



CONFERINȚĂ ȘTIINȚIFICĂ NAȚIONALĂ CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ * 30 noiembrie 2021 * Rezumatele comunicărilor



UNIVERSITATEA
PEDAGOGICĂ DE STAT
ION CREANGĂ
DIN CHIȘINĂU



UPSC
FACULTATEA DE
LIMBI ȘI LITERATURI
STRĂINE



Multilingvism, interculturalitate și paradigme didactice în predarea limbilor străine

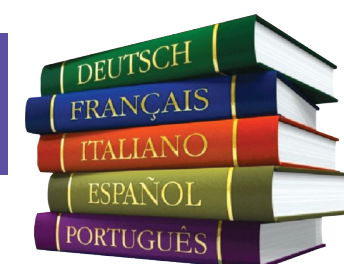
CONFERINȚĂ ȘTIINȚIFICĂ NAȚIONALĂ CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ



Multilingualism, Interculturalism and didactic paradigm in teaching Foreign Languages

NATIONAL CONFERENCE WITH INTERNATIONAL PARTICIPATION

30 noiembrie 2021
Rezumatele comunicărilor



Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău
Facultatea Limbi și Literaturi Străine
Catedra Filologie Romanică

***Multilingualism, interculturalitate și paradigme didactice
în predarea limbilor străine***

CONFERINȚĂ ȘTIINȚIFICĂ NAȚIONALĂ CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ

30 noiembrie 2021

Rezumatele comunicărilor

***Multilingualism, Interculturalism and didactic paradigm in teaching
Foreign Languