²², according to which human beings are born with an innate capacity to process and generate language, was still informing the ideas about second language acquisition theory and thus L2 teaching was strongly modelled (whether through the grammar-translation or the audio-lingual method) to develop grammatical competence. Unfortunately, this competence fails us when students come to any native country since the ability to speak does not

²²Chomsky, 1965.

follow their knowledge of grammar. The understanding of language as a social semiotic²³ was developed in the 1980s, together with a sociological approach to verbal interaction, which provided a clear account for its structure and organisation²⁴, and an appreciation of the role played by pragmatics²⁵ provided a multifaceted view of the skills which L1 (and, by extension, also L2) speakers need to activate in order to take part in communicative situations. In order to produce appropriate language contributions, speakers need not only grammatical competence, but also knowledge of the rules shared by the speech community they belong to. Speakers also draw from their accumulated daily knowledge of how people interact with each other in different situations, through different modes, in order to achieve their communicative goals. This appreciation led to the development of a more sophisticated notion of communicative competence which results from the interaction of grammatical, sociolinguistic, and other competences. In the next section, we will review the effect that a more sophisticated understanding of language has had on L2 teaching and in particular, on spoken language.

What do L2 learners need to know?

Building on Hymes (1972), Canale and Swain (1980) developed a more refined framework for communicative competence which can be used for the purpose of curriculum design and evaluation in L2. Their model proposes that communicative competence includes grammatical competence (i.e. knowledge of vocabulary, rules of morphology, syntax, and phonology), discourse competence (i.e. knowledge of how language is used in context), sociolinguistic competence (knowledge of the rules and norms appropriate for L2 use), and strategic competence (i.e. knowledge of the strategies which can be used to compensate for knowledge gaps which may lead to breakdowns in communication). While scholars are still divided on whether learning L1 and L2 is the same cognitive process, there is a general consensus that learners transfer at least some of their L1 competence to their L2. We can reasonably assume that when learning to speak in a foreign language we draw on our L1 competence on how human beings communicate and, although at times we need to review and re-adjust our understanding of “how things are done” in L2, by and large we can expect that conversations open and close, participants take turns, change topics, avoid difficult topics, change or maintain discourse directions, back-channel, and are overall cooperative. Although cross-cultural pragmatics has recently highlighted the different values that norms have in different cultures²⁶, it is arguable that there is substantial overlap in the manner in which human beings interact in different languages. According to Thornbury and Slade, “at issue, then, is not how second-language conversationalists acquire such skills from scratch, but how and to what extent these skills are transferred from their L1 to their L2. Related questions are: what factors – including instructions and exposure – might facilitate (or impede) the transfer of these skills into the second language?”²⁷

Thornbury and Slade provide a useful review of the aspects which L2 users need in order to acquire L2 conversational competence. We will here briefly review only three aspects (fluency, formulaic language, and communication strategies) which seems to us to contribute most to the perception that a learner is a proficient speaker of L2.

Fluency

Although fluency is often an objective for L2 competence it is a rather elusive one to quote the “Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics”. In second and foreign language teaching, fluency describes a level of proficiency in communication, which includes:

- a. The ability to produce written and/or spoken language *with ease*;
- b. The ability to speak with a good but not necessary perfect command of intonation, vocabulary, and grammar;

²³Halliday, 1985.

²⁴Hymes, 1972.

²⁵Brown *et alii*, 1987; Levinson, 1983.

²⁶Thomas, 1983; Meier, 1997; Rose and Kasper, 2001.

²⁷Thornbury *et alii*, 2006, p. 214.

- c. The ability to communicate ideas *effectively*;
- d. The ability to produce *continuous speech* without causing comprehension difficulties or a breakdown of communication.

Although useful in some respects, the definition is rather general, vague, and difficult to quantify objectively. Other definitions tend to contrast fluency with accuracy. For instance, the “Encyclopaedic Dictionary of Applied Linguistics”²⁸ argues that while the grammar-translation and the audio-lingual method, with their emphasis on grammatical structures and drills, aimed at establishing accurate (re)productions, the communicative method, with its focus on language in use, aimed at promoting fluency by means of role plays, simulations, and other language activities which stimulate meaningful verbal interactions amongst the students.

It has been argued that grammatical competence does not correlate with the ability to converse in L2. For instance, Schmidt and Frota²⁹ observed that “the ability to carry on conversations is not just a reflection of grammatical competence” and that skilled conversationalists do not necessarily have a sophisticated grammar. In order to reach a more precise definition of fluency, they followed the development of a student in Brazil over an extensive period of time and they found that later conversations were characterised by:

- Fewer comprehension checks and requests for help, reflecting improved comprehension;
- A higher proportion of questions to statement, resulting in an increased topic control and more assertive self-repetitions, reflecting improved processing control;
- Longer turns, as measured by the number of words per turn;
- And a faster speech rate, as measured by the number of words per minute³⁰.

The perception of fluency appears to be related to temporal variables (for instance, the speech rate, the number and length of pauses) and to hesitation phenomena whereby the speaker buys time by filling pauses with hesitation (*ehm...*, *well...*, *mmm...*), repetition, and self correction. Another aspect which appears to contribute to the perception that a speaker is fluent is the use of formulaic expressions and pre-packaged chunks of language. We will turn to this in the next section.

Formulaic language

Native speakers’ conversation is never entirely new and original: in order to maintain the flow of the conversation while processing their thoughts, native speakers can rely on a stock of formulaic chunks which they can access and use with minimal cognitive efforts. To quote Thornbury and Slade, “in real-time speech processing, where planning time is at a premium, these memorized ‘chunks’ offers speakers ‘islands of reliability’³¹ where they can settle momentarily while they monitor input and plan subsequent output”³².

While some formulaic expressions simply buy some processing time, others (such as greetings) have also interpersonal functions since they can also open up relationships or smooth them, and others can have a textual function since they direct the listener’s attention to a particular aspect of the conversation. Formulaic language is, therefore, very important in L1. But is it transferable to L2? Thornbury and Slade³³ offer a useful overview of the research done in this area. Firstly, there appears to be considerable variation between learners. For instance, even ‘naturalistic’ learners, i.e. those studying L2 in the foreign country, do not all display the same amount of improvement or incorporation of formulaic language into their L2 repertoire. Two much quoted case studies are worth reporting. Schmidt and Frota’s student of Portuguese showed little evidence of increased use of formulaic language in spite of his daily exposure to L2. Conversely, Wes, an adult Japanese immigrant in Hawaii, made use of “a rather rich repertoire of formulaic utterances, memorized

²⁸Johnson *et alii*, 1999, p. 2-3.

²⁹Schmidt *et alii*, 1986, p. 262, *apud* Thornbury *et alii*, 2006, p. 214.

³⁰Thornbury *et alii*, 2006, p. 216.

³¹Dechert, 1983.

³²*idem*, p. 218.

³³Thornbury *et alii*, 2006, p. 218-219.

sentences and phrases... which increase the appearance of fluency in English”³⁴. Thus, it may be that while some learners show little integration of formulaic language in spite of the exposure they received, others make substantial changes to their spoken production. More research into learner variables (such as age, gender, motivation, learning strategies) is needed to explain such variation. Secondly, research into classroom learners has found that learners tend to under-use formulaic language and to rely instead on grammatical correctness³⁵. This may be due to their limited exposure to authentic input, and therefore to a lack of awareness of the different features of spoken and written language. Lack of input as well as lack of opportunities for using formulaic language may be seen as the causes of the limited use of formulaic language in classroom learners.

Communication strategies

Communication strategies are useful resources in the development of fluency and, although L1 speakers also resort to them to overcome communication obstacles, they are normally associated with L2 speakers since they are used to overcome some gaps in their linguistic system. Tarone observes that they are used “to compensate for some deficiency in the linguistic system, and [to] focus on exploring alternate ways of using what one does know for the transmission of a message”³⁶. Along similar lines, Canale and Swain defined strategic competence as “verbal and non-verbal strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or insufficient competence”³⁷.

Although definitions vary, we may take communication strategies to be all the techniques that speakers resort to overcome communication problems: circumlocution, approximation, use of all-purpose words, word-coinage, mime, mixing languages, long descriptions, and paraphrases. Thus, rather than abandoning a topic altogether or dropping out of the conversation, L2 speakers make use of compensatory strategies and put across their message by means of linguistic strategies which, although less linguistically precise, still allow them to make a meaningful contribution to the conversation.

It seems to us that fluency, formulaic language, and communication strategies are strongly linked dimensions: for instance, a continuous flow of the conversation together with the use of formulaic language contributes to the impression that a speaker is fluent. Because the effective use of communication strategies does result in increased fluency and because some communication strategies are linguistically realised by formulaic language, we will in the next section discuss whether they are teachable.

Are communication strategies teachable? And if so, how can they be integrated into a foreign language teaching programme?

As L1 speakers we have learned from our socialization processes an internalised understanding of how verbal interactions take place. For instance, we know how to start a conversation, how to take turns, to avoid taboo topics, and bring a conversation to a close. As a result, the usefulness of teaching strategic competence as such has lately been questioned. For instance, discussing compensatory strategies Kellerman argues that “there is no justification for providing training in compensatory strategies in the classroom... Teach the learners more language and let the strategies look after themselves”³⁸.

Dörnyei³⁹ refers to some studies which evidenced some improvement in conversational skills, albeit the studies are not related to classroom learning: for instance, Tarone’s study⁴⁰ found that some learners of Russian had improved their strategic competence after having been exposed to extracurricular activities in Russian more than their peers who were only exposed to Russian in the

³⁴Schmidt, 1983, p. 150, *apud* Thornbury *et alii*, 2006, p. 218.

³⁵Thornbury *et alii*, 2006, p. 219.

³⁶Tarone, 1981, p. 287, *apud* Thornbury *et alii*, 2006, p. 220.

³⁷Canale *et alii*, 1980, p. 30.

³⁸Kellerman, 1991, p. 158, *apud* Dörnyei, 1995, p. 60.

³⁹ Dörnyei, 1995.

⁴⁰Tarone, 1981.

classroom. Similarly, Raupach⁴¹ found that spending a period of time in the foreign country had improved communication strategies, and Bialystok⁴² found that speakers of more than two foreign languages had greater strategic competence, thus indicating that they could transfer their strategic competence across language barriers. Dörnyei argues that although there is little systematic research done on the usefulness of strategy training the studies available pointed in the direction of usefulness. The issue is therefore how are conversational strategies best taught? Richards argues that there are two approaches to teaching conversation: one is the indirect approach, in which conversational competence is seen as the product of engaging learners in conversational interaction. The second, a more direct approach, involves planning a conversation program around the specific microskills, strategies, and processes that are involved in fluent conversation⁴³.

While the indirect approach makes provision to create opportunities to use L2 in 'natural' interaction through tasks and activities, the indirect method focuses explicitly on strategies used in conversation, such as turn-taking, topic control, speaker selection, repair work, conversational routines, and politeness strategies, pronunciation, and different conversational styles. Many scholars support the direct approach⁴⁴ and reach substantially similar conclusions. For this reason, we will here take as an illustration Dörnyei and Thurrell's work in this field. By rejecting the idea that conversation is a skill which is acquired by sheer exposure, Dörnyei and Thurrell argue that it should be taught directly and explicitly by "fostering the students' awareness of conversation and increasing their sensitivity to the underlying processes. In other words, if learners are conscious of the strategies they could use and the pitfalls they should avoid, and if they have a wide repertoire of set expressions and conversational formulae on hand, they are likely to make much faster progress towards becoming relaxed and polished conversationalists"⁴⁵. They identify four areas of competence which can be developed and strengthened in L2 by means of presentation of material, focus on the language used, and production:

- conversational rules and structure (openings, turn-taking; interrupting; adjacency pairs; conversational routines; topic shifts; closing)
- conversational strategies (message adjustment or avoidance; paraphrasing; using approximation; mime; appeal for help)
- function and meanings in conversation (language functions, speech acts; same meaning – different meaning; the cooperative principle).
- social and cultural aspects (time and location; the social situation; office and status; the social norms of appropriate language use; cross cultural difference).

Moving away from a narrow definition of teaching (understood as simply passing on new information), Dörnyei⁴⁶ proposes that teaching communicative strategies involves raising learners awareness about their communicative potential, encouraging students to take risks, providing L2 models, highlighting cross-cultural differences, and creating opportunities for practice in strategy use.

In the last section, we will discuss some issues which appear problematic and we will discuss the implications of the literature review for the teaching context we are familiar with.

Discussion

Just as there seems to be considerable ambiguity in what constitutes a 'graduate competence' in Modern Languages, we would argue that there is considerable ambiguity surrounding the definition of what constitutes L2 communicative competence and that it is often built upon the rather unhelpful one of the idealised native speaker. Individual competence results from a number of variables such as age, gender, personality, education, status, professional qualification, and

⁴¹Raupach, 1983.

⁴²Bialystok, 1983.

⁴³Richards, 1990, p. 76.

⁴⁴Bygate, 1987; Dörnyei *et alii*, 1992; Thornbury, 2005; Thornbury *et alii*, 2006.

⁴⁵Dörnyei *et alii*, 1992.

⁴⁶Dörnyei, 1995, p. 62-65.

specific processes of socialization the individual participates in and, therefore, there is great variation among native speaker competence since individuals are never equally able to perform different genres, registers, and styles. However, the literature on teaching spoken language skills assumes the existence of a monolithic L1 communicative competence to which L2 learners should aspire. As a result, one of the key objectives is to 'automatise' some of the fixed expressions used by native speakers and familiarise the students with set strategies which will allow them to improve their fluency in routine situations in order to approximate native speaker verbal behaviour. Bygate sees the integration of these features as an important stage in L2 acquisition as they 'may also help learners to *sound normal* in their use of the foreign language'⁴⁷. In a similar vein, talking about conversational routines, Richards observes that 'their use in appropriate situations creates conversational discourse that sounds natural and native-like'⁴⁸. It seems to me that underlying much of the direct approach to teaching conversation, there are still the vestiges of the myth of the supremacy of the native speaker. Sounding 'normal' is seen as good and it appears that the previously assumed superiority of the Received Pronunciation has now been transferred to other verbal behaviours. Much of the direct approach method is clearly based on a rather prescriptive view of language behaviour since it lays out clear guidelines for what constitutes 'good' speaking competence. Dörnyei and Thurrell⁴⁹ extend it to the social and cultural context with the obvious risk of stereotyping other cultures rather than raising awareness of potential cross-cultural differences. For instance, we may question the validity of the section on 'Cultural Differences and Taboo' and of 'Some British (middle class) conventional dos and don'ts' (Appendix C).

It has been argued that by teaching explicitly different conversational strategies used in L2, we help students to overcome cross-cultural inappropriateness which may lead to them being stereotyped. For instance Slade argues that "turn taking and turn assignment in conversation can be difficult for a second language speaker. A learner who mistimes his entry into conversation or who is unfamiliar with the *correct* formulae can give the impression of being 'pushy' or, conversely, over-reticent"⁵⁰.

In a similar vein, Richards observes that 'the inability to take up long turns in conversation is a feature of many second language speakers, who keep to short turns and appear to be less than collaborative partners'⁵¹. Here again, an idealised concept of native speaker behaviour is adopted implying that native speakers are never 'pushy', 'reticent', or appear un-collaborative.

The direct approach method may also have counterproductive effects. For instance, by making use of memorized formulae and routine expressions L2 speakers may put across the impression that they are more competent speakers than they actually are and, as a result, lose the 'forgiveness' they enjoy as learners allowed to make mistakes. In addition, the learning of chunks of language as single entities, without any further appreciation of how they are constructed or used, and especially of their social meaning, may even slow down, in the long term, L2 learning. Johnson argues that learners need to 'move from chunks to a more general understanding of how the language works. The progression here is from procedural to declarative'⁵², the lack of which may lead to fossilization. Furthermore, memorised chunks of language, although in many situations rather useful, are problematic if students are not fully aware of their use. Richards provides the following example⁵³:

A: *Terry's father died.*
B: *What a nuisance!*

⁴⁷Bygate, 1987, p. 21.

⁴⁸Richards, 1990, p. 70.

⁴⁹Dörnyei *et alii*, 1992.

⁵⁰Slade, 1986, p. 79, *apud* Richards, 1990, p. 69.

⁵¹Richards, 1990, p. 70.

⁵²Johnson, 2001, p. 110.

⁵³Richards, 1990, p. 75.

As an L2 speaker of English, we could also provide examples from our own stock of badly used formulaic expressions which have sometimes caused embarrassment and miscommunication. In addition, lists of formulaic language may give students the impression that language is 'neutral', purely functional, and equally shared within the linguistic community while even formulaic language and conversational strategies may be used as signs of identity and belonging to particular language (sub)communities and speakers innovatively and creatively recycle language. Another danger of the direct approach is that it may encourage teachers to inculcate in the students an artificial use of the language which could result in a stilted oral production over-enriched with formulaic language.

In view of these critiques, we would argue that the teaching of spoken skills should be approached neither in a prescriptive manner nor by assuming that skills are naturally absorbed, but by drawing from work done in ethnography⁵⁴ to encourage students to develop methodological tools to 'read' language as a specific realization of a particular culture which is necessarily localised, heterogeneous, and fragmented rather than national and monolithic. This approach would help to avoid the creation or reinforcement of idealised native speaker behaviours and to develop an awareness and sensitivity to one's own and others' 'difference'. Given the institutional constraints of our own teaching context, it would be a delusion to think that such a major educational challenge can be achieved in some limited hours we are given to teach students 'conversation'. Indeed, it is arguable that they are not tested on what they are taught in class but on a communicative competence that can only be acquired over a longer period of time and through interaction with L2 speakers. It is for these reasons that we believe that an ethnographic attitude should be fostered as a 'tool' for life in all L2 classes. Every opportunity should therefore be used to raise awareness of how language is used in context and to develop in the students an ethnographic attitude. It may be the case that just as an ethnographic perspective is a valuable step towards the development of intercultural awareness⁵⁵, it can raise students' ability to explore from the inside how L2 is used in context, thus making them more autonomous learners.

References

- BROWN, P., LEVINSON, S. *Politeness: Some Universal in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987 [Brown *et alii*, 1987].
- BYGATE, M. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press, 1987 [Bygate, 1987].
- BYRAM, M., NICHOLS, A., STEVENS, D. *Developing Intercultural Competence in Practice*, Clevedon: Multilingua Matters, 2001 [Byram *et alii*, 2001].
- CANALE, M., SWAIN, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing* // Applied Linguistics, 1980, no. 1, P. 1-47 [Canale *et alii*, 1980].
- CUNICO, S. *Teaching Language, Culture and Intercultural Competence through Drama: Some Suggestions for a Neglected Resource* // Language Learning Journal, 2005, no. 31, P. 21-29 [Cunico, 2005].
- DÖRNYEI, Z. *On the Teachability of Communicative Strategies* // TESOL Quarterly, 1995, no. 29, P. 55-83 [Dörnyei, 1995].
- DÖRNYEI, Z., THURRELL, S. *Strategic Competence and How to Teach it* // ELT Journal, 1991, no. 45, P. 16-49 [Dörnyei *et alii*, 1991].
- DÖRNYEI, Z., THURRELL, S. *Conversation and Dialogues in Action*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1992 [Dörnyei *et alii*, 1992].
- DÖRNYEI, Z., THURRELL, S. *Teaching Conversational Skills Intensively: Course Content and Rationale* // ELT Journal, 1994, no. 48, P. 40-9 [Dörnyei *et alii*, 1994].
- HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold, 1985 [Halliday, 1985].

⁵⁴for instance, Byram *et alii*, 2001; Roberts *et alii*, 2001.

⁵⁵Jordan *et alii*, 2000.

- HYMES, D. *On Communicative Competence*//Pride, J., Holmes, J. (eds.) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972 [Hymes, 1972].
- JOHNSON, K. *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow: Longman, 2001 [Johnson, 2001].
- JOHNSON, K., JOHNSON, H. *Encyclopaedic Dictionary of Applied Linguistics*, Oxford: Blackwell, 1999 [Johnson *et alii*, 1999].
- JORDAN, S., ROBERTS, C. *Learning and Residence Abroad: Introduction to Ethnography for Language Learners*, LARA, 2000 [Jordan *et alii*, 2000].
- LEVINSON, S. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983 [Levinson, 1983].
- NICHOLS, A., STEVENS, D. *Developing Intercultural Competence in Practice*, Clevedon: Multilingua Matters, 2001 [Nichols *et alii*, 2001].
- RICHARDS, J.C. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990 [Richards, 1990].
- RICHARDS, J.C., SCHMIDT, R. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman, 2002 [Richards *et alii*, 2002].
- ROBERTS, C., BYRAM, M., BARRO, A., JORDAN, S., STREET, B. (2001) *Language Learners as Ethnographers*, Clavedon: Multilingua Matters, 2001 [Roberts *et alii*, 2001].
- ROSE, K.R., KASPER, G. *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001 [Rose, 2001].
- SKEHAN, P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998 [Skehan, 1998].
- THOMAS, J. *Cross-cultural Pragmatic Failure*//Applied Linguistics, 1983, no. 4, P. 91-112 [Thomas, 1983].
- THORNBURY, S. SLADE, D. *Conversation: From Description to Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006 [Thornbury *et alii*, 2006].

NOI STRATEGII ACTIV-PARTICIPATIVE ÎN FORMAREA LA ELEVI A COMPETENȚELOR DE COMUNICARE

Grigore CANTEMIR,

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

Mariana VOVC,

profesor de limba și literatura română, grad didactic I,
Colegiul Pedagogic „Mihai Eminescu”, or. Soroca, Republica Moldova

Abstract

Recently, the modern school has completely changed the educational goal transferring the educational „aim” from the informational stock on the development of competences. Nowadays, the students should not necessary know well the grammar of their native or of a foreign language, or memorize and recite a lot of poems, but they should know how to organize their discourse and speak fluently on every topic with their colleagues, adults at school, on the street, TV, radio and in public.

Rezumat

În ultimul timp, școala contemporană și-a schimbat completamente scopul educațional, transferând „ținta” educațională de pe stocul informațional pe formarea de competențe. Astăzi, elevului i se cere nu să cunoască la perfecție gramatica limbii materne și a celor străine, să recite pe de rost o sumedenie de poezii, ci să se descurce lejer, organizându-și discursuri și comunicând pe orice temă cu colegii, cu semenii, cu cei mai în vârstă, la școală, pe stradă, în societate, la radio și televiziune etc.

Asupra acestor chestiuni vom insista în rândurile ce ni se rezervă.

Într-o epocă a noilor tehnologii educaționale, poziția cadrului didactic este una statuară, acesta păstrându-și în continuare rolul de coordonator și catalizator al demersului didactic. Practicarea unui învățământ modern cere un dinamism sporit și o adaptare rapidă la noile solicitări pedagogice. În arealul pedagogiei postmoderne, metodele interactive de predare-învățare-evaluare constituie o problemă de primă importanță, acestea fiind „un subiect în vogă pentru pedagogia postmodernă în care apare ca imperativ organizarea procesului educațional în manieră interactivă.”⁵⁶ În literatura de specialitate, se menționează că termenul *interactiv*, parvenit în limba română prin filieră engleză (interactive), desemnează fenomenul ce caracterizează regimul de lucru al unui sistem de calcul, definit prin împărțirea facilităților de calcul dintre mai mulți utilizatori, aflați în interacțiune permanentă cu sistemul conversațional. Accentele designului educațional cad pe o educație formativă, motivantă, continuă: „Astfel (termenul *interactiv* – n.n. Gr. C., M. V.), s-a impus plener și a devenit un indicator relevant de calitate al oricărui demers educațional. Profesorul și elevul trebuie să fie parteneri de învățare, fiecare venind în proces cu bucată sa de „puzzle” și tinzând spre cooperare și completare, profesorul nemaifiind în stare de a-și păstra rolul de furnizor de cunoștințe, în timpurile noastre suprasaturate de informații, oricât de capabil ar fi și oricât de enciclopedic ar avea orizontul.”⁵⁷

E de menționat afirmația lui V. Guțu: „Generate ca idee conceptuală din teoria și practica pedagogiei active, metodele interactive de predare-învățare constituie un suport important al învățământului formativ, prezentându-se drept căi eficiente de facilitare a asimilării de cunoștințe la nivel cognitiv, de formare a abilităților – la nivel aplicativ, de cultivare a atitudinilor și competențelor – la nivel integrator-complex, creativ, raportându-le la triada încetățenită din actuala didactică universitară din Republica Moldova.”⁵⁸

Fiind o noutate în pedagogia modernă, metodele interactive, spre deosebire de cele tradiționale, trec accentul pe elev, care devine subiect responsabil de achizițiile și opțiunile făcute. Cercetătorii afirmă că „palmaresul tehnicilor interactive este atât de mare și în permanentă dezvoltare încât, practic, devine o necesitate, o trăsătură definitorie a stilului de predare, iar fiecărui profesor care „a gustat” din plăcerea colaborării „pe picior de egalitate” cu elevul, a avut curajul să iasă din zona de

⁵⁶Cartaleanu *et alii*, p. 9.

⁵⁷*idem*.

⁵⁸Guțu, p. 125.

confort tradițional și să părăsească, măcar pentru anumite momente, „turnul său de fildeș” – catedra autoritară, îi este, ulterior, aproape imposibil să nu se lanseze în noi aventuri de practicare a unor proceduri profesionale provocatoare și incitante.

Metodele interactive contribuie, în mod principal, la transformarea elevului/studentului în subiect al învățării, îl scoate din sfera pasivității, din comoditate, din poziția de simplu consumator de informații. Metamorfozarea operată la nivelul elevului capătă valori noi, astfel producându-se o dinamizare a procesului de predare-învățare, unde acesta este antrenat pe deplin, cu toate capacitățile sale intelectuale.”⁵⁹ Activitățile de grup (în perechi, în echipe de 3-7 persoane) permit evidențierea inteligenței interpersonale, a calităților de colaborare, care contribuie la dezvoltarea complexă a personalității.

I. Cerghit, în lucrarea „Metode de învățământ”, evidențiază că „... practica școlară se vede nevoită să-și schimbe orientarea, să treacă formația înaintea instrucției, să pună formarea și dezvoltarea capacităților intelectual-acționale și a proceselor mentale ale elevului înaintea transmiterii și asimilării cunoștințelor, fără a nega cătuși de puțin importanța acestora din urmă”⁶⁰. Același autor menționează că procesul educațional modern proiectat și axat pe elev motivează instruirea, dezvoltă creativitatea, iar individualizarea consolidează imaginea de sine. Învățarea interactivă „se bazează pe interschimbul de informații și idei, de experiențe și reflecții, de interpretări și sugestii rezolutive, de opinii și convingeri, de impresii și atitudini, pe interacțiunile sociale care se stabilesc în interiorul clasei, micro-grupurilor sau perechilor de elevi.”⁶¹

Preocupat de aceleași probleme, C. Cucuș susține că „extinderea folosirii unor metode care solicită comportamentele relaționale ale activității didactice, respectiv aspectul comunicațional, pe axa profesori-elevi sau pe direcția elevi-elevi; atenuarea tendinței magistrocentriste; întărirea dreptului de a învăța prin participare alături de alții.”⁶²

În lucrarea „Formare de competențe prin strategii didactice interactive”, autorii explică: „Printre numeroasele avantaje ale utilizării metodelor interactive menționăm:

- Elevul e actantul principal, e cel care caută, descoperă, fiind doar ghidat, supravegheat de profesor;
- Se stimulează spiritul de explorare și se formează un stil activ de lucru;
- Se cultivă autonomia și afișarea propriilor opinii;
- Se stimulează aptitudinile de a surprinde, înțelege și evalua orientările valorice ale partenerilor de interacțiune;
- Se formează experiențe și competențe de a rezolva situații de problemă, studii de caz într-un timp relativ scurt;
- Dezvoltă aptitudinile de exprimare;
- Asigură însușirea și aplicarea unor cunoștințe și capacități de către majoritatea elevilor;
- Creează premise pentru formarea unui stil de muncă activ, asigurând corectarea greșelilor la moment în procesul de lucru;
- Diminuează distanța profesor-elev, se pune accent și pe sfera relațiilor, nu doar pe rezultate;
- Elevii se stimulează reciproc, împărtășind ideile, discutând și argumentând;
- Îmbină cooperarea cu competiția, dezvoltându-se spiritul de echipă, toleranța și ajutorul reciproc;
- Facilitează apropierea elevului de viața reală și de eventualele probleme cu care se poate confrunta în mod cotidian.”⁶³

Autorii atestă și „unele dezavantaje condiționate, în primul rând, de structura comună a claselor (de numărul mare de elevi), dar și de însușirea superficială a algoritmului de aplicare din partea unor cadre didactice”, „utilizarea metodelor interactive devine mai dificilă în cadrul

⁵⁹*ibidem*.

⁶⁰Cerghit, p. 67.

⁶¹*idem*, p. 74.

⁶²Cucuș, p. 289.

⁶³Cartaleanu *et alii*, p. 11.

grupurilor numeroase de elevi, deoarece pot degenera în dezordine, amuzament gratuit și necesită o secvență temporară mai mare, practicienii recunoscându-le, deseori, drept cronofage.”⁶⁴ Situați între „știință” și „beneficiari”, realizăm, adesea, că e necesar să se țină cont de condițiile în care metodele interactive sunt benefice actului educațional.

Nu vom neglija adevărul constatat de J.S. Bruner: „A instrui pe cineva într-o disciplină nu înseamnă a-l face să înmagazineze în minte asemenea rezultate, ci a-l învăța să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoștințe.”⁶⁵ Mai mulți cercetători consideră că instruirea nu este posibilă fără o activitate cognitivă cât mai independentă și motivată a elevului, iar profesorul nu mai este un simplu transmițător de cunoștințe, ci „un partener al elevului în activitatea de învățare a acestuia, preocupat să o faciliteze, rezultatul fiind rodul unei colaborări.”⁶⁶

În legătură directă cu cele abordate până acum e și afirmația lui Titu Maiorescu: „Datoria unui profesor nu este de a impune sistemul vreunui filosof, oricare ar fi el. A da metoda sigură în căutarea adevărului și nimic mai mult – aceasta este datoria unui profesor, căci esențialul constă tocmai în libera argumentare lăsată elevilor.” Unele curente pedagogice consideră că, în relația educațională, elevul și profesorul învață unul de la celălalt, se educă reciproc.

În concluzie, menționăm că metodele interactive, contribuie la formarea competențelor, dau prioritate dezvoltării personalității, dezvoltării capacităților și aptitudinilor ce sunt centrate pe acțiune, pe cercetare, experimentare, încurajează munca independentă, inițiativa, creativitatea, gândirea critică. Considerăm că sarcina de bază a profesorului este să-i creeze elevului posibilitatea de „a se găsi pe sine”, a se afirma, a fi original, ingenios, deosebit.

Profesorul înzestrat cu profunzimea simțului, originalitate în gândire, interpretare, receptiv la nou, cu tendință permanentă de a căuta căi de perfecționare a sistemului propriu de lucru va promova un stil de lucru axat pe colaborare și toleranță Metodele interactive permit ca ora de limbă și literatură română să se transforme într-un laborator de creație, în care și elevul, și profesorul învață împreună „a ciopli” în cuvânt și a-i descoperi tainele, a cerceta și a experimenta, a căuta și a afla răspunsuri. Activitățile axate pe metode interactive transformă elevii în exploratori care derulează cercetări similare cu cele ale experților din diferite domenii. Ele furnizează oportunități de învățare eficientă, conștientă și oferă posibilitatea înțelegerii profunde a unor concepte. „Sunt mai multe drumuri ce duc spre vârful muntelui”, susțin înțelepții. De aceea noi, profesorii, suntem în permanentă căutare a celor mai eficiente metode pentru a activa și a mobiliza elevul, pentru a forma competențe ce-i vor aduce rezultate bune la diferite evaluări, inclusiv cele pe care i le rezervă viața. În „Tratat de pedagogie”, I. Nicola accentuează că „educația se înfăptuiește și de către elev în calitatea sa de subiect, în consecință, procesul de învățământ urmează să asigure condițiile necesare unei participări active din partea acestuia.”⁶⁷ Așadar, este important să dezvoltăm capacitatea de a studia continuu și a valorifica la maximum potențialul fiecărui elev prin expunerea sa la situații variate, care să-i dea ocazia să se manifeste plener, să-și etaleze cunoștințele, aspirațiile, talentele, aptitudinile.

Coordonata *formarea culturii comunicării* este importantă, deoarece elevul trebuie să poată comunica în scris și oral, producând diverse texte. Interesul sporit pentru comunicare își are explicația pragmatică: omul contemporan trebuie să poată comunica, pentru a se realiza ca personalitate. În lucrarea „Formare de competențe prin strategii didactice interactive”, se constată: „Competența de comunicare orală se formează, cronologic, concomitent cu cea de înțelegere la auz și dezvoltarea lor are loc paralel: înțelegere la auz + vorbire. Problema care poate apărea atunci când un copil vine la școală se naște nu din faptul că el nu poate auzi, ci că, auzind perfect ce i se spune sau ce se vorbește în sala de studii, nu este capabil să perceapă la auz informația și să realizeze operațiile intelectuale pe care le face, mult mai firesc, cu textul scris.”⁶⁸ În gimnaziu, profesorul are responsabilitatea să dezvolte la elevi abilități de a comunica într-o discuție fluent și

⁶⁴*idem*, p. 11.

⁶⁵Bruner, p. 89.

⁶⁶Bocoș, p. 64.

⁶⁷Nicola, p. 415.

⁶⁸Cartaleanu *et alii*, p. 19.

corect, de a produce un mesaj oral, „or necunoașterea suficientă a limbii creează un blocaj, care limitează înțelegerea ori producerea unui text propriu.”⁶⁹ Vorbirea, adică producerea mesajului oral, este etapa cea mai apropiată de scriere anterioară ei. Dezvoltarea abilităților de a produce un mesaj oral, de a comunica într-o discuție, coerent și corect este fundamentul pe care se va edifica parcursul didactic în scopul dezvoltării competențelor comunicative. „Elementara înțelegere a cuvintelor și a sensurilor lor permite descifrarea textului de un anumit grad de complexitate, adecvat vârstei școlare date”, susțin T. Cartaleanu și O. Cosovan. Învațarea cuvintelor, a sensurilor, expresiilor stabile prin experiența personală de viață, prin lecturi, presupune formarea și conștientizarea noțiunilor respective drept rezultat al unui proces complex de cunoaștere și clasificare a realităților. Considerăm importantă utilizarea unei strategii corecte de formare a vocabularului activ al elevilor, care, în opinia noastră, este temelia formării competenței de comunicare orală. „În linii generale, subliniază autorii, această competență se desface în:

- Să susțină un dialog;
- Să participe la o discuție;
- Să adreseze întrebări (să ia un interviu);
- Să răspundă la întrebări (să acorde un interviu);
- Să relateze un caz din experiența proprie;
- Să reproducă un text științific/publicistic/de ficțiune;
- Să facă o prezentare subiectului dat;
- Să sistematizeze/să generalizeze datele unei discuții și să le prezinte public;
- Să comenteze oral grafice, scheme, imagini, postere etc.”⁷⁰

Nu vom nega nici următorul adevăr expus de aceeași autori: „Tehnicile interactive sunt chemate să „dezlege limbile” celor care, dintr-un motiv sau altul, sunt obișnuiți să tacă atunci când se discută în plen. Lucrul în perechi și în grupuri mici, spre deosebire de activitatea frontală, îl pune pe elev în fața necesității de a comunica, iar componența redusă a auditoriului poate contribui la scăderea anxietății, a emoțiilor și a tracului.”⁷¹

Trăind în condițiile unui „bombardament informațional”, instruirea școlară capătă valențe și responsabilități suplimentare, printre care aceea de a-i învăța pe subiecți să integreze/să structureze și să analizeze informații, dezvoltându-le capacitatea de a transforma un mesaj în semnificații. Comunicarea presupune un dialog, o bipolaritate și reversibilitate a elementelor sale. Metodele moderne, în special cele comunicative, tind să realizeze acest deziderat în cadrul instruirii școlare, comunicarea devenind, astfel, un obiectiv implicit al procesului de instruire.

Educarea sistematică a receptării corecte prin urmărirea enunțului, formularea replicii în legătură cu tema discuției, favorizarea relațiilor optime de comunicare reprezintă modalități de formare a unor comunicatori competenți. În ultimul timp, sunt dezvoltate tot mai insistent puncte de vedere conform cărora școala poate completa și dezvolta însușirea empirică a capacității de comunicare, ca o veritabilă învățare a „științei” de a dialoga, oferind tuturor celor instruiți șansa de a-și forma deprinderi temeinice de comunicare orală eficientă, necesară în toate situațiile în care este solicitată această capacitate. Acest obiectiv are în vedere atât limbajul ca exprimare, cât și dialogul, tinzând spre obținerea unei comunicări integrale. În orice caz, procesul educațional, prin specificul și caracteristicile sale, poate și trebuie să devină o experiență de comunicare, o experiență a relațiilor interumane, a dialogului și a colaborării.

În lexicul unei limbi, sunt mii de cuvinte, folosite de către vorbitori, fiecare utilizând pe cele ce corespund ocupațiilor, studiilor, modului de viață pe care-l duce. Vocabularul, ca un tot întreg, e constituit din zeci de mii de lexeme, însă fiecare vorbitor concret utilizează doar o parte din el, în special, unități ce corespund modului de viață pe care-l duce, ocupațiilor, studiilor, locului de trai etc. Lingviștii au demonstrat relația între realitate, cunoaștere, limbă. Acest moment este relevat de T. Cartaleanu și O. Cosovan: „O multitudine de obiecte, variate ca dimensiuni, volum, calitate,

⁶⁹Cartaleanu *et alii*, p. 66.

⁷⁰Cartaleanu *et alii*, p. 19.

⁷¹*ibidem*, p. 19.

culoare, aspect, dar, numite prin același cuvânt – *caiet* – se poate observa în orice clasă. Noțiunea abstractizată nu are referințe la diverse detalii, ci include obiectele care răspund la două cerințe:

- Structura: fasciculă de foi de hârtie (albă sau liniată), de un anumit format, legate sau broșate împreună;
- Funcția: care este folosită la scris, la desenat etc.

Pentru a exprima această noțiune, limba română dispune de un singur cuvânt literar: *caiet*.⁷² Autoarele confirmă că, în cazul cuvintelor polisemantice, obiectul pentru desemnarea căruia vorbitorii utilizează acest cuvânt (complex sonor) diferă de la un sens la altul. În acest context, e adus un exemplu elocvent: „Cuvântul *vatră* numește, în limba română, 7 realități diferite și se raportează la 7 noțiuni:

VATRĂ

1. Suprafață plană, situată în partea de jos a cuptorului, prelungită în afară, pe care se trage jăratul (și pe care, uneori, se pregătește mâncare);
2. Construcție plană, înaltă și lungă, care prelungeste cuptorul sau soba în afară, pe care se poate dormi;
3. Casă părintească; cămin;
4. Loc pe care se întemeiază o așezare, o construcție;
5. Fâșie de pământ mai ridicată, pe care se seamănă legume sau flori;
6. Partea de jos a unei galerii de mină, constituind baza ei;
7. Parte a unui cuptor metalurgic, unde se așează materialul care trebuie topit.⁷³

Știind că vocabularul activ include unitățile pe care vorbitorul le utilizează corect și frecvent în comunicare, nu putem ignora adevărul: „Procesul de asimilare a vocabularului diferă de experiența lingvistică uzuală, când copilul află cum se numește un obiect obișnuit, cunoscut din practica de zi cu zi. Dificultatea asimilării cuvintelor în procesul instruirii – a cuvintelor-termeni – rezidă în a fi învățate strict la un obiect, utilizate doar cât timp memoria operativă le păstrează numai în contextul științei respective. De fapt, valorificarea unităților deja memorate și includerea lor în vocabularul activ al elevului se combină cu procesele de metasemie, care au loc în limba vie.”⁷⁴

Lecțiile de limbă română trebuie să completeze vocabularul pasiv, îmbogățindu-l cu noi unități, să insiste asupra formării abilităților de comunicare, a plasării „cuvântului potrivit la locul potrivit”, să valorifice toate posibilitățile expresive ale cuvintelor. În literatura de specialitate, se explică că „a avea un cuvânt în vocabularul activ înseamnă nu numai a-i ști sensul, ci și regimul, proprietățile combinatorii. Vorbitorul care confundă pe *integr* cu *integral*, deși cunoaște cuvintele, nu poate pretinde că acestea sunt unități din vocabularul său activ.”⁷⁵ Școala trebuie să-l învețe pe elev competența comunicativă, să-l înarmeze cu un instrumentar de completare a vocabularului activ, să-i dezvolte abilitatea de a identifica, la auz și prin lectură, cuvintele necunoscute, de a le afla și învăța sensurile și contextele uzuale. Îmbogățirea vocabularului va deveni un imperativ al tuturor activităților didactice.

În gimnaziu, profesorul ar putea promova următoarea strategie de lucru propusă în lucrarea „Succesul demersului didactic la limba română”: „Completarea unor fișe de vocabular-termeni și îmbinări stabile recent asimilate la diferite discipline școlare. Având în obiectiv completarea permanentă a vocabularului, urmărind dezvoltarea competenței comunicative a elevilor, profesorul va verifica și va analiza cu regularitate fișele cu termenii asimilați pe parcursul unei perioade:

Domeniul Termenul și definiția lui	Echivalente, sinonime Contexte de realizare Îmbinări stabile
---------------------------------------	--

⁷²*ibidem*, p. 67.

⁷³*ibidem*, p. 68.

⁷⁴*idem*.

⁷⁵*idem*.

Definirea în dicționare a altor sensuri	Sensuri figurate posibile
De exemplu:	
Domeniul: Chimie Termenul și definirea lui: A (SE) DISOCIA <ul style="list-style-type: none"> • <i>a se scinda în molecule mai simple sau în atomi;</i> • <i>a descompune o substanță compusă.</i> Definirea în dicționare a altor sensuri: <i>a separa, a delimita între ele (sau dintr-un tot), probleme, noțiuni etc. care formează, de obicei, un ansamblu unic.</i>	Echivalente, sinonime: <i>a (se) descompune, a (se) dezasambla, a (se) dezagrega, a (se) desface</i> Contexte de realizare Îmbinări stabile Sensuri figurate posibile

Lucrând astfel, elevul va avea un portofoliu, fișele i-ar permite să revină ușor asupra termenilor, iar unitatea de vocabular va trece mai repede din domeniul lexicului pasiv în cel al lexicului activ.”⁷⁶ Cercetătorii au demonstrat că examinarea acestor fișe din perspective diferite ar fi o primă etapă pentru acumularea termenilor, cea de-a doua - examinarea lor, iar a treia - examinarea și aplicarea ca unitate a limbii. Audierea și lectura textelor din mass-media, a celor științifice și literare, susțin autoarele, alcătuiesc „procesul de completare a vocabularului, respectând pași firești pentru instruire:

- Identificarea în text;
- Definirea (cu sau fără uzul dicționarului);
- Raportarea la câmpurile lingvistice corespunzătoare;
- Includerea în texte adecvate;
- Utilizarea curentă și corectă a cuvântului în comunicarea orală și în textul scris.”⁷⁷

De aici deducem că producerea unui text, expunerea lui, rezumatul, caracterizarea de personaje sunt importante pentru a deplasa accentul pe formarea competenței de comunicare. Acestea sunt câteva din posibilitățile pe care le putem aplica în scopul dezvoltării unui vocabular variat. Este foarte important ca elevii să se includă în activitate, să trăiască pasiunea lecturii și a curiozității. Confruntându-se cu o nouă realitate, ei vor avea nevoie de un cuvânt care s-o numească. În lingvistică, s-a menționat că unitățile de vocabular răspund celor trei imbolduri:

- Apariția unor realități noi;
- Consolidarea unor cunoștințe despre realități în cercetare;
- Necesitatea de expresivitate stilistică.

Revenind la lucrarea „Succesul demersului didactic la limba română”, vom întâlni următoarea propunere: „Profesorul va completa un clustering împreună cu elevii și va remarca de fiecare dată relațiile, iar diversele exerciții de scriere și de comunicare orală se vor centra pe utilizarea cuvintelor respective. În clasele de gimnaziu, profesorul și-ar putea propune să lucreze, pe tot parcursul unui an, asupra câtorva grupuri tematice. Să presupunem că, pentru clasa a V-a, am ales numele celor mai des utilizate obiecte (încălțăminte, îmbrăcăminte, accesorii, bijuterii, mobilă, veselă, birotică etc.). Lucrul asupra fiecărui grup de substantive se va extinde cuprinzând ulterior adjectivele care se asociază cu ele, verbele adecvate, adverbele.”⁷⁸

O activitate de învățare deosebit de eficientă, atunci când precede studierea unui text, este asimilarea vocabularului paralel cu dezvoltarea gândirii asociative. Ea constă în lansarea asocierilor libere cu un cuvânt sau o îmbinare și în dezvoltarea ghidată a șirurilor asociative. De exemplu, studierea baladei populare „Miorița” ar putea fi precedată de exerciții asociative în baza cuvântului *păstor*, mai ales dacă elevii vor sesiza diferitele sensuri ale cuvântului și vor lansa asocieri pentru linia „cioban” și pentru linia „conducător spiritual, preot”. Cu certitudine, o asemenea modalitate de lucru cu vocabularul sporește randamentul înțelegerii textului literar

⁷⁶*ibidem*, p. 71.

⁷⁷*ibidem*, p. 72.

⁷⁸*ibidem*, p. 75.

vizat. Aranjînd cuvintele venite prin asocieri libere într-un clustering, profesorul va reveni la ele și va stimula o discuție, va cere explicații, urmărind obiectivul de dezvoltare a competențelor comunicative. Elevii vor discuta liber și vor fi învățați, astfel, nu doar să utilizeze coerent cuvinte cunoscute și noi, ci și să-și argumenteze punctul de vedere, să fie toleranți față de opinii diferite de ale lor.

Un exercițiu eficient este acumularea expresiilor frazeologice în vocabularul activ al elevilor, proces prin care vorbitorul ar obține un plus de expresivitate. „Profesorul poate structura această activitate tot ca o acumulare în clustering sau fișare, urmărind:

1. Expresiile constituite în baza unităților lexicale, pe care oricine le poate extrage din dicționarele explicative.

2. Expresiile atestate în texte artistice și științifice.”⁷⁹

Zilnic, elevii aud zeci de cuvinte noi, pe care le folosesc ulterior inadecvat. Din aceste considerente, dezvoltarea competențelor comunicative nu se concepe fără îmbogățirea vocabularului, fără abilități de folosire a lexicului. Pentru a preveni sau a corecta eventualele greșeli de exprimare, elevii trebuie să conștientizeze semnificația neologismelor, să consulte dicționarele, să repete mereu cuvântul nou, pentru a se deprinde să-l folosească corect în vorbire. Folosirea adecvată a neologismelor în exprimarea curentă va duce la lichidarea blocajelor verbale, care au, ca una din cauze, lipsa de înțelegere a sensului și a conotațiilor stilistice ale acestora.

Exercițiile din manualul de clasa a V-a sunt reușite, dar, ca efectul lor să fie mai mare, putem aplica diverse tehnologii. De exemplu, unul dintre exerciții propune elevilor să găsească în DEX sensurile cuvintelor *poliglot*, *bibliofil* și *autumnal*, și să alcătuiască cu ele enunțuri. Nu întotdeauna explicațiile din DEX îi ajută pe elevi să folosească adecvat cuvintele noi în comunicare. Le putem propune diverse tehnici care ar facilita procesul de asimilare a neologismelor și care i-ar captiva, trezindu-le interesul. O metodă interesantă este „Găsește jumătatea potrivită”.

Pașii de lucru:

1. Însușirea cuvintelor noi se realizează într-un mod inedit: ele sunt scrise pe tablă, iar semnificațiile – pe un poster (*autumnal* = de toamnă, toamnătic; *bibliofil* = colecționar de cărți rare și prețioase; *poliglot* = care vorbește mai multe limbi).

2. Elevii se grupează în 3 echipe și primesc câte un poster cu semnificația cuvântului nou.

3. Echipele găsește ce cuvânt s-ar potrivi explicației de pe poster. Trecând la tablă, moderatorul grupului afișează posterul în dreptul cuvântului.

4. După aceasta, elevii deschid dicționarele explicative și stabilesc dacă au rezolvat corect însărcinarea.

5. Elevii alcătuiască enunțuri cu lexemele date, le citesc pentru a verifica utilizarea lor corectă.

Pentru a facilita memorarea semnificației neologismului, putem recurge la explicarea etimologiei acestor cuvinte. Posterele cu etimologia neologismelor date sunt pregătite anterior de către profesor, care propune elevilor să conștientizeze informația, înscriind-o în caietele-vocabular.

Prin orice pas realizat, trebuie să-l facem pe elev să devină un cititor avizat al literaturii adevărate, prefăcând povara cunoașterii într-o desfătare, să trăiască o permanentă înălțare și înflăcătură spirituală prin prisma marilor valori umane și naționale, să se exprime corect, fluent, variat.

Una din metodele eficiente pentru realizarea acestei sarcini este *brainstorming-ul* sau „asaltul de idei”. Această metodă stimulează, prin declanșarea unei „furtuni” în creierul elevilor, ingeniozitatea, fantezia, imaginația creatoare și căutarea înfrigurată a cuvintelor potrivite. E cunoscut faptul că *brainstorming-ul* formează chiar și unele trăsături de personalitate: spontaneitate, toleranță. Fiind o posibilitate în cadrul problematizării, *brainstorming-ul* începe prin crearea unei situații tensionate, în urma căreia elevii oferă soluții la întrebările-problemă adresate de către profesor. De obicei, metoda e folosită la orele de receptare/înțelegere a textului artistic,

⁷⁹Cartaleanu *et alii*, p. 75.

când elevii sunt solicitați să ofere un număr cât mai mare de idei cu privire la problema enunțată, să-și imagineze un alt final al unei narațiuni sau o altă rezolvare a destinului unui personaj. Vom parcurge două etape:

1. Producerea și înregistrarea ideilor.
2. Evaluarea și construirea soluțiilor.

Pe un poster, vor fi scrise regulile brainstorming-ului:

1. Nu criticați ideile colegilor.
2. Dați frâu liber fanteziei.
3. Nu vă fie frică de propriile idei.
4. Lansați un număr cât mai mare de idei.
5. Cizelați ideile celorlalți și perfecționați-le.

De exemplu, la etapa receptării pastelului „Miezul iernii” de V. Alecsandri, elevilor li se va cere răspuns la întrebările: „Ce imagini ți-au trecut prin fața ochilor citind/ascultând poezia?” „Ce ai auzit?” Printr-o serie de idei notate pe poster, putem obține o materializare a gândurilor. Prin diverse enunțuri, elevii vor demonstra posibilitățile de vocabular: „Am văzut un tablou strălucitor de iarnă, care este înviorat de prezența unui lup care se aruncă după hrană”, „O sanie veselă, ce zboară prin frumusețea albului imaculat și fantastic”, „Un tablou irepetabil de poveste desenat de o mare pictoriță, rece și senină”, „Am auzit vocea de metal a iernii”, „Un glas aspru”, „Căderea magnifică a fulgilor jucăuși”.

Competența de comunicare orală poate fi obținută prin utilizarea tehnicii *interogarea multiprocesuală*. Exersarea, în acest mod, ar putea deveni un imbold pentru o exprimare variată, expresivă și completă. Un exemplu clar este propus în lucrarea „Succesul demersului didactic la limba română”: „Reorientată la analiza tabloului, interogarea multiprocesuală s-ar putea desfășura astfel (ilustrăm prin referire la tabloul Valentinei Russu-Ciobanu „Dimineața”):

I. *Întrebări literale:*

- Cine este reprezentat pe tablou?
- Ce este zugrăvit pe tablou?
- Ce se vede prin fereastră?
- Ce obiecte se află pe masă?
- Ce flori sunt în vază?

II. *Întrebări de traducere:*

- Ce încăpere este reprezentată pe tablou?
- Ce mirosuri pot fi percepute?
- Ce sunete se pot auzi?
- Ce sentimente vă trezește această imagine?
- Ce amintiri evocă în memoria voastră acest tablou?

III. *Întrebări interpretative:*

- Ce anotimp este? Ce indicii aveți?
- Care este situația materială a acestei familii?
- Ce s-a băut la dejun?
- Ce culori sunt dominante? De ce?

IV. *Întrebări aplicative:*

- Cine credeți că este al doilea mesean?
- Ce relații pot fi între aceste două persoane?
- Ce sentimente exprimă fața doamnei?
- Ce vădește faptul că ziarul e aruncat pe scaun și țigara a rămas nefumată?
- Ce ar trebui să spună seara la revenire, cel care a plecat?

V. *Întrebări analitice:*

- Ce indicii ale titlului găsiți în tablou?
- Cum se poate aprecia situația din punctul de vedere al celui care a plecat?
- Ce emoții exprimă fața celei care a rămas?

VI. Întrebări sintetice:

- Ce-ar fi reprezentat altfel pe tablou, dacă nu era dimineață, ci seară?
- Ce-ar trebui schimbat în tablou, dacă nu era primăvară, ci toamnă?
- De ce doamna este îmbrăcată simplu și nu poartă bijuterii?

VII. Întrebări evaluative:

- Cum apreciați mesajul acestui tablou?
- Cu ce text literar are afinități tabloul?
- Cum ați proceda în continuare, în locul doamnei?.”

Competența de comunicare presupune susținerea argumentată a poziției în raport cu o problemă controversată, discutarea unui subiect/a unei probleme în baza textului/a experienței personale, formularea întrebărilor și a răspunsurilor, exprimarea opiniei personale și susținerea ei argumentată etc. Pentru a obține toate acestea, putem utiliza următoarele metode: **explozia stelară**, **controversa academică**, **bulgărele de zăpadă**, **secvențe contradictorii**, **pălăriile gânditoare**, **argumente pe cartele** ș.a.

Explozia stelară este o tehnică de cercetare a problemei, soluțiile acumulându-se doar după ce au fost adresate întrebări pentru înțelegerea problemei respective.

1. Profesorul formulează un subiect, însoțindu-l de întrebări auxiliare;
2. În centrul tablei sau pe un poster, se desenează o stea cu 5-7-9 colțuri;
3. În centrul stelei, se scrie cuvântul-cheie, privit ca o problemă de la care va porni explozia de întrebări.

Vom opta pentru această tehnică atunci când problema are foarte multe aspecte și elevii pot fi derutați în oferirea de idei și soluții. Elevii vor scrie în colțurile stelei întrebările și fiecare dintre ei va alege una, gândindu-se la un răspuns.

Controversa academică este o activitate de învățare prin cooperare, apropiată de tehnicile axate pe dezbateri. Prin exersarea ei, se obține dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă orală și în scris, de structurare a unui discurs, de prezentare a propriei poziții. La început, profesorul prezintă subiectul controversat, oferind textul și formulând în baza lui o întrebare sau o afirmație binară. Elevii sunt repartizați în grupuri câte 4; în fiecare grup, 2 elevi se situează obligatoriu pe poziția **pro**, și 2 – pe poziția **contra**. Inițial, elevii lucrează în perechi: își discută și își structurează argumentele în susținerea afirmației sau împotriva ei. Apoi, perechile se desfac și unul de pe poziția **pro** discută cu unul de pe poziția **contra**. Perechile se re-formează original, compară noile argumente, elaborând o listă completată de argumente. Formându-se opoziția **pro** și **contra**, începe dezbateri subiectului, fiecare prezentându-și argumentele.

„Competența de comunicare scrisă, ca parte a competenței de comunicare în limba maternă, include producerea unui spectru larg de texte și se concentrează pe dimensiunea de conținut, dimensiunea lingvistică și dimensiunea grafică. Ea rezidă în capacitatea de a produce „din foaie albă” și a prezenta orice text solicitat”⁸⁰. Formarea și dezvoltarea acestei competențe este una esențială pentru profesorii de limbă și literatură română, deși își aduc contribuția și ceilalți colegi. O. Cosovan explică faptul că „nu se poate nici forma, nici testa/evalua competența de comunicare scrisă în plan abstract, cum nu putem pretinde formarea competenței prin enunțarea unor sarcini complexe de scriere. Elevul trebuie ghidat să-și construiască discursul scris, să-și formuleze și să-și ordoneze ideile, să le dea haina verbală adecvată.”⁸¹

Experiența a demonstrat necesitatea unui sistem de ateliere, care, de asemenea, este o strategie importantă ce soldează procesul educațional cu rezultate, dacă se va aplica sistematic, „dacă nu va rămâne ca o activitate sporadică, detașată de restul demersului educațional.”⁸² Preocupată de această problemă, autoarea prezintă, pas cu pas, strategia desfășurării fiecărui **atelier de scriere**, care presupune dirijarea/combinarea/consecutivitatea unor operații intelectuale, conjugarea strategiilor de lucru individual cu cele de lucru în pereche, în grup sau în plen: „Nu este nici

⁸⁰Cosovan, p. 100.

⁸¹*idem*.

⁸²*idem*.

suficient, nici corect doar să trasăm sarcina (astăzi veți scrie despre...) și să acordăm timp pentru scriere, trebuie să dirijăm realmente toate activitățile, făcându-i și pe elevi să înțeleagă necesitatea consecutivității unor operații. Pus în fața necesității de a scrie altă dată pe cont propriu, nemonitorizat și nedirijat de profesor sau colegi, fără a avea modele recomandate, elevul trebuie să-și organizeze singur munca.”⁸³ Bineînțeles, după ce elevii vor scrie, va urma o discuție, care, dirijată cu iscusință de către profesor, va solicita interesul elevilor oboseți și i-ar motiva pentru învățare. „Proiectând atelierele de scriere, menționează O. Cosovan, profesorul poate urmări elaborarea textelor de un anumit tip (de exemplu, texte reflexive în clasa a V-a, în conformitate cu prevederile conținuturilor curriculare la limba română), fie să organizeze ateliere de scriere astfel ca să se producă texte de diferite tipuri. Credem că a doua opțiune ar fi mai potrivită.”⁸⁴

Un text reflexiv este o mărturisire scrisă a gândurilor proprii referitor la o problemă, un subiect, o situație și poate fi produs de către elevi cu cea mai mare plăcere, dacă vom reuși să combinăm iscusit diverse tehnici și metode de lucru. Realizarea unui text reflexiv necesită scrierea coerentă, cursivă, înțelegerea independentă a lumii, generalizarea, rezumarea, analiza ideilor exprimate. Putem aplica *brainstorming-ul*, *pagina de jurnal*, *revizuirea circulară*, *lanțuri asociative*, *din fotoliul autorului*, *maratonul de scriere*, *scrierea liberă*, *cinquain-ul*.

Actul scrierii formează personalitatea, o deschide către real și imaginar. Menționăm că elaborarea textului scris vine să încununeze parcursul didactic la limba română, deoarece capacitatea de a produce un text propriu este cea mai puternică dovadă a abilităților formate. De aceea, aplicarea unor tehnici orientate spre descătușarea scrisului îi va înarma pe elevi cu instrumentarul necesar realizării personale în plan social. Aceasta îi permite profesorului să proiecteze pașii de urmat, în vederea dezvoltării competențelor comunicative. Dacă vorbirea dezvoltă abilitățile de producere a unui mesaj oral, de a comunica într-o discuție coerent și corect, scrierea presupune o convergență a abilităților de proiectare a textului, de utilizare a vocabularului adecvat, a structurilor gramaticale potrivite, de respectare a normelor de ortografie și punctuație, de aranjare în pagină. Plasând elevul în situația de a elabora un text scris, urmărim ca el să-și verbalizeze trăirile, aspirațiile, starea de spirit.

O modalitate reușită pentru realizarea acestuia este *scrierea liberă*. Această tehnică presupune implicarea tuturor elevilor pe parcursul timpului rezervat (5-10 minute). Este vorba de generarea textului neghidat de rigori. Sub impresia unui text proaspăt citit, care n-a fost supus interpretării, elevul e rugat să-și expună ideile ce-i vin pe foaie, necanalizate în vreo direcție. Vom pune accentul pe exprimarea corectă, variată, pe ideile originale, asociațiile inedite, pe abilitatea de a scrie, de a lega gând de gând, de a găsi cuvintele potrivite. Scrierea liberă, ca tehnică de declanșare a creativității și de formare a abilităților de a-și aduna gândurile și de a le comunica, joacă un rol important în formarea deprinderilor de scriere a eseului nestructurat. Pentru clasa a VIII-a, putem propune așa teme: „Mi-e dor de un cuvânt”, „Moravurile cu averea se schimbă”, „Meritul nu e un noroc, norocul nu-i un merit” (Gr. Vieru) etc. Solicită o gândire chibzuită și un vocabular bogat exerciții de tipul:

1. *Continuă gândul:*

- „În fiecare poezie trăiește..”;
- „Frumusețea minții este un dar ...”;
- „O bucurie mare vine...”;
- „Sunt fericit când fac un bine colegului, e ca și cum ar fi...”

2. Dezvoltă ideea în 3-4 enunțuri: „Sunt unic și irepetabil în această lume mare...”

Un șir de exerciții interesante propune Iulia Iordăchescu în „Captarea atenției și actualizarea cunoștințelor”. De exemplu, elevilor li se propune să continue șirul asocierilor cu alte litere:

„ de la litera „A” = acoperișul caselor;
zborul păsărilor;
Ana lui Manole

⁸³*ibidem*, p. 101.

⁸⁴*ibidem*, p. 102.

sau să formuleze câteva sfaturi, pornind de la sensul afirmației: „Dacă ai succes, poți câștiga prieteni falși și dușmani adevărați”⁸⁵.

Pornind de la ideea că fiecare om trebuie să posede competența de comunicare, vom încerca, prin diverse mijloace, să ajutăm elevii să se exprime mai bine. În acest scop, putem oferi sfaturile din cartea Iu. Iordăchescu:

1. Exprimă-te așa cum te hrănești.
2. Nu repeta de două ori același lucru.
3. Elimină enunțurile cu un singur cuvânt.
4. Fii explicit.
5. Fii moderat cu exclamațiile.

Examinarea unui tablou ca operă de artă contribuie la dezvoltarea competențelor comunicative, înarmând elevul cu o serie de cuvinte noi: *panoramă, planuri, detalii, culori, compoziție, mesaj*, care vor fi utilizate verbal și în scris. Un tablou analizat paralel cu o operă literară poate declanșa idei originale pentru elaborarea unei compoziții inspirate (de exemplu, „În păduri trosnesc stejarii! E un ger amar, cumplit!”). Valorificând tehnici diverse (T. Cartaleanu și O. Cosovan indică pe cele de interogare multiprocesuală), elevii vor releva modalitățile de sugerare a stărilor și sentimentelor prin intermediul culorilor. Dat fiind faptul că „școlile sunt ateliere în care se face Lumină” [I. A. Comenius], putem spune că formarea competenței de comunicare se realizează și prin analiza unui tablou, căci „va îndemna elevii să deducă indiciile spațiale și temporale, să compare situațiile, să dea explicațiile de rigoare.”⁸⁶ Profesorul de limbă și literatură română va insista ca discipolii să comunice liber, să descrie, să improvizeze, să „descopere” frumusețea artei. M. Eminescu afirma: „Caracterul unei școli bune e ca elevul să învețe în ea mai mult decât se predă, mai mult decât știe însuși profesorul. Odată interesul inteligenței trezit pentru obiecte, odată simțurile și judecata deprinse la observație, elevul ajunge prin propria gândire la rezultate care nu stau în carte, comunică, cuvântul purtând icoana sufletului și comoara inimii.”

Cum întreaga activitate educațională este un proces complex de comunicare, „proces circular, continuu”⁸⁷, exersarea permanentă va direcționa spre dezvoltarea simțului limbii și va ilustra coerența exprimării în cadrul unei varietăți de comportamente conversaționale.

În practica evaluativă cotidiană, competențele de comunicare ale elevilor, chiar dacă reprezintă un obiectiv permanent al limbii și literaturii române, acestea ajung să fie evaluate implicit, făcându-se „vizibile” la toate disciplinele. Profesorii consideră că dimensiunile competenței de comunicare a elevului care reprezintă obiectul evaluării sunt:

- Capacitatea de exprimare a unui mesaj;
- Claritatea, coerența și fluența exprimării;
- Corectitudinea și structurarea logică a răspunsului;
- Folosirea adecvată a vocabularului;
- Capacitatea de argumentare și persuadare;
- Capacitatea de înțelegere a comunicării scrise, a cerințelor problemelor și exercițiilor din manual;
- Capacitatea de analiză și sinteză „vizibilă” în redactarea unor lucrări de tip: referat, eseu;
- Participarea la interacțiuni;
- Abilitatea de a lucra în echipă, exprimată în calitatea comunicării cu colegii;
- Abilitățile de prezentare (susținerea unui proiect/referat);
- Atitudinea receptivă;
- Curiozitatea epistemică („dorința de cunoaștere”).

Dezvoltarea și evaluarea școlară a competențelor de comunicare este un proces complex, determinat, în mod fundamental, de felul în care atât profesorii, cât și elevii definesc și „operaționalizează” conceptul de „elev care are competențe de comunicare”.

⁸⁵Iordăchescu, p. 29.

⁸⁶Cartaleanu *et alii*, p. 11.

⁸⁷Pânișoară, p. 37.

Încercarea de a inventaria ansamblul de evidențe care conturează imaginea elevului ce posedă competențe de comunicare are la bază două considerații:

1. Mai întâi de toate, un obiect de reprezentare există doar prin semnificația pe care i-o dau indivizii sau grupurile care îl pun în valoare.

2. Reprezentările despre elevul care are competențe de comunicare sunt generatoare de așteptări și anticipări care orientează practicile educaționale, având rol informativ și explicativ în raport cu acestea.

În evaluarea comunicării, momentul puternic al formării rămâne a fi participarea la comunicare. A evalua înseamnă a măsura riguros și a aprecia obiectiv. Scopul evaluării este aspectul instructiv (tehnica verbală) și practica (rezultatul neverbal al actului comunicativ). În acest scop, pot fi utilizate două tipuri de teste cu sarcini comunicative:

a) Test cu caracter adecvat (se verifică competența de a prezenta intențiile comunicative în formă de context și de a scoate din text intențiile comunicative ale altor persoane);

b) Test de eficacitate (se verifică competența de a utiliza acțiunile verbale cunoscute pentru o nouă sarcină comunicativă, construită după analogie cu sarcinile minimului comunicativ).

Strategia educațională în domeniul evaluării competențelor de comunicare se bazează pe anihilarea blocajului psihologic și pe arhivarea unor descriptori de performanță, bazați pe specificul orientării comunicative în învățarea limbii. Evaluarea randamentului comunicativ trebuie să se facă discret, să se ia în considerare dominantele verbale ale personalității elevului în perspectiva devenirii și realizării sale. În această ordine de idei, în studiile de specialitate au fost evidențiate 3 niveluri de posedare a limbii:

1) A poseda limba adecvat (bine/rău) – se constată dacă elevul recepționează intenția comunicativă a emițătorului și sesizează consecutivitatea acțiunilor sale în realizarea verbală, dacă elevul, în rol de emițător, poate formula intențiile sale comunicative și poate realiza anumite tactici verbale;

2) A poseda limba afectiv (mult/puțin) – se constată dacă elevul poate ilustra tactica cunoscută a comunicării într-o situație comunicativă nouă;

3) A poseda limba autentic (standard/nestandard) – se constată dacă în procesul rezolvării sarcinilor comunicative elevii au un comportament verbal identic/asemănător cu acel social și atitudinal al purtătorilor acestei limbi.

Din cele expuse, se desprind următoarele **concluzii**:

1) Comunicarea presupune o evaluare în aspect pozitiv, o sancționare nu poate exista: este o participare la comunicare și aceasta este esențial;

2) Evaluarea urmărește corespunderea acțiunilor verbale scopului comunicativ, urmărește perspectiva devenirii și realizării elevului.

Am vrea să încheiem prin a confirma, în acest sens, adevărul exprimat de L. Blaga: „Minunea marilor izbânde și a frumoaselor realizări nu se face decât prin noi înșine.”

Referințe bibliografice:

BOCOȘ, M. *Instruire interactivă*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002 [Bocoș, 2002].

BOLBOCEANU, A. *Psihologia comunicării*. Chișinău: Editura „Univers Pedagogic”, 2007 [Bolboceanu, 2007].

CALLO, T. *Educația comunicării verbale*. Chișinău: Editura „Litera”, 2003 [Callo, 2003].

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

CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Iași: Editura „Polirom”, 2006 [Cerghit, 2006].

CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Editura „Polirom”, 2002 [Cucos, 2002].

Dicționar explicativ al limbii române. Chișinău: Editura „Cartier”, 1998 [DEX, 1998].

GHERGHINESCU, R. *Conceptul de competență didactică*. București: All Educational, 1999 [Gherghinescu, 1999].

- GORDON, A. *Jocurile manipulării*. București: Editura „CODECS”, 2002 [Gordon, 2002].
- GUȚU, V., MURARU, E., DANDARA, O. *Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar: Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2003 [Guțu et alii, 2003].
- IONESCU-RUXĂNDIOIU, L. *Conversația. Structuri și strategii. Sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite*. București: Editura „Universitas”, 1999 [Ionescu-Ruxăndoiu, 1999].
- HADÂRCĂ, M. *Formarea/evaluarea competenței de a argumenta*//Didactica Pro. Nr. 6 (22), 2003 [Hadârcă, 2003].
- HABERMAS, J. *Istoria teoriilor comunicării*. Iași: Editura „Polirom”, 2001 [Habermas, 2001].
- MINDER, M. *Didactica funcțională*. Chișinău: Editura „Cartier”, 2003 [Minder, 2003].
- PÂSLARU, V. *Valoare și educație axiologică: definiție și structurare* //Didactica Pro. Nr. 1, 2006 [Pâslaru, 2006].
- POPESCU-NEVEANU, P. *Dicționar de psihologie*. București: Editura „Albatros”, 1978 [Popescu-Neveanu, 1978].
- ȘOITU, L. *Comunicare și educație*. Iași: Editura „Spiru Haret”, 1997 [Șoitu, 1997].
- ȘTEFAN, M. *Lexicon pedagogic*. București: Editura „Aramis Print”, 2006 [Ștefan, 2006].
- ȘUBIN, E. *Comunicarea și studierea limbilor străine* //Revistă de pedagogie. Nr. 3, 1985 [Șubin, 1985].
- VOICULESCU, E. *Factorii subiectivi ai evaluării școlare, cunoaștere și control*. București: Editura „Aramis”, 2001 [Voiculescu, 2001].

INTERNET DANS LA FORMATION INITIALE
DES INTERPRÈTES DU FRANÇAIS EN ROUMAIN
DANS LES UNIVERSITÉS MOLDAVES

Angela COȘCIUG,

docteur en linguistique française, maître de conférences,
Université d'Etat «Alec Russo», Bălți, République de Moldova;

Felicia LUPAȘCU,

élève en master,
Université d'Etat «Alec Russo», Bălți, République de Moldova

Abstract

Training translators with professional qualifications is currently carried out in all the institutions of the Republic of Moldova, employing both traditional and new teaching methods. CITs are an essential support in this training. Thus, the article displays the way in which the internet helps to train novice translators from French into Romanian.

Rezumat

În instituțiile din Republica Moldova, pregătirea traducătorilor se face, la ora actuală, atât prin metodele tradiționale, cât și prin cele moderne. Un suport important în această pregătire sunt TIC-urile. În articol, ne propunem să arătăm felul în care internetul (la toile) ajută în pregătirea inițială a traducătorilor din franceză în română.

1. Préliminaires

A l'heure actuelle, dans les universités moldaves la formation des interprètes bilingues se fait sur des méthodes traditionnelles et modernes. Les méthodes modernes sont axées, en bonne partie, sur les TIC.

Dans cet article nous nous proposons de présenter les possibilités et l'utilité de la toile dans la formation universitaire initiale des interprètes du français en roumain. Notre démarche prend en compte les objectifs de base de cette formation qui découlent des «actions» essentielles d'un interprète lors de la traduction bilingue. Si l'interprète du français en roumain se présente comme un intermédiaire dans la communication bilingue, un intermédiaire qui a pour but d'assurer une communication adéquate, il effectue les actions suivantes:

- 1) il reçoit le message (oral ou écrit) du Générateur X parlant la langue française;
- 2) il reconnaît la langue du message reçu comme langue française à travers sa mémoire de longue durée;
- 3) il fait le décodage expressif de ce message qui lui permet plus tard de faire
- 4) l'interprétation du message pour arriver à sa représentation sémantique et stylistique;
- 5) il choisit le roumain comme langue d'expression de cette représentation;
- 6) il fait le codage de cette représentation à l'aide de la langue roumaine;
- 7) il choisit le canal (oral ou écrit, verbal ou verbo-paraverbal) de transmission du message au récepteur;
- 8) il transmet le message.

Toutes les actions que l'interprète du français en roumain fait lors de la traduction nécessitent de sa part des compétences, des aptitudes et même des performances, ainsi que des déterminations psy- adéquate et une bonne mémoire.

Les compétences (les savoir-faire selon N. Chomsky), aptitude et performances en question sont de nature différente, mais toutes communicatives. Il s'agit notamment des compétences, aptitudes et performances de:

- 1) l'**expression orale** – la prise de parole/l'émission de discours dans une situation directe de dialogue.
- 2) l'**expression écrite** – la production personnelle et autonome d'un texte énonciativement engagé, c'est-à-dire d'un texte qui prend en compte à **qui** l'on écrit, **pour quoi** on écrit et **ce qu'**on écrit.
- 3) la **compréhension orale** – la distinction des sons, de l'accentuation, etc.
- 4) et la **compréhension écrite** qui présuppose de la part du lecteur de «saisir» le sens littéral, le message comme tel, c'est-à-dire «percevoir» le ton, le point de vue, les intentions de l'auteur etc.

Dans la vision scientifique traditionnelle la compétence, l'aptitude et la performance de communication et de traduction ne «sont que la capacité (performative) de traduire d'une langue dans une autre et de communiquer efficacement dans une ou plusieurs langues»⁸⁸.

Dans une vision contemporaine, la compétence, l'aptitude et la performance de traduction et de communication sont prises pour une capacité de traduire efficacement d'une langue dans une autre et de communiquer dans une ou plusieurs langues à **travers les contraintes de la situation de traduction et communication**⁸⁹, contraintes qui favorisent la présence de certaines «maîtrises», comme aime dire P. Bange, et notamment:

- 1) la **maîtrise métacognitive** de la traduction et de la communication - la connaissance de ses stratégies (résolution des problèmes, réactions face à l'erreur, etc.);
- 2) la **maîtrise de la construction de la (des) langue(s)** - la connaissance de la grammaire, du lexique, de la sémantique, de l'orthographe et de la phonologie etc.;
- 3) la **maîtrise de la communication** en langue(s) - la maîtrise du dialogue, de l'échange (prise de parole, gestion des tours de parole, etc.), maîtrise de l'interaction (adaptation à autrui), prise en compte de la situation d'énonciation et de la cohérence entre la situation et le message;
- 4) la **maîtrise des cultures** des pays - la maîtrise des rapports langues-cultures, des aspects sociolinguistiques, culturels et interculturels.

Toutes les «maîtrises» présentées ci-dessus font référence aux compétences qui comportent:

- **la/les langue/s à proprement parler**: syntaxe, lexique, prononciation;
- **le côté pragmatique de la/des langue/s**: il est lié à l'usage des langues dans des situations réelles de traduction et communication, et s'oppose à la définition des langues en termes de grammaire. Ce côté pragmatique concerne donc le traitement de l'information, l'organisation du discours, la qualité de la traduction et de la communication (message compréhensible, cohésion, cohérence, pertinence) et les règles concernant la traduction et l'interaction (implication, gestion des tours de parole, etc.);
- **le domaine référentiel**: il s'agit de connaître les cultures des pays pour ne pas comprendre de travers les gestes, habitudes, traditions des autres ou inversement ne pas faire de gestes qui pourraient être mal interprétés.
- **le domaine socioculturel**: il s'agit ici des normes sociales et professionnelles liées à la politesse, aux contraintes sociales et professionnelles ou plus précisément des critères de choix de registre, d'adaptation aux traditions, d'adaptation aux diverses règles et habitudes sociales et professionnelles.

La bonne majorité des chercheurs propose trois compétences, aptitudes et performances de traduction et de communication afin d'aider l'interprète à bien faire son métier:

- 1) les compétences, aptitudes et performances **linguistiques** (et **comparativo-** ou **contrastivo-linguistiques**) qui portent sur le lexique (les expressions figées, etc.), la morphologie (la structure interne des mots), la syntaxe (l'organisation des mots en phrase), la sémantique (la conscience et le contrôle sur l'organisation du sens dans la phrase), la phonologie (l'aptitude à percevoir et produire des sons), l'orthographe, la stylistique ou le domaine de la/des langues de départ et d'arrivée;
- 2) les compétences, aptitudes et performances **pragmatiques** – la compétence **discursive** (comment les messages sont organisés, structurés, adaptés; par exemple: un conte commence par «il était une fois...»), la compétence, aptitude et performance **fonctionnelles** (utilisation des discours et des textes à des fins fonctionnelles particulières), la connaissance des schémas d'interaction, exemple: question – réponse;
- 3) les compétences, aptitudes et performances **sociolinguistiques/socioculturelles ou interculturelles** – les marqueurs de relations sociales, exemple: usage et choix de salutation; les règles de politesse, exemple: s'excuser; la connaissance des expressions de la sagesse

⁸⁸Bailly, 1998, p. 12; Bange, 1992, p. 34; Charaudeau, 1983, p. 25.

⁸⁹Bange, 1992.

populaire des pays de la/des langues employées; la connaissance des registres de cette/de ces langue(s); la connaissance de ses/leurs dialectes et accents.

A l'heure actuelle, la science de la traduction et communication se propose d'aborder les compétences, aptitudes et performances de traduction et de communication sur des contraintes *référentielles*, *sociolinguistiques/socioculturelles/interculturelles* et *stratégiques*. Ainsi, pour elle la compétence, aptitude et performance de traduction et de communication ne sont pas seulement de nature langagière, mais des phénomènes des plus complexes, qui renferment au moins cinq composantes:

- la *compétence, aptitude et performance linguistique* - l'habileté à interpréter et à appliquer les règles du code linguistique dans une situation de traduction et communication;
- la *compétence, aptitude et performance sociolinguistique* - l'habileté à interpréter et à utiliser différents types de textes/discours⁹⁰ en fonction d'une situation de traduction et communication;
- la *compétence, aptitude et performance socioculturelle/interculturelle* - l'habileté à interpréter et à utiliser les objets culturels liés à une situation de traduction et communication;
- la *compétence, aptitude et performance référentielle* - l'habileté à interpréter et à utiliser des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations dans une situation de traduction et communication;
- et la *compétence, aptitude et performance stratégique* - l'habileté à utiliser des stratégies verbales et non-verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de traduction et communication en fonction de l'intention des générateurs (locuteurs ou écrivains/auteurs).

L'identification de ces composantes dans la structure de la compétence, aptitude et performance de traduction et communication prouve que ces termes recouvrent la nécessité d'acquérir d'autres compétences, aptitudes et performances au-delà de la/des langues, à savoir, par exemple, le contexte, la culture, etc. L'acquisition ou le développement de tous ces types de compétences, aptitudes et performances et le développement de la mémoire qui assure aussi la traduction se fait à travers des activités. Nous présentons ci-dessous un liste des outils net pour développer les compétences, les aptitudes et les performances de traduction et communication, ainsi que la mémoire. Ils renferment (1) des bases de données linguistiques et langagières (rapportées, dans notre cas, au français et au roumain), (2) des logiciels-simulateurs d'une traduction, souvent auto-correctionnels et (3) des collections de textes traduits.

2. Ressources de la toile

a) en français

<http://dictionnaire.reverso.net/>:

- dictionnaires;
- traducteur en ligne;
- grammaire;
- conjugaison des verbs.

<http://www.redaction.be/ressources/dictionnaires.htm>:

- dictionnaire explicative;
- collection de dictionnaires.

<http://www.educamania.org/SEEN/FrenchinNormandz/promo.htm>:

- cours de français;
- phonétique;
- grammaire;
- exercices de français;
- fiches pratiques pour professeurs.

<http://www.verbx.com/languages/french.shtml>:

- conjugaison des verbes en plusieurs langues y compris le français et le roumain.

⁹⁰pour nous, le texte est lié au code écrit et le discours à l'oralité.

http://www.1001quiz.com/index.php?dummy=1289855088&code_rub=11&code_srub=39&op=gen&mdl=tester:

- tests;
- exercices de grammaire;
- phonétique.

<http://translate.google.com/translate?hl=ro&langpair=en|ro&u=http://www.ielanguages.com/fr/enchphonetics.html>:

- exercices de phonétique.

<http://translate.google.com/translate?hl=ro&langpair=en|ro&u=http://phonetique.free.fr/indexgb.htm>:

- phonétique française pour les débutants;
- phonétique française pour les profs;
- matériel didactique à l'usage des profs et des étudiants: documents audio, video.

http://translate.google.com/translate?hl=ro&sl=en&tl=ro&u=http%3A%2F%2Fwww.clipclass.net%2Fpronunciation%2Findex_en.htm&anno=2:

- exercices de français;
- phonétique française;
- grammaire;
- matériel à l'usage des profs.

<http://text-to-speech.imtranslator.net/>:

- traductions;
- dictionnaires;
- textes, traductions sonorisées.

<http://www.le-dictionnaire.com/>:

- dictionnaires;
- encyclopédies;
- matériels didactiques en grammaires.

www.les+enciclopedies.com:

- collection d'encyclopédies;
- programmes de formation pour interprètes;
- programmes pour étudiants;
- culture.

<http://www.evene.fr/citations/>:

- 80.000 citations françaises.

<http://blog.veronis.fr/>:

- culture;
- lexique;
- histoire de la culture française;
- livres.

<http://www.e+librarie.ro/>:

- littérature française;
- lexique;
- linguistique.

<http://www.etudes-litteraires.com/stylistique.php>:

- stylistique française;
- vocabulaire littéraire et figures de style;
- types de figures de style;
- étude stylistique de quelques textes littéraires;
- notions de stylistique française.

<http://www.cursus.edu/?module=directory&type=1&subMod=PROD&action=get&uid=13235&pclass=6&subject=143>:

- stylistique du français contemporain;
- linguistique;
- sémantique;
- phonétique.

<http://agora.qc.ca/Documents/Style-La stylistique francaise par E Legrand>:

- encyclopédie universelle: style et stylistique.
<http://www.informationgrammaticale.com/chercher.htm>:
 - linguistique: théorie et généralités;
 - linguistique appliquée;
 - langues étrangères;
 - francophonie;
 - ancien français et français moderne;
 - syntaxe française;
 - lexique, sémantique, étymologie, stylistique, métrique;
 - études françaises;
 - histoire du français.
<http://www.lexilogos.com/jeux.htm#mots>:
 - jeux de mémoire et d'intelligence;
 - dictionnaire d'anagrammes.
- b) en roumain (et français)
<http://www.verbix.com/languages/romanian.shtml>:
- conjugaison des verbes roumains.
<http://dexonline.ro/>:
 - DEX en ligne.
<http://www.romanianlessons.com/>:
 - cours de roumain.
<http://www.dictionare-online.ro/>:
 - dictionnaire de synonymes du roumain;
 - dictionnaire d'antonymes du roumain;
 - dictionnaire polysémantique de la langue roumaine;
 - dictionnaire d'homonymes du roumain.
http://www.webdex.ro/online/toate_dictionarele - tous les dictionnaires du roumain
<http://ebooks.unibuc.ro/filologie/Zafiu/sumar.htm>:
 - livres électroniques: stylistique du langage roumain journalistique.
<http://www.scribd.com/doc/9163506/Rodica-Zafiu-Diversitate-Stilistica-in-Romana-Actuala>:
 - diversité stylistique du roumain contemporain;
 - oeuvres scientifiques portant sur les linguistiques française et roumaine.
<http://www.scribube.com/jurnalism/ANALIZA-STILISTICA-IN-PRESA811413212.php>:
 - livres de stylistique roumaine.
<http://www.scribube.com/literatura-romana/gramatica/index25.php>:
 - comment apprendre le français;
 - tests de roumain;
 - documents audio-visuels pour l'étude du français.
<http://www.scribube.com/literatura-romana/gramatica/FONETICA742362111.php>:
 - exercices de phonétique roumaine.
<http://www.dictionareonline.ro/>:
 - dictionnaire bilingue français-roumain de termes techniques et médicaux.
http://facultate.regielive.ro/proiecte/filologie/termeni_juridici_uzuali_in_limbile_romana_si_franc_eza-154001.html :
 - termes juridiques français et roumains.
<http://www.dictionar.us/roman-francez/>:
 - dictionnaire roumain-français.
<http://agora.qc.ca/francophonie.nsf/Livres> - culture universelle:
 - notre francophonie;
 - acteurs;
 - culture et éducation;
 - économie et écologie;
 - géographie;
 - grandes questions de l'humanité;
 - langues;
 - politique internationale;

- sciences et techniques;
 - société.
- <http://tools.verbix.com/maps/>:
- toutes les langues du monde;
- <http://tools.verbix.com/maps/index.asp?sil=ron>:
- les pays et les régions où l'on parle roumain.
- <http://tools.verbix.com/findverb/>:
- moteur de recherche des verbes et de leur appartenance langagière.
- www.les-enciclopedies.com:
- Wikipedia-encyclopédie universelle.
- <http://www.classicauthors.net/>:
- oeuvres des écrivains classiques.
- <http://books.google.com/>:
- livres.
- <http://www.worldwideschool.org/library/catalogs/bysubject-top.html>:
- une bibliothèque digitale.
- <http://www.smartlinkcorp.com/>:
- traducteur en ligne roumain-français.
- <http://addonis.mozilla.org/ro/firefox/addon/2257/>:
- traducteur en ligne plurilingue.
- <http://translate.google.com/#fr|ro|>:
- traductions.
- <http://www.freetranslation.com/>:
- traducteur en ligne.
- <http://www.freelang.com/dictionaire/index.php>:
- traducteur en ligne;
 - dictionnaires.
- <http://proz.com/about/overview/>:
- le site international des interprètes.
- <http://www.mirelutza.ro/dictionare.php>:
- dictionnaires, traducteurs en ligne et traductions:
 - [Everest Dictionar 3.0](#) - 35 dictionnaires gratuits en ligne;
 - [DEX online](#) - *DEX* du roumain en ligne;
 - [dictionar.allnet.ro](#) - dictionnaire en ligne;
 - [Dictionar englez-roman de acronime in informatica](#);
 - <http://www.tradu.ro> - traducteur en ligne; dictionnaires;
 - [FreeLang](#) - dictionnaires, traductions, liens, etc.;
 - <http://www.olm.ro/dictionare/dictionareonline.htm> - dictionnaires en ligne;
 - [Cave Lion](#) - dictionnaire roumain des termes médicaux;
 - [EuroDicAutom](#) - dictionnaires en ligne;
 - [Dictionar DXN 99 \(Caissa\)](#) - synthétiseur; 32.000 mots et expressions; 5.000 phrases-type; transcription phonétique;
 - [Diccionarios.com](#) - dictionnaire espagnol-anglais-français en ligne;
 - [Merriam-Webster OnLine](#) - dictionnaires en ligne;
 - <http://www.tradu.ro/dicroen/> - dictionnaire des termes techniques;
 - <http://www.dictionare.com/> - traductions en ligne; dictionnaires; cours de roumain.
 - [Free Translation](#) - traductions gratuites de l'anglais en français, espagnol, allemand et autres langues;
 - [FreeLang](#); traductions gratuites.
 - [AltaVista Translations: www.proz.com](#) - blog des interprètes, traduction des textes courts.
- <http://fr-fr.livemocha.com/>:
- étudier les langues étrangères.
- http://www.referat.ro/resurse_studentesti/Dictionare_online_8.html:
- dictionnaires;
 - outils pour interprètes.
- <http://limbafranceza.ro/jocuri/litere-amestecate>:
- outils pour développer la mémoire.

<http://limbafranceza.ro/jocuri/spanzuratoarea>:

- outils pour développer la mémoire.

<http://www.jocupedia.com/categorie/jocuri-de-inteligenta-3.htm>:

- outils pour développer la mémoire.

<http://jocurinoi2010.com/jocuri+de+memorie+si+inteligenta>:

- jeux pour développer la mémoire;
- jeux pour enrichir le vocabulaire;

En guise de conclusions

La toile et ses ressources en français et roumain sont aujourd'hui un support indispensable dans la formation des interprètes. Le net contient des pages et des logiciels qui permettent la formation des compétences, aptitudes et performances des langues et le développement de la mémoire de l'interprète.

Références

BAILLY, Danielle. *Les mots de la didactique des langues*. Paris: Ophrys, 1998 [Bailly, 1998].

BANGE, Pierre. *A propos de la communication et de l'apprentissage de L2*. AILE, 1992. Nr. 1 [Bange, 1992].

CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et discours: Eléments de sémiolinguistique*. Paris: Hachette université, 1983 [Charaudeau, 1983].

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ЭТЮДЫ ФРАНЦУЗСКИХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В РУМЫНСКОМ ЯЗЫКЕ

Иван СМИРНОВ,

доцент, доктор филологических наук,
Бэлцкий Государственный Университет им. Алеку Руссо, Республика Молдова;

Виталий ПРИСЭКАРУ,

преподаватель,
Бэлцкий Государственный Университет им. Алеку Руссо, Республика Молдова;

Abstract

The article aims at presenting the most effective methods of teaching a foreign language on the basis of the lexical choice.

Rezumat

În articol, ne propunem să prezentăm metode de optimizare a învățării unei limbi străine în baza selectării lexicului.

Введение

В ходе исследования процессов пополнения словаря современного румынского языка за счет заимствований из французского, мы обнаружили, что попутно с решением основных исследовательских задач, вырисовывается заманчивая перспектива прагматического использования собранного нами фактического материала: попытаться проанализировать частотный словарь французских заимствований в румынском словаре, использовать в учебном процессе определенные характеристики составляющих его единиц.

Соблазн был достаточно велик в силу целого ряда обстоятельств:

- 1) во-первых, очень высок (до 40%) процент французских заимствований в румынском словаре;
- 2) во-вторых, относительно малое количество французских заимствованных слов, семантическая структура которых претерпела на румынской лингвистической почве какие-либо глубокие дивергентные изменения;
- 3) в третьих, наличие в мировой и отечественной научной лингвистической и методической практике целого ряда исследований, разрабатывающих этот аспект проблемы заимствований;
- 4) в четвертых, возможность довольно объективно и всесторонне, через привлечение методов математической лингвистики и довольно богатого «спектра» уже созданных частотных словарей «взвесить» результаты интуитивных методических наблюдений.

Кроме приведенных обстоятельств, есть и мотивы чисто практического характера. В процессе преподавания и усвоения иностранного языка, неизбежно возникают явления языковой интерференции. Языковая интерференция присутствует на всех языковых уровнях, но особенно активно она проявляется на лексико-семантическом уровне. Это тот случай, когда мы вынуждены говорить и принимать меры с так называемыми «ложными друзьями» переводчика, поскольку каждый преподающий или практически прибегающий к помощи иностранного языка, попадает в положение переводчика.

Как отмечал, в свои времена, В. Ю. Розенцвейг: «Следует признать за аксиому, что нет двуязычия без интерференции»⁹¹. Естественно, поэтому стремление, как лингвистов, так и методистов выработать систему методов, приемов, правил, предписаний, которые до возможного минимума снизили бы интерферирующее влияние родного языка.

Первым шагом на этом пути должно быть выявление тех единиц изучаемого языка, которые испытывают интерферирующее влияние родного языка.

В методике известны два основных способа выявления таких единиц:

- a) *дедуктивный способ* - поскольку основной причиной возникновения интерференции являются различия языковых систем, то путем ее сопоставления родного и изучаемого языков можно выявить единицы изучаемого языка, отличающиеся от единиц родного,

⁹¹Розенцвейг, 1963, с. 34.

и эти единицы составляют потенциальные поля интерференции;

- б) *индуктивный способ* - поскольку интерференция проявляется в речевых произведениях обучаемых, то нужен анализ типичных ошибок студентов, и этим путем установить те единицы изучаемого языка, которые подвергаются интерферирующему влиянию родного языка.

Каждый способ имеет как свои достоинства, так и недостатки, и в методологическом исследовании применение только одного из них недостаточно. Для получения удовлетворительных результатов по выявлению интерференции «нужно сочетать оба способа и таким образом устранить недостаточность каждого из них»⁹².

Проблема сопоставления языков в учебных целях уже давно привлекает внимание методистов. На протяжении истории методики обучения иностранным языкам, вероятно, не было другого принципа, который претерпел бы такие противоречивые изменения, как принцип сравнения с родным языком. Приведем для иллюстрации этого утверждения несколько работ: Т. А. Абрамкина, «К вопросу о сравнении с родным языком при обучении иностранному», в Сб. «Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков», М., 1968; О. Д. Митрофанова, «Основные положения методики преподавания русского языка как иностранного». РЯЗР, 1975, №1, стр. 56 и другие опубликованные на страницах методического журнала «Русский язык в национальной школе»: Н. А. Баскаков, «К теоретическим основам разработки сравнительно-сопоставительного метода», 1962, № 6; Ш. Микаилов, «Знание родного языка учащихся необходимо», 1957, № 6; Г. Нечаев, «Нужна ли сравнительная грамматика», 1957, № 6; Р. Г. Пиотровский, «О некоторых принципах сопоставительного анализа», 1959, № 1; А. А. Реформатский, «О сопоставительном методе», 1962, № 5; Л. Решетова, «Об использовании грамматической терминологии родного языка в учебниках русского языка для национальных школ», 1962, № 6; В. Серебренников, «Всякое ли сопоставление полезно?» 1957, № 2; А. Супрун, «Преподавание русского языка и родной язык учащихся», 1962, № 3; Д. Чантурашвили, «О бинарном сопоставлении контактирующих языков», 1964, № 4.

Данные первичного сопоставления лексики родного и иностранного языков с последующей классификацией по типам степени трудности этих лексических единиц, могут быть использованы для определения содержания объяснений и для формулировки правил, а также для определения того, какой материал тренировать в упражнениях, на какие лексические единицы следует обращать больше внимания при тренировке, на что меньше⁹³.

Таким образом, сопоставление родного и иностранного языков на лексическом уровне может сочетать в себе решение целого ряда задач как лингвистического, так и методического характера. Однако для того, чтобы такое сопоставление могло обеспечить реализацию поставленных задач, оно должно отвечать ряду критериев или принципов сопоставления языковых явлений.

Анализ лингвистических источников позволяет определить их следующим образом:

1. Языки сопоставляются в синхронном плане, то есть в современном состоянии.
2. Сопоставлений языков должно иметь системный характер. Под системой обычно понимают совокупность элементов (единиц) языка, находящихся во взаимных связях и отношениях. При этом сама совокупность представляет собой нечто целостное, отличное от элементов, входящих в эту совокупность: «система есть целостный объект, состоящий из элементов, находящихся во взаимных отношениях»⁹⁴. Как известно, лексика любого языка представляет собой открытую систему, так как количество элементов на лексическом уровне настолько велико, что оно не поддается такому учету. Однако, как бы ни был велик словарный состав того или иного языка, человеческий коллектив пользуется им не в полном, а в очень ограниченном объеме.

⁹²Салистра, 1966, с. 31-32.

⁹³Барсук, 1970, с. 97-99.

⁹⁴Солнцев, 1971, с. 11.

Так, например, если Х. Кронассер, считает, что в обиходной речи носители немецкого языка пользуются запасом в **2500** единиц⁹⁵, то К. Огден для общения в обычных ситуациях считает достаточным **1000** слов. По мнению М. Уэста для любого случая общения достаточно **2000** лексических единиц, а в некоторых случаях это количество оказывается более чем достаточным. Этот факт ставит методистов перед необходимостью научно обоснованного отбора лексического минимума в целях обучения иностранным языкам в средней и вышшей школе. В таком минимуме бывают представлены все классы слов данного языка, и представляется возможным рассматривать его как лексическую подсистему данного языка.

3. Языки подлежащие сопоставлению, должны быть описаны в одних и тех же терминах, одним и тем же способом.

Дополнительные критерии:

- а) лексическая интерференция в основном связана с тем, что обучаемые отождествляют семантику единиц родного и изучаемого языков. В этом плане интересны наблюдения Л. И. Баранникова⁹⁶, «Проблемы интерференции и вопросы взаимодействия языков», в Сб. «Вопросы методики преподавания иностранных языков в связи с проблемой языковой интерференции», Саратов, **1966**, стр. **10**; А. Л. Карлина, «Языковая интерференция при изучении лексики», ИЯШ, **1965**, № **4**, стр. **33**; Л. М. Умана, «Что такое грамматическая интерференция», в «Уч. записки Орловского госпединститута», Орел, **1963**, т. **XVII**, стр. **162**. Причиной отождествления значений слов родного и изучаемого языков может оказаться сходство их звучания и (или) частичное совпадение значений слов двух языков, не совпадающих по звучанию.
- б) интерференция на лексическом уровне может быть вызвана тем же несовпадением способов выражения одного и того же содержания (в одном языке - одной лексемой, а в другом - сочетанием лексем).

1. Частотный словарь французских лексических заимствований в румынском языке

Общеизвестный факт наличия в румынском словаре мощного пласта (по разным данным от **25%** до **38%**) французских заимствований, сам по себе, не решал целого ряда спорных лингвистических проблем и вопросов, большинство которых многие исследователи пытались решить эмпирически. Нами была предпринята попытка научного обоснования ряда положений, касающихся этого пласта лексики современного румынского языка. Итогом этой работы явилась кандидатская диссертация «Лексические заимствования в лексической системе современного румынского языка», защищенная еще в **1970** году на заседании Ученого Совета Белорусского Государственного Университета им. В. И. Ленина.

Исследование, представленное в этой статье, строится на текстах страдающих два основных для романских языков стиля: стиль научно-технической литературы (СНТЛ) и стиль художественной литературы (СХЛ).

При отборе текстового материала по названным стилям мы стремились к тому, чтобы общая выборка была достаточно «однородной в том смысле, что она должна представлять нечто большее, чем механический набор данных, взятых с различных уровней языка... или из не-сопоставивых уровней стиля; с другой стороны, выборка должна быть достаточно разнородной, чтобы ее можно было считать представительной по отношению к литературному языку как целому, а не по отношению к, каким-либо жанрам или стилям»⁹⁷.

СНТЛ в нашей выборке представлен текстами, отражающими следующие области знания: астрономия, география, геометрия, физика, история, музыка, литературная критика, философия, ботаника, зоология, физиология, финансы и юриспруденция.

По СХЛ исследованы прозаические, драматургические и поэтические тексты признанных румынских писателей.

⁹⁵Кронассер, с. **192**, *apud* Баранников, **1966**, с. **12**.

⁹⁶Баранников, **1966**, с. **10**.

⁹⁷Жюйан, **1964**, с. **14**.

Вся совокупность обследованных текстов включает **200** выборок из изданных в Ресублике Молдова в последние **20** лет журнальных статей, монографий и учебников, а также художественных прозаических, драматургических и поэтических текстов. Каждая минимальная выборка содержит **10** тысяч словоупотреблений. Весь обследованный материал составил, таким образом, выборку в два миллиона словоупотреблений.

В результате статистической обработки были получены три частотных списка французских заимствований: списки по каждому стилю и один сводный. По СНТЛ выявлено **7151** французское заимствованное слово с общей накопленной частотой словоупотреблений равной **225066**, по СХЛ - соответственно **5059** и **50967**.

Следует отметить, что только частотные (цифровые) показатели заимствованного слова недостаточны, чтобы более-менее полно судить, о степени аошшилированности их принимающим языком. В ходе исследования учитывалась и такая важная характеристика слова как его распределение по текстам выборки: чем чаще и регулярнее слово встречалось в разных по тематике текстах, тем выше наша уверенность в высокой степени ассимилированности данного слова.

Как полагали, в свое время, некоторые исследователи⁹⁸, употребление иноязычного слова не менее чем в двух жанрах заимствующего языка является достаточным условием для того, чтобы считать это слово включенным в систему данного литературного языка. Если рассмотреть наш материал с учетом этого критерия применительно к стилям, то можно утверждать, что румынский язык проявил в данном случае высокую восприимчивость: из **7151** заимствования по СНТЛ и **5059** заимствований по СХЛ **3477** оказались общими этим двум стилям. Эти **3477** слов и составили наш третий, - сводный - частотный словарь список французских заимствований в лексике современного румынского языка. На основе этого частотного словаря и строится наше данное исследование.

2. Основы статистической оптимизации преподавания иностранных языков

В задачи нашей работы не входит обоснование тезиса вынесенного в заголовок второй части. Тем не менее, мы постараемся в тезисной форме изложить суть такого подхода к преподаванию иностранного языка. Знакомство с имеющейся литературой (как отечественной, так и зарубежной) дает основание полагать, что со временем статистическая оптимизация учебного процесса на занятиях по иностранному языку (в сочетании с ТСО, компьютером и интернетом) может оказаться более значительным, чем при применении чисто традиционных методов, особенно в условиях, когда преподаватель сильно ограничен во времени, отводимом на преподавание иностранного языка. В пользу этого вывода говорит то, что в основе статистической оптимизации-преподавания иностранных языков заложена строгая логика и сознательное отсеечение всего того из учебного материала, подлежащего усвоению студентом, что уже и сегодня всеми преподающими интуитивно осознается как нечто избыточное. Оптимизация должна привести к строгой дифференциации всего учебного материала, ориентированного на конкретный, по профессиональному профилю, контингент студентов.

В бывшем СССР, концепцию статистической оптимизации преподавания иностранных языков наиболее последовательно и убедительно, на наш взгляд, разрабатывали П. М. Алексеев⁹⁹. Напомним несколько исходных положений концепции П. М. Алексеева: «... сообщение, в котором много повторяющихся «кусков» информации, лучше укладывается в долговременной памяти, объем которой ... определяется количеством единиц информации и числом оперативных единиц. В этой связи модно выделить два вида запоминания - произвольное и непроизвольное. Произвольное запоминание, или заучивание, является важным компонентом усвоения материала, требующим, однако, больших усилий и затрат времени со стороны учащегося. Затраты времени и усилий можно сократить, используя непроизвольное запоминание, так как чем больше общих признаков имеют разные «куски»

⁹⁸см., например, Крысин, 1968, с. 49.

⁹⁹см., напр., Алексеев, 1974, с. 195-234.

информации, тем меньшее количество информации несут они и тем меньше повторений необходимо для запоминания во внешней памяти»¹⁰⁰.

Непроизвольное запоминание должно выполнять также функцию защиты усвоенной учащимся лексико-грамматической информации от ее распада. Обеспечить непроизвольное запоминание информации можно за счет повторяемости в нем строевых и смысловых элементов. Этот подход является одним из основных при оптимизации преподавания. В тех случаях, когда обучение, иностранному языку построено на статистических принципах, сама статистическая структура текстов значительно способствует непроизвольному запоминанию наиболее частых лингвистических единиц (в первую очередь служебных слов, частых штампов и грамматических схем). При эффективной организации непроизвольного запоминания заучивание превращается в дополняющее и корректирующее его завершение, опирающееся на то, что уже достигнуто с помощью непроизвольного запоминания.

Сохранность информации зависит не только от числа повторений (произвольных и непроизвольных) но также от осмысления материала при его запоминании. В частности, повышение эффективности запоминания лингвистической информации в ходе изучения иностранного языка способствует мнемическая ориентировка в запоминаемом материале, в процессе которой происходит установление однозначных связей внутри этого материала. При непроизвольном запоминании лингвистической информации различают три вида мыслительных процессов: 1) смысловую группировку (разбивку текста на части по смысловому признаку); 2) выделение опорных пунктов (замену широкого контекста более кратким: заголовки, вопросы, тезисы); 3) соотнесение запоминаемого с ранее усвоенным лингвистическим материалом. Именно поэтому усвоение лингвистического материала зависит от его качественного своеобразия. Считают, что: а) легче усваиваются слова, обозначающие зрительно представляемые предметы, но труднее - слова, обозначающие абстрактные понятия и отношения (в том числе служебные слова); поэтому для закрепления последних нужно больше усилий; б) имена существительные и прилагательные запоминаются быстрее, чем глаголы; в) использование схематической наглядности (например, при введении грамматики) позволяет установить порядок связей между элементами и тем облегчает запоминание грамматического материала.

Высказывается и такое мнение, согласно которому на усвоение и запоминание слов влияют три пары признаков: а) известность или неизвестность корня слова; б) конкретность или абстрактность; в) совпадение или несовпадение объема значения слова в родном и иностранном языках¹⁰¹.

Важное место в концепции П. М. Алексеева отводится таким понятиям как «базовый язык», «логический и статистический» базовые языки процедуры статистического описания текста, статистическим критериям построения базового учебного языка и парадоксам, возникающим на пути статистической оптимизации преподавания иностранного языка.

В частотном словаре словоформ единицам словаря придается информация с определенными грамматическими классами слов. Поэтому мы можем установить статистическое распределение словоформ по грамматическим классам и выявить наиболее употребительные морфологические формы (схемы словообразования и словоизменения). Частотные списки словосочетаний¹⁰² позволяют выявить наиболее употребительные простейшие синтаксические схемы. И наконец, статистическое исследование синтаксиса на уровне предложений дает возможность определить наиболее употребительные построения предложений.

Полученные в результате предварительного статистического исследования текста частотные списки выступают в качестве моделей рас-ч пределений вероятностей

¹⁰⁰ *ibidem*.

¹⁰¹ см. Алексеев, 1974, с. 208-209.

¹⁰² см., напр., для французского языка работы, выполненные под руководством профессора З. Н. Левита.

употребления указанных лексических единиц. С помощью этих моделей мы можем описывать такие важные для оптимизации преподавания языков закономерности, как покрываемость лексическими единицами нового текста, информационная покрываемость текста определенными зонами частотного словаря.

Пользуясь этими данными, можно разумно планировать введение лексики в ходе преподавания иностранного языка. Так, если согласиться с тем, что за одно занятие студенты неспециального вуза или факультета могут усвоить **12-18** словоформ, то через **7-10** занятий они должны будут знать не менее **120** словоформ, покрывающих более **50%** текста. В этом случае студент должен узнавать и переводить по отдельности каждое второе слово неадаптированного текста данной специальности. Через **30-40** занятий студенту будет знакомо уже около **500** словоформ, покрывающих в среднем около двух третей всех словоупотреблений текста, а к концу первого учебного года студент сможет узнавать около **1000** словоформ, покрывающих около **80%** текста.

Нарисована идеальная картина. Реальная ситуация, в которой происходит обучение иностранному языку, психологической настрой и мотивация поведения студентов не дают возможности обеспечить только что предложенный темп усвоения лексического материала.

Кроме того, нельзя забывать о том, что покрываемость текста, отдельными словоформами не идентична уровню понимания текста. Во-первых, рост информационной покрываемости текста значительно отстает от чисто количественного роста покрываемости текста по мере продвижения от начала частотного списка. Во-вторых, частотный список словоформ или слов не регистрирует их комбинаторных контекстных связей. Таким образом, частотный список (словарь) имплицитно регистрирует лишь виртуальные, но не актуальные значения лексических единиц.

Большое внимание вопросам оптимизации преподавания иностранных языков с использованием данных о слове, полученных в результате статистических обследований языка всегда уделяли французские лингвисты¹⁰³.

Концепция французских лингвистов во многом совпадает с позицией П. М. Алексева как в плане широких возможностей открываемых статистическими методами для оптимизации преподавания иностранных языков, так и в плане откровенных несовершенств этих методов. П. М. Алексеев называет их парадоксами, у французов они квалифицируются как «диспонибельная» лексика, которую частотные словари, как правило, не в состоянии «вычесать» из обследуемых текстов практически в любом языке мира. В группу диспонибельной лексики входят слова, которые не характеризуются высокой частотой употребления, но они постоянно присутствуют в лингвистическом сознании любого носителя языка и, как оказалось, процесс коммуникации многое теряет от того, что математическая статистика невольно исключает эти слова, исследуя языковые явления. Именно об этом и говорил в свое время Рене Мишеа: **«Répétons-le: l'indice de fréquence présente d'évidentes imperfections. Deux ou plusieurs corpus d'égale longueur, extraits par les mêmes méthodes de textes de même niveau lexical, mais portant sur des sujets différents, se ressemblent plus ou moins dans les hautes fréquences, mais les divergences vont en s'accusant à mesure que décroît la fréquence, parce que les mots sont de plus en plus étroitement liés à tel ou tel domaine sémantique et aux particularités lexicales du texte. C'est un fait que H. E. Palmer a du vaguement soupçonner, il y a déjà une quarantaine d'années, lorsqu'il s'efforça de montrer que, dans une liste de 3000 mots choisis selon les indications de la fréquence, les 1000 premiers mots permettent de comprendre environ en la moyenne 85 pour 100 d'un texte rédigé en anglais «normal»; les 1000 suivants, 7 pour 100; les 1000 derniers, 3 pour 100. Il s'agit là d'un phénomène de compensation des fréquences et des domaines sémantiques qui n'est pas sans intérêt. Seulement il faudrait savoir ce qu'on entend par langue «normale», et nous voici, une fois de plus, renvoyés au fait qu'il existe différents types de textes qui demanderaient à être définis dans la mesure du possible. C'est ainsi que le vocabulaire est beaucoup plus varié dans les textes**

¹⁰³См., напр., Michéa, 1974.

purement informatif (faits divers) que dans ceux où l'expression du moi, du point de vue affectif ou idéologique, l'emporte sur la description du monde extérieur. Par exemple: plus un mot est fréquent, plus il a de la chance d'être un mot grammatical; plus la fréquence moyenne d'un mot dans un type déterminé du texte est élevée, plus on a de chances de rencontrer ce mot dans un texte de ce type; plus le nombre des mots non répétés est proche de celui des mots répétés, plus une distribution expérimentale a de chances d'être à peu près et au moins partiellement, conforme, au modèle mathématique, etc.».

3. Методическая классификация и приемы лексических заимствований (лексические заимствования из французского языка в румынском)

Для того чтобы исследование было аутентичным в свете всего того что было сказано выше, мы должны обосновать критерии отбора части лексического материала французских заимствований в румынском языке. К числу наиболее существенных критериев мы относим:

- а) в связи с открытым характером лексической системы любого языка - с одной стороны, достаточности (по К. Огдену) для общения людей в обычных ситуациях **1000** слов, покрывающих (по П. М. Алексееву) около **80%** текста, наше исследование ориентировано на анализ **725** лексических единиц французских заимствований в румынском языке зарегистрированных также в частотном словаре румынского языка (Э. Жюйан и др.) и в «Списке французской и румынской общеупотребительной лексики»¹⁰⁴.
- б) список исходной лексики (**725** слов) должен характеризоваться определенной степенью ассимилированности в принимающем языке (по Крысину Л. П.) - входить и иметь достаточно высокий уровень употребления как минимум, в двух литературных жанрах принимающего языка;
- в) известность или неизвестность студенту корня слова;
- г) совпадение или несовпадение объема значения слов в родном и иностранном языках;
- д) отмеченность словообразовательной и фразеологической активности заимствованной лексики в принимающем языке.

По критерию нам представляются интересными суждения румынского лингвиста П. Миклэу¹⁰⁵: „**Interesant e de văzut câte elemente sunt comune celor doua fonduri principale. Numărând cuvintele cu o cruce în urmă din lista franceza, avem 754 cuvinte care se găesc în fondul principal al limbii române (64,5% din totalul fondului principal lexical al francezei) și el arată gradul mare de apropiere a celor două limbi. Din aceste elemente comune celor două fonduri principale, circa 620 de cuvinte se regăesc și în fondul principal lexical al limbii latine, ceea ce este foarte mult. Aceasta dovedește că în nucleul lor limbile romanice au moștenit cuvinte latinești importante în toată istoria limbii latine. Restul de aproape 140 de cuvinte comune fondurilor principale lexicale francez și român reprezintă cuvinte latinești care au căpătat importanță în perioada târzie a limbii latine. Ele nu sunt atât de multe încât să se poată spune ca limbile romanice au moștenit un fond principal lexical latinesc târziu, esențial diferit de cel din perioada clasică. Întâlnim în această categorie cuvinte ca: *agneau, cheval, battre, neiger, jaune, serein* etc.”¹⁰⁶.**

Суть этой пространной цитаты можно свести к следующему заключению: основной словарный фонд французского и румынского языков на две трети их составов идентичен. Более того, более **50%** основных словарных фондов сравниваемых языков совпадают с лексикой входящей в состав основного словарного фонда латинского языка, если допустить определенную вольность и сравнить основной словарный фонд румынского (в принципе любого языка мира) языка с частотным словарем (по Э. Жюйану, например) этого же языка, то с известной осторожностью можно допустить возможность эстраполирования

¹⁰⁴Берман *et alii*, 1974, с. 235-296.

¹⁰⁵Автор исследует основной словарный фонд французского языка, ориентируясь на уже составленный акад. А. Грауром словарный фонд румынского языка (см. Graur, 1954). У П. Миклэу, он равняется 1173 словарным единицам.

¹⁰⁶Miclău, 1958, p. 575-595.

наблюдений П. Миклэу на характер языковых отношений румынского и французского языков (в разделе словаря) по данным частотных словарей, которыми мы оперируем в нашей работе; **725** самых частотных заимствований из французского в румынском словаре в состоянии достоверно репрезентировать характеристики всего списка слов-заимствований в румынском из французского.

Проиллюстрируем ситуацию на примере самых частоупотребимых в румынском языке **500** французских лексических заимствований.

В суммарном выражении соотношение семантических объемов сравниваемых слов предстает в следующем виде. Из **500** заимствований **142** полностью сохранили семантический объем своих французских прототипов; **304** слова более или менее значительно сузили его; увеличение семантического объема наблюдается лишь в **54** заимствованиях.

Наблюдения показывают, что характер отношений ЛСВ (лексико-семантических вариантов значения слова) в заимствованиях и в их французских прототипах зависит в первую очередь от сложности семантического объема слов в языке-источнике. Этот характер связан с двумя противоположными тенденциями. В общих чертах их можно определить следующим образом: французские слова с малоразвитой структурой ЛСВ склонны приобретать в условиях румынского языка дополнительные ЛСВ слова с более сложной структурой ЛСВ, напротив, более склонны к сокращению числа ЛСВ.

Приводимая таблица позволяет проследить реакцию французских слов на их трансплантацию в румынский язык в зависимости от увеличения числа ЛСВ в их семантическом объеме:

Количество ЛСВ	1	2	3	4	5	6	7	8	И более	500
Количество слов										Всего
сохранивших значение	68	38	19	12	2	2	1	-		142
сузивших значение	-	36	64	59	40	41	17	47		304
развивших значение	16	26	4	5	2	1	-	-		54
Всего слов	84	100	87	76	44	44	18	47		500

Таблица 1. Семантическая структура французских слов заимствованных румынским языком

Как видно из таблицы, стремление к сохранению семантического объема наиболее ярко проявляется у моносемичных слов. Показательно, что из **142** слов, сохранивших свой семантический объем на почве румынского языка, **68**, т.е. почти половина, принадлежат к разряду моносемичных слов. С другой стороны, например, из **18** французских слов, содержащих **7** ЛСВ, лишь одно сохранило на почве румынского языка свой полный объем. В категории слов с ЛСВ и более (их всего **47**) не обнаружено ни одного случая полного сохранения ЛСВ.

Изучение семантических свойств французских заимствований выявило две основные причины их смысловых модификаций. При сужении семантического объема французских заимствований на первый план выступают причины лингвистического характера. Речь идет о семантической аккомодации иноязычных слов в условиях давления на их семантическую структуру со стороны соответствующей исконной, лексики, с которой заимствованные слова вступают в те или иные отношения.

Результатом этого взаимодействия является, как правило, усечение тех звеньев в смысловой цепи заимствования, в которой принимающий язык не испытывает потребности.

Другая причина, ведущая, как правило, к расширению системы ЛСВ у заимствованного слова, имеет экстралингвистическую природу. В большинстве случаев подобное развитие ЛСВ объясняется изменениями в социальной действительности современной Румынии.

Проблема взаимодействия исконной румынской лексики и заимствований представляет довольно большой интерес и в плане синонимических отношений.

Нами проанализированы **150** синонимических рядов именных и глагольных, состоящих как из заимствований, так и исконных слов. При определении синонимичности мы исходим

из критериев, предложенных С. Г. Бережаном¹⁰⁷. Основным из них является наличие семантической нейтрализации хотя бы в одной части (в одном ЛСВ) смыслового объема рассматриваемых слов. При возрастании числа нейтрализованных участков (общих ЛСВ) соответственно увеличивается степень синонимической близости данных слов.

Для целей нашей работы представляет интерес проблема взаимоотношений исконной и заимствованной лексики в плане целообразования. Анализ показал, что в группах заимствований, оформленных одним и тем же суффиксом, лингвистическое сознание носителя румынского языка легко вычленивает словообразовательные средства. С точки зрения методической эта констатация имеет существенное значение, так как при наличии мощного лексического пласта заимствований в румынском языке узнаваемость студентом корневой и словообразовательной морфемы играет большую роль в возможности для преподавателя целенаправленного развития у студента словообразовательных потенций через словообразовательную модель. Присутствие в лингвистическом сознании студента словообразовательной модели может и должно сыграть двойную положительную роль: осознанное закрепление в активной памяти обучающегося уже усвоенных им слов, образованных по данной модели - во-первых, возможность самостоятельного «порождения» нового слова по этой же модели - во-вторых.

Не следует сбрасывать со счетов еще и такую функцию модели, как опора при переводе совершенно незнакомого слова (чтение незнакомого текста, например).

Завершая общий анализ лексики французского происхождения в румынском словаре, отметим, что ни на минуту не должны забывать, что речь идет о словарях двум близкородственным языкам. Этот факт почти автоматически снимает те трудности, которые возникают у преподавателя и у обучающегося, преподающего и изучающего, например, французский язык в условиях русской средней школы: слова полностью не совпадающие по значению в двух сравниваемых языках¹⁰⁸.

Общих рассуждений о значительной близости лексики французского и румынского языков, о большой пользе, которую как преподающий, так и обучающийся могли бы извлечь, недостаточно. Ежедневная практика преподавания французского языка в условиях румынской студенческой аудитории показывает, что от констатации сходства необходимо переходить к конкретным методическим действиям. Представляется, что на основе всего изложенного выше, мы имеем право предложить несколько типов упражнений, которые помогут румыноговорящему студенту (и даже учащемуся гимназии и лицея) с меньшими физическими и интеллектуальными затратами и на более высоком (сознательном) уровне усвоить французский язык и, одновременно, вооружить его этими же приемами для последующей работы в гимназии или лицее.

4. Словообразовательные модели французского и румынского языков

а) Образование прилагательных с суффиксами: **-able, -ible, -uble**

Все три суффикса очень продуктивны. На самом деле это три варианта одного и того же суффикса. Выбор гласных **a, i, u** определяется последней буквой формативной темы, к которой добавляется суффикс. Наиболее общее семантическое значение суффикса **-able/-ible/-uble** эквивалентно «**qui peut être**». Значение образованного прилагательного равно значению добавляемого суффикса к значению формативной темы. Примеры:

accommodable (qui peut être accommodé) → **accommod(er)** + **-able** = **accommodable**;

aiguisable (qui peut être aiguisé) → **aiguis(er)** + **-able** = **aiguisable**;

analysable (qui peut être analysé) → **analys(er)** + **-able** = **analysable**.

Не надо забывать, что одновременно с образованием прилагательных в **-able, -ible, -uble** (которые могут быть анализированы с морфологической точки зрения) есть целый ряд прилагательных в **-able, -ible, -uble**, которые не поддаются анализу их морфологической

¹⁰⁷Бережан, с. 49.

¹⁰⁸см. напр., Фаркаш, 1962, с. 13.

структуры, как, например, **arable, abominable, affable, agréable, potable, comestible, indissoluble**, и т.д., которые, в общем, заимствованы непосредственно из латинского классического языка.

b) Образование существительных с помощью суффикса *-isme*

Модель 1: TfN (nom propre) + *-isme* = nom d'une doctrine ou d'une théorie:

gaullisme (m) < *Gaule* + *-isme*, **marxisme** m. < *Marx* + *-isme*

Модель 2: TfN (nom commun) + *-isme* = nom d'une épreuve sportive:

cyclisme (m) < *cycle* + *-isme*, **athlétisme** (m) < *athlète* + *-isme*

Модель 3: TfAdj. + *-isme* = nom d'un mouvement ou d'une doctrine:

naturalisme (m) < *natural* + *-isme*, **capitalisme** (m) < *capital* + *-isme*, **communisme** (m) < *commun* + *-isme*

c) Образование существительных от другого существительного с помощью суффикса *-ier*

Модель: TfN (nom d'un fruit) + *-ier* = nom d'un arbre fruitier:

prunier (m) < *prune* + *-ier*, **abricotier** (m) < *abricot* + *-ier*, **noisetier** < *noisette* + *-ier*

d) Образование существительных действия (nom d'action) или результата этого действия с помощью суффикса *-age*

Модель: TfV + *-age* = nom d'action ou du résultat de l'action:

vagabondage, espionnage, téléguidage, blocage, etc.

e) Образование существительных (noms d'agent) с помощью суффикса *-eur*

Здесь мы имеем две модели:

Модель 1: TfV + *-eur* = nom d'agent:

danser + *-eur* = **danseur**, **chanter** + *-eur* = **chanteur**, **promener** + *-eur* = **promeneur**, **crier** + *-eur* = **crieur**

Модель 2: TfAdj. + *-eur* = nom de qualité:

blanc/blanche + *-eur* = **blancheur**, **pâle** + *-eur* = **pâleur**, **long/longue** + *-eur* = **longueur**

В лексических единицах **peur, fleur, cœur, chaleur** и т. д. группа букв *-eur* не является суффиксом. Слова, которые оканчиваются на эту группу букв только напоминают фонетически и графически слова, построенные с использованием суффикса *-eur*. Это случай так называемого «псевдосуффикса» (*pseudosuffixe*).

4.1. Типы лексико-грамматических упражнений по теме «Словообразовательные модели французского и румынского языков»

Упражнение 1: Dans un dictionnaire français-roumain trouvez 20 adjectifs formés par les suffixes *-able, -ible* et *-uble* (en français) et *-abil* (en roumain). Dites si ces adjectifs sont formés des verbes transitifs ou intransitifs. Comparez la valeur sémantique de ces adjectifs.

Упражнение 2: A partir des verbes français et roumains que vous connaissez, formez sans vous servir des dictionnaires, des adjectifs en *-able, -ible, -uble, -abil* et *-ibil*. Vérifiez l'orthographe de ces adjectifs dans des dictionnaires. Expliquez les fautes commises.

Упражнение 3: Dites de quels verbes sont formés les adjectifs **achetable, accessible, abordable, abattable, améliorable, applicable, assimilable, audible, automobilisable, bâtissable, bancable, incurable, indicible** et quels sont leurs correspondants en roumain.

Упражнение 4: Dans un dictionnaire français-roumain trouvez 15 unités formées à l'aide du suffixe *-eur*. Si ce sont des noms, observez leur genre. Traduisez-les en roumain.

Упражнение 5: Dans un dictionnaire français-roumain trouvez des «noms d'agent» formés à l'aide du suffixe *-eur*. Dites si ces unités sont formées des verbes transitifs ou intransitifs.

Упражнение 6: Des adjectifs *rouge, étroit, doux, épais, court, bref* et des verbes *parler, danser, choisir, dormir, boire, crier, aider, construire* faites des noms en *-eur* si c'est possible.

Упражнение 7: Précisez le genre des noms *ardeur, ascenseur, accumulateur, aspirateur, agresseur, chaleur, tièdeur, grosseur, moteur, aviateur, contrôleur, bricoleur, profondeur*.

4.2. Суффиксальная синонимия

Явление синонимических отношений особенно характерно для лексических единиц с полным семантическим значением в следующих частях речи: существительное (*route* f. - *chemin* m.), прилагательное (*beau - joli*), глагол (*parler - converser - s'entretenir, mourir - décéder - s'en aller - se dépasser*, и т.д.).

Вот традиционное определение синонимии: «Называются синонимами два или более слова с тем же или почти тем же значением».

Лингвистическая теория допускает также возможность синонимических отношений на грамматическом уровне. Таким образом, мы имеем право говорить о грамматической синонимии. Суффиксы, которые являются только составными частями (элементами) слов, и которые принадлежат как лексике, так и грамматике, могут быть анализированы с синонимической точки зрения. Так что есть основания говорить о суффиксальной синонимии.

Следуя терминологии Туцеску, суффиксальная синонимия стремится классифицировать вместе, с функциональной точки зрения, в рамках группы, все суффиксы, которые служат для образования различных формативных тем, а слова имеют то же (или почти то же) семантическое значение на уровне гиперонимии.

Таким образом, мы считаем возможным создание синонимической суффиксальной «парадигмы», которая должна использоваться для формирования слов группы «*noms d'agent*».

Здесь мы включаем следующие суффиксы:

- eur*: *chanteur, vendeur, acheteur*, etc.;
- ier*: *pionnier, voiturier, charpentier, ânier*, etc.;
- iste*: *cycliste, dentiste, oculiste, marxiste, gaulliste*, etc.;
- ant*: *étudiant, estivant, participant, concourant*, etc.;
- teur*: *instituteur, compositeur, cultivateur, agriculteur*, etc.;
- icien/acien*: *électricien, mécanicien, zootechnicien, pharmacien*, etc.;
- logue*: *philologue, astrologue, psychologue*, etc.;
- er*: *berger, cocher, vacher*, etc.

Как видно, список довольно представительный, но не является исчерпывающим. Можно было бы его дополнить более чем одним суффиксом.

То, что должно быть сделано в первую очередь, чтобы упорядочить этот список, это анализ формативных тем, к которым присоединяются суффиксы из данного списка.

Первый анализ такого типа приводит нас к выводу, что среди них есть псевдосуффиксы, то есть, составные элементы, которых просто формально напоминают то, что современная лингвистика называет деривационным суффиксом. Это случай суффикса *-logue*, например. Если, например, *-eur, -iste, -icien* легко отделимы от слова, в состав которого они входят, то для *-logue, -ant* и, частично, для *-eur, -teur* и *-ier* ситуация совсем другая.

Более доскональный анализ показал, что *-eur*, для формирования новых слов парадигмы слов «*noms d'agent*» прикрепляется, как правило, к глагольной формативной теме, тогда как *-ier, -iste* и *-icien* предпочитают формирующую тему существительного.

Все эти суффиксы отличаются по возрасту, например. Среди них очень старые, как *-ier, -er, -eur*, а другие, такие, как *-iste, -icien, -teur*, появились сравнительно недавно.

Они не равны, с точки зрения частоты их использования в современном французском языке.

Между ними существует довольно значительная разница, что касается мотивации лексических единиц, образованные этими суффиксами.

Некоторые из этих суффиксов уже отмечены явлением полисемии.

4.2.1. Типы лексико-грамматических упражнений по теме «Суффиксальная синонимия»

Упражнение 1: Dans le dernier texte lu trouvez des unités renfermant les suffixes **-eur, -ier, -iste, -ant, -teur, -icien/acien, -logue** et **-er**. Expliquez la structure morphémique de chaque unité.

Упражнение 2: En vous servant du «Dictionnaire étymologique du français» d'Albert Dauzat, précisez l'époque de l'apparition en français des unités formées par les suffixes **-eur, -ier, -iste, -ant, -teur, -icien/acien, -logue** et **-er**. Dites quelles pourraient être les causes de l'apparition de ces unités et dans quelles sphères de vie elles sont employées à l'époque contemporaine.

Упражнение 3: A partir des unités **cordón m., serrure f., journal m., vache f., tracteur m., technique f; voler, chauffer, apprivoiser, arroser** et **porter** formez des noms d'agent en vous servant des suffixes **-eur, -ier, -iste, -ant, -teur, -icien/acien, -logue** et **-er**.

4.3. Типы лексико-грамматических упражнений по теме «Лексическая синонимия»

Упражнение 1: Dans le «Dictionnaire raisonné du roumain» trouvez les définitions des synonymes:

canapea - divan; prilej - ocazie, jurnal - ziar - gazetă; mânie - furie - ciudă; întâmplare - hazard; doctorie - leac - medicament; fotoliu - jilț; prizonier - ocnaș - deșinut - pușcăriaș; prieten - tovarăș - camarad - amic - coleg; poezie - vers - stih. Faites apparaître ces unités dans des phrases.

Упражнение 2: Indiquez les sphères d'emploi de chacun des synonymes ci-dessous:

ștrand - plajă; pământesc - terestru; pilduitor - exemplar; dulap - șifonier - garderobă; stea - astru; graniță - frontieră - hotar; rai - paradis.

Упражнение 3: Dans chaque série synonymique ci-dessous, trouvez l'unité la plus récente:

țimbru - marcă; părerere - opinie; steag - drapel - stindard; local - restaurant - birt; răsccoală - rebeliune - revoltă; halat - capot; îndrăzneală - vitejie - dârzenie - curaj - vehementă.

Упражнение 4: Précisez la différence stylistique des unités de chaque série:

ocoli - evita; șovăi - ezita; valet - sluga - servitor; sfârși - termina - mântui - isprăvi - încheia; slujbă - serviciu; servi - sluji.

Упражнение 5: Dans chaque série ci-dessous, trouvez l'unité la plus fréquente:

putere - forța - vigoare; temei - temelie - baza; izvor - sursa; față - figura - obraz; schimbă - transforma; dragoste - iubire - pasiune - afecțiune; soartă - destin.

Выводы

Лингвистические наблюдения, характеризующие довольно значительный по объему пласт французских лексических заимствований в румынском словаре (более **38%**) открывает перед методистом довольно широкие возможности существенного улучшения преподавания французского языка в ученической и студенческой аудитории, изучающей французский язык и как специальность и как факультатив. Предпосылками в этом служат:

- а) наличие в румынском словаре достаточно хорошо ассимилированного (фонетически, семантически и грамматически) «куска» французского лексикона совсем не периферийного характера;
- б) довольно высокая словообразовательная активность французских заимствованных формантов, что позволяет вычленять и целенаправленно использовать их в аудитории. Последние позволяют педагогу решить одновременно три задачи: научить студента (учащегося) самостоятельно «строить» по модели новое слово, закреплять уже усвоенные слова французского языка, описываемые данной моделью, распознавать новое слово при чтении незнакомого текста;
- в) тесное переплетение в рамках синонимического ряда исконных и заимствованных элементов служит опорой для запоминания иностранного слова - во-первых, способствует, через контекстуальные связи родного и иностранного слова, уточнять семантическую и стилистическую специфику каждого из них. Представляется, что работа преподавателя иностранного языка выиграет еще больше, если она будет

строиться в тесном деловом контакте с учителем родного языка учащегося. Польза от такого сотрудничества может быть только обоюдной.

В нашей статье лишь намечены основные направления широкого использования этимологического родства французского и румынского в методическом направлении. Нам уже сегодня видится серьезное методическое пособие, главными составляющими которого должны быть лексико-семантические, словообразовательные, фразеологические (возможны и другие) разъяснения-комментарии и обильные по количеству упражнения к каждому из них.

Библиография

- GRAUR, A. *Încercare asupra fondului principal lexical al limbii române*. București, 1954 [Graur, 1954].
- JULLAND, A. EDWARDS, P.M.H., JULLAND, I. *Frequency dictionary of Rumanian words*. The Hague-Paris, 1965 [Juilland *et alii*, 1965].
- MACREA, D. *Probleme ale structurii și evoluției limbii române*. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1982 [Macrea, 1982].
- MICHÉA, R. *Les vocabulaires fondamentaux dans l'enseignement des langues vivantes // Le Français dans le monde*, 1974. no 103 [Michéa, 1974].
- MICLĂU, P. *Contribuții la stabilirea fondului principal lexical al limbii franceze // Omagiu lui Iorgu Iordan cu prilejul împlinirii a 70 de ani*. București, 1958 [Miclău, 1958].
- VAN ROEY, J. *Le traitement lexicographique des «mots sosies» anglais-français // Langues et cultures. Linguistique comparative et romane*. Paris, 1984 [Van Roey, 1984].
- АБДИГАДИЕВ, С. А. *Пути преодоления лексической интерференции при обучении немецкому языку*. Москва, 1975 (кандидатская диссертация) [Абдигадиев, 1975].
- АБРАМКИНА, Т. А. *К вопросу о сравнении с родным языком при обучении иностранному // Вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков*, Москва: Наука, 1968 [Абрамкина, 1968].
- АЛЕКСЕЕВ, П. М. *Статистика речи и автоматический анализ текста*. Ленинград, 1974 [Алексеев, 1974].
- АЛЕКСЕЕВ, П. М., GERMAN-PROZOROVA, L. P., PIOTROVSKIY, R.G., SHEPETOVA, O. P. *Основы статистической оптимизации преподавания иностранных языков // Статистика речи и автоматический анализ текста*, Ленинград, 1974 [Алексеев *et alii*, 1974].
- БАРАННИКОВ, Л. И. *Проблемы интерференции и вопросы взаимодействия языков // Вопросы методики преподавания иностранных языков в связи с проблемой языковой интерференции*, Саратов, 1966 [Баранников, 1966].
- БАРСУК, Р. Ю. *Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия*. Москва: Высшая школа, 1970 [Барсук, 1970].
- БЕРЕЖАН, С. *О критериях синонимичности*. Кишинев: Лумина, 1976 [Бережан, 1976].
- БЕРМАН, Р. Л., МАНДЫРКА, О. А., РАБИНОВИЧ Е. Е. *Отбор французской и румынской общеупотребительной лексики // Статистика речи и автоматический анализ текста*, Ленинград, 1974 [Берман *et alii*, 1974].
- КРЫСИН, Л. П. *Иноязычные слова в современном русском языке*. Москва: Наука, 1968 [Крысин, 1968].
- МИТРОФАНОВА, О. Д. *Основные положения методики преподавания русского языка как иностранного*. РЯЗР, 1975, № 1 [Митрофанова, 1975].
- РОЗЕНЦВЕЙГ, В. Ю. *О языковых контактах*. ВЯ, 1963, № 1 [Розенцвейг, 1963].
- САЛИСТРА, И. Д. *Очерки методов обучения иностранным языкам*. Москва: Высшая школа, 1966 [Салистра, 1966].

СМИРНОВ, И. Е. *Французские заимствования в лексической системе современного румынского языка*. Минск, 1970 (кандидатская диссертация) [Смирнов, 1970].

СОЛНЦЕВ, В. М. *Язык как системно-структурное образование*. Москва: Наука, 1971 [Солнцев, 1971].

ФАРКАШ, Л. С. Сопоставление лексических единиц русского и румынского языков (на материале заимствований романского происхождения). АКД, МГУ, 1962 [Фаркаш, 1962].

ЦИРУЛЬНИКОВА, И. И. *Отбор к методической типологии продуктивного словаря-минимума по французскому языку для II курса спец-факультета*. Баку, 1973 [Цирульникова, 1973].

TIC-URILE DIFERENȚIATE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

Lidia CIOLACU,

doctorandă,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova

Abstract

THE article examines the use of CITs in the process of teaching foreign languages and cultures. Nowadays CITs are considered important didactic tools. They require both didactic differentiation, as well as differential didactics.

Rezumat

TIC-urile, la ora actuală, sunt niște instrumente importante în didactica limbilor și culturilor. Ele necesită atât o diferențiere didactică, cât și o didactică diferențiată. Acest subiect și este abordat în articol.

1. Introducere: diferențierea în didactică și didactica diferențiată

În didactică, prin termenul “diferențiere” se concepe o activitate didactică individualizată și nu o activitate ce-și propune o renunțare la programul unitar de instruire. În didactica diferențiată, se păstrează obiectivele și conținuturile instruirii și se crează situații favorabile fiecărui elev și student pentru descoperirea intereselor, aptitudinilor și posibilităților proprii. Didactica diferențiată vizează:

- tehnologia didactică;
- tratarea adecvată a elevilor;
- diferențierea sarcinilor de muncă independentă;
- prezentarea adecvată a conținuturilor.

Didactica diferențiată se face, în primul rând, în baza unui *curriculum diferențiat*. Pornind de la ideea că nici un copil nu este identic cu celălalt, apare necesitatea diferențierii curriculumului în funcție de aceste diferențe specifice. Diferențierea se referă la modalitățile de selectare și organizare a conținuturilor, metodelor de predare-învățare, evaluare, a standardelor de performanță, mijloacelor didactice, mediului psihologic de învățare în scopul diferențierii experiențelor de învățare și de adaptare a procesului instructiv-educativ la posibilitățile aptitudinale și de înțelegere, la nivelul intereselor și cerințelor educaționale, la ritmul și la stilul de învățare ale elevului și studentului.

Diferențierea se realizează și prin *metodologie*. În acest caz:

- elevii cu capacitate de învățare scăzută sunt cuprinși în activități frontale, dar tratați individual;
- elevii cu dificultăți accentuate ale capacității de învățare sau cu capacități de învățare sporite sunt instruiți în grupe, dar cu teme diferențiate pentru activități independente;
- elevii cu capacități de învățare mai reduse sau mai sporite sunt incluși în clase speciale.

Individualizarea prin muncă independentă se realizează prin:

- teme individuale în clasă/acasă;
- muncă personalizată - activitate cu conținut diferențiat, realizată individual.

Diferențierea se poate realiza și prin *modul de organizare a colectivității* școlare și studentești, și a activității didactice. La ora actuală, se cunosc patru moduri de organizare a activității:

- 1) prin transmiterea informației frontal de la profesor la elev sau student, adică activitatea *colectivă*;
- 2) prin transmiterea informației de la elev la elev sau de la student la student, adică activitatea *pe grupe*, în general omogene, constituite de profesor după un anumit criteriu;
- 3) prin transmiterea informației de la elev la elev (sau de la student la student), adică activitatea *pe echipe*, grupe eterogene, constituite după preferințele elevilor, pentru o activitate;
- 4) activitatea individuală, independentă.

În activitatea pe grupe:

- numărul elevilor (studentilor) să nu depășească 6-7, gruparea se realizează după un criteriu (ex. natura activității) sau la libera alegere a elevilor sau studentilor și se stabilesc relațiile dintre membrii grupului (coordonatorul poate fi profesor, elev sau student);

- tipuri de activități pentru grup: exerciții, rezolvare de probleme, lucrări practice, studiu de documente, proiecte, anchete;
- relația profesor-elev (student) se modifică astfel: profesorul sprijină elevul (studentul), îi stabilește conținuturile și materialele necesare, profesorul pregătește activitatea, îndrumă în punctele-cheie, sintetizează rezultatele. Profesorul NU conduce activitatea, deoarece „activitatea în grup se caracterizează prin specificarea sarcinilor după motivațiile și capacitățile membrilor grupului, asigurarea unității conținutului activității, coordonarea, convergența efortului, existența unui responsabil și a unui obiectiv.”¹⁰⁹

Cu privire la diferențiere, și Departamentul pentru Educație din Scoția recomandă profesorilor să utilizeze strategiile menționate de planificare a diferențierii și de dezvoltare a acesteia prin personalizare, adaptare și elaborare:

- 1) elevii [și studenții – L.D.] să lucreze în aceeași arie curriculară, dar să interacționeze în mod diferit cu profesorii și materialul didactic. Unele dintre sarcini sau toate, scopurile de învățare, materialele, metodele de predare și modalitățile de lucru în grup să fie astfel planificate încât să țină în mod diferențiat seama de aptitudinile și punctele forte, de performanțele și nevoile de învățare ale fiecărui elev [și student – L.D.];
- 2) unele aspecte ale curriculumului și/sau strategiile de predare să fie modificate pentru a ține cont de nevoile educaționale ale fiecărui elev [și student – L.D.].

2. TIC-urile diferențiate în predarea limbilor străine

Tehnologiile informației și comunicării (TIC) au un important rol de sprijin în modificarea conținutului, procesului și rezultatelor învățării. Ele constituie și o parte importantă a lumii în care trăiesc elevii și studenții, iar abilitatea de a se folosi de aceste tehnologii nu mai este facultativă, ci o abilitate de bază în viață. Rolul acestora în egalizarea șanselor este și el important. De exemplu, prin utilizarea TIC-urilor, pot fi depășite multe dizabilități și dificultăți de învățare.

TIC-urile oferă elevilor, studenților și cadrelor didactice, mai mult ca niciodată, posibilitatea de a intra în contact direct cu limba de interes și cu comunitățile lingvistice respective.

Metodele de învățare on-line, care se bazează pe utilizarea internetului și pe metode de lucru care încurajează colaborarea, influențează metodele de învățare și predare. Elevii și studenții pot exersa limba străină pe care o învață prin comunicarea directă cu vorbitori nativi, utilizând diverse instrumente, cum ar fi spațiile special destinate celor care învață limbi străine.

Metoda de învățare mixtă combină tehnicile de învățare în clasă sau de învățare fără profesor cu instrumentele de învățare on-line. Metoda de învățare în tandem îi ajută pe elevii și studenții din țări diferite să colaboreze pentru a învăța limba celuilalt. Utilizarea e-mailului facilitează schimburile reale și virtuale între cei care învață limbi străine, indiferent de educația primită și de formarea profesională urmată. Așadar, TIC-urile reprezintă un instrument deosebit de util pentru:

- 1) motivarea elevilor, studenților și a cadrelor didactice;
- 2) furnizarea de modele autentice de comunicare în limba țintă;
- 3) furnizarea de conținut pentru programa de învățământ;
- 4) mijlocirea accesului la cultura de interes;
- 5) promovarea inovării pedagogice;
- 6) facilitarea schimbului de metode didactice;
- 7) consolidarea strategiilor de tratare a informației și dezvoltarea creativității (caută/alege/procesează/extrage/comunică/prezintă/crează etc.);
- 8) oferirea de posibilități tuturor (de exemplu, alocând sarcini diferențiate pentru elevii și studenții cu nevoi speciale);
- 9) garantarea flexibilității, în ceea ce privește timpul și locul, pentru accesul la învățarea limbilor străine.

„Programul de învățare de-a lungul vieții” oferă o largă paletă de acțiuni destinate să sprijine învățarea și predarea limbilor străine, inclusiv subvenții pentru proiecte de schimb de experiență

¹⁰⁹Vidal, *apud* Bourhis *et alii*, 1997, p. 45.

care pot include o componentă TIC importantă pentru a le permite elevilor să comunice în limba pe care o învață și să o exerseze.

TIC-urile pun la dispoziție o colecție gratuită de module de formare în domeniu pentru profesorii de limbi străine, fiind rezultatul unui proiect finanțat de Comisia Europeană: toate modulele de formare sunt constant revizuite și actualizate.

Promovarea utilizării tehnologiilor informației și comunicării în procesul de învățare constituie unul dintre obiectivele „Programului de învățare continuă” în general, și ale programelor Comenius, Erasmus, Grundtvig și Leonardo, în special. Activitatea principală TIC vine în completarea acestor programe prin abordarea nevoilor legate de predarea și învățarea TIC în două sau mai multe dintre aceste sectoare.

Proiectele de învățare a limbilor străine care fac apel la noile tehnologii sunt eligibile în baza Activității principale TIC. Printre altele, TIC-urile îi pot stimula pe elevi și studenți să învețe, îi pot atrage pe cei care au renunțat la studii și pot facilita învățarea în afara mediilor de studiu tradiționale.

Prin TIC-uri, participanții la procesul educațional pot construi rețele de care vor beneficia atât cei care studiază, cât și instituțiile de învățământ. Rețelele sunt deosebit de importante pentru școli și alte organizații care mizează, din ce în ce mai mult, pe schimbul de experiență și de informații.

Integrarea TIC-urilor în predarea limbilor străine crează condiții pentru învățarea cu succes a acestor limbi, deoarece:

- elevii și studenții au ocazia să interacționeze și să negocieze înțelesurile;
- ei pot interacționa în limba țintă cu un public autentic;
- ei sunt implicați în sarcini autentice de învățare;
- ei sunt expuși la și încurajați să utilizeze un limbaj divers și creativ;
- ei au suficient timp și feedback.
- ei sunt îndrumați să urmărească atent procesul de învățare;
- ei lucrează într-o atmosferă cu nivel redus de stres și anxietate, iar autonomia învățării este sprijinită.

Integrarea TIC-urilor în predarea limbilor străine are următoarele avantaje:

- dă posibilitatea elaborării de materiale didactice interesante și autentice la costuri reduse;
- instruirea prin TIC-uri este, în bună parte, gratuită și accesibilă pentru elevul și studentul luat aparte;
- dă posibilitatea unui acces la portaluri educaționale (baze de date) specializate, comunități de practică etc.;
- permite antrenarea elevilor, studenților, dar și a profesorului în schimbarea de paradigmă educațională.

Schimbarea de paradigmă educațională presupune:

- 1) formarea **deprinderilor** de:
 - creativitate și inovație;
 - gândire critică;
 - rezolvare de probleme;
 - fluentă în manipularea informației;
- 2) formarea **competențelor**:
 - de comunicare în limba maternă;
 - de comunicare în limba străină;
 - ce țin de știință și tehnologie;
 - digitale;
 - de a învăța;
 - de comunicare interpersonală și colaborare.

Dar „...educația trebuie să prevină utilizările oarbe ale noilor tehnologii informatice în comunicare, să împiedice înstrăinarea omului, să lupte contra dorinței de divertisment permanent,

contra fricii nejustificate față de noile tehnologii informatice în comunicare, să prevină diminuarea spiritului creativ.”¹¹⁰

Majoritatea specialiștilor consideră că nu trebuie să ne întrebăm dacă instruirea se îmbunătățește prin utilizarea calculatoarelor, ci cum pot fi utilizate mai bine calitățile unice ale acestora, care le deosebesc de alte medii: interactivitatea, precizia operațiilor efectuate, capacitatea de a oferi reprezentări multiple și dinamice ale fenomenelor și, mai ales, faptul că pot interacționa consistent și diferențiat cu fiecare elev în parte.

Dacă primele realizări în domeniul instruirii asistate de calculator se concentrau mai mult pe învățare prin verificarea cunoștințelor, ulterior au început să apară softuri complexe, care încurajează construcția activă a cunoștințelor, asigură contexte semnificative pentru învățare, promovează reflecția, eliberează elevul de multe activități de rutină și stimulează activitatea intelectuală asemănătoare celei depuse de adulți în procesul muncii. Toate aceste elemente modifică aria activităților profesorului atât cantitativ, cât și calitativ.

Procesul de instruire trebuie să fie regândit. Trebuie intensificate cercetările privind psihologia cognitivă. Cadrele didactice trebuie să învețe să gândească altfel, să formuleze altfel problemele, ne mai punându-se accentul pe activitățile intelectuale de rutină.

Utilizarea calculatoarelor va conduce la depistarea calităților unice la om, iar oamenii vor deveni... mai umani. Educația va trebui regândită în raport cu noile posibilități tehnice pe de o parte, și în funcție de cerințele noii societăți, pe de alta. Misiunea cercetării educaționale este de a devansa momentul istoric prin formularea problemelor care de abia se conturează la orizontul social, de a construi ipoteze plauzibile, de a le verifica experimental și de a pregăti astfel soluțiile cele mai potrivite pentru momentul respectiv.

Informatizarea învățământului reprezintă orizontul zilei de astăzi, deoarece această informatizare permite exersarea, prezentarea interactivă de noi cunoștințe, prezentarea unor modele ale unor fenomene reale (simulare), testarea cunoștințelor, dezvoltarea unor capacități sau aptitudini printr-o activitate de joc.

Concluzii

Cheia pentru utilizarea cu succes a TIC-urilor în predarea și învățarea limbilor străine nu se află în alegerea unor anume instrumente sau programe, ci în “humanware”, cu alte cuvinte, în capacitatea noastră de a dascăli, de a planifica, de a crea și a implementa o activitate educațională eficientă.

Învățarea limbilor este o activitate prin excelență de creație, imaginație, explorare, expresie, construcție și profundă colaborare socială și culturală. Dacă vom folosi computerele pentru a umaniza și a îmbunătăți această acțiune în loc să o automatizăm, vom reuși să scoatem la lumină ceea ce au mai bun atât omul, cât și mașina.

Referințe bibliografice

- BOURHIS, R.Z., LEYENS, J.F. *Stereotipuri, discriminare și relații*, Polirom, Iași, 1997 [Bourhis et alii, 1997].
- CCD Deva - *Proiectarea curriculară* – suport de curs [CCD].
- CNC - *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor școlare – aria curriculară – Terminologii* [CNC].
- CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Polirom, 1999 [Cucos, 1999].
- DASEN, P., PERREGAUX, C., REY, M. *Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii*. Iași: Polirom, 1999 [Dasen et alii, 1999].
- DOISE, W., DESCHAMPS, J.C., MUGNY, G. *Psihologie socială experimentală*. Iași: Polirom, 1996 [Doise et alii, 1996].
- GOLU, P. *Psihologie socială*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974 [Golu, 1974].
- IONESCU M., RADU, I. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Dacia, 1995 [Ionescu et alii, 1995];

¹¹⁰Landsheere, *apud* Ionescu, 1995, p. 123.

KOVACS, M. *Curriculum la decizia școlii în mediul incluziv*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007 [Kovacs, 2007].

NICOLESCU, B. *Transdisciplinaritatea*. Iași: Polirom, 1999 [Nicolescu, 1999].

WIEVIORKA, M. *Spațiul rasismului*. București: Humanitas, 1994 [Wieviorka, 1994].

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.

Sohel Ahmed Chowdhury – (1) asistent universitar, Institutul de Limbi Străine al Universității din Chittagong, Chittagong, Bangladesh; (2) autor de lucrări științifice și didactice; (3) participant la întruniri științifice naționale și internaționale.

Sawsan Tarannum – (1) profesor de limbă engleză, Universitatea Internațională Islamică din Chittagong, Chittagong, Bangladesh; (2) autor de lucrări științifice și didactice; (3) participant la întruniri științifice naționale și internaționale.

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.

Mariana Vovc – (1) profesor de limba și literatura română, grad didactic I, Colegiul Pedagogic „Mihai Eminescu”, or. Soroca, Republica Moldova; (2) autor de lucrări didactice; (3) participant la întruniri didactice naționale.

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.

Felicia Lupașcu – (1) masterandă, Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova; (2) participantă la întruniri științifice internaționale; (3) autoare de lucrări științifice și didactice.

Ivan Smirnov – (1) conferențiar universitar, doctor în filologie, Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova; (2) autor a peste 35 de lucrări științifice și didactice; (3) participant la întruniri științifice naționale și internaționale; (4) domenii de cercetare: lexicologia și lexicografia limbii franceze, filologia romanică.

Vitalie Prisăcaru – (1) lector universitar, doctorand, Universitatea de Stat „Alec Russo”, Bălți, Republica Moldova; (2) autor a 7 lucrări științifice și didactice; (3) participant la întruniri științifice naționale și internaționale; (4) domenii de cercetare: traductologia, lexicologia limbii franceze, filologia romanică.

Lidia Ciolacu - (1) doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova; (2) autoare de lucrări didactice; (3) participantă la întruniri didactice naționale; (4) domenii de cercetare: didactica limbii și culturii franceze.

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.

Sohel Ahmed Chowdhury – (1) Assistant Professor of English, Institute of Modern Languages, University of Chittagong, Chittagong, Bangladesh; (2) author of scientific and didactic works; (3) participant in national and international scientific conferences.

Sawsan Tarannum – (1) Lecturer in English, Centre for University Requirement Courses, International Islamic University Chittagong, Chittagong, Bangladesh; (2) author of scientific and didactic works; (3) participant in national and international scientific conferences.

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.

Mariana Vovc – (1) Senior Teacher of Romanian, Pedagogic School „Mihai Eminescu”, Soroca, Republic of Moldova; (2) author of works in applied linguistics; 3) participant in national seminars.

Angela COȘCIUG: (1) Ph.D.; (2) Associate Professor, French Philology Department, Alecu Russo State University of Bălți; (3) member of the Scientific Specialization Seminar for the Defense of the Doctoral Theses, speciality 10.02.05 – Romance languages (Moldova State University); (4) member of the Scientific Specialization Council for the Defense of the Doctoral Theses, speciality 10.02.05 – Romance languages (Moldova State University); (5) scientific adviser and reviewer of Doctoral Thesis in Romance philology; (6) since 2007, post-doctoral studies, Moldova State University; (7) author of 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 *Glottodidactica* Biannual Journal of Applied Linguistics; (12) member of the Scientific Board of *Мова та Історія/Language and History* Journal published at Taras Shevchenko 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.

Felicia Lupașcu – (1) MA Student, Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova; (2) author of scientific works in translation; 3) participant in international conferences.

Ivan Smirnov – (1) Ph.D.; (2) Associate Professor, French Philology Department, Alecu Russo State University of Bălți; (3) author of scientific and didactic works (textbooks, articles, abstracts); (4) participant in national and international scientific conferences; (5) research areas: Romance linguistics, French lexicology and lexicography.

Vitalie Prisăcaru – (1) Lecturer, Ph. D. Student, Alecu Russo State University of Bălți; (2) author of 7 scientific and didactic works; (3) participant in national and international scientific conferences; (4) research areas: Romance linguistics, French lexicology.

Lidia Ciolacu - (1) Ph.D. Student, Ion Creanga State Pedagogic University, Chişinău, Republic of Moldova; (2) author of scientific and didactic works; (3) participant in national and international scientific conferences; (4) research areas: applied linguistics.

APARIȚII RECENTE / NEW BOOKS



DRAGAN, Elena. *Culturologia lingvistică (curs de lecții)*. Bălți: S.R.L. „Tipografia din Bălți”, 2010. 207 p.

Cursul de lecții „Culturologia lingvistică” este conceput pentru studenții facultăților de litere din ciclurile I și II. În lucrare, sunt prezentate probleme de ordin general, ce țin de legătura limbii cu cultura și de reliefa mentalității unui neam prin limbă. Se supun analizei, în special, structurile frazeologice, clișeele, proverbele, aforismele, comparațiile, metaforele, simbolurile etc. care transpun stereotipuri culturale.

CUPRINS

I. Limbă, cultură, om, etnie

- 1.1. Schimbarea paradigmelor în lingvistică. O nouă paradigmă de cunoștințe și blocul culturologiei în ea
- 1.2. Cultura. Unele considerații privind problemele culturologiei
- 1.3. Cultura și omul
 - 1.3.1. Cultura și civilizația. Probleme de tangență și diferență
- 1.4. Tipologia culturii
 - 1.4.1. Cultura înaltă (elitară) și cea de masă
 - 1.4.2. Cultura oficială și cea alternativă
 - 1.4.3. Subcultura, contracultura, anticultura
- 1.5. Dialogul culturilor
- 1.6. Globalizarea și antiglobalismul cultural

II. Istoria și baza teoretică a culturologiei lingvistice

- 1.1. Din istoria apariției disciplinei
- 1.2. Scopurile și problemele culturologiei lingvistice
- 1.3. Carcasa metodologică a culturologiei lingvistice
- 1.4. Statutul culturologiei lingvistice în raport cu alte discipline
- 1.5. Bazele teoretice ale culturologiei lingvistice
- 1.6. Noțiunile și conceptele de bază ale culturologiei lingvistice

III. „Tabloul” lingval al lumii și conștiința empirică

- 3.1. Interdependența limbii și culturii
- 3.2. Sfera interferenței limbii cu cultura
- 3.3. Limba ca mijloc de păstrare a informației culturale
- 3.4. Conotația culturală ca exponent al culturii în semnul lingval
 - 3.4.1. Componentul cultural-conotativ al lexicului

IV. Obiectul culturologiei lingvistice

- 4.1. Datina și ritualul
- 4.2. Stereotipul și etalonul ca fenomene ale spațiului cultural
- 4.3. Simbolul ca fenomen stereotipat al culturii
- 4.4. Fondul paremic al limbii în plan lingvoculturologic
- 4.6. Comportamentul verbal
 - 4.6.1. Particularitățile naționale ale comportamentului verbal și non-verbal. Formule stereotipate
- 4.7. Forma interioară a unității lingviale și caracterul stilistic al limbii ca obiect al culturologiei lingvistice
- 4.8. Metafora ca mijloc de prezentare a culturii
- 4.9. Comparația - abordare lingvoculturologică

Concluzii

Abstract

V. Glosar lingvoculturologic

VI. Bibliografie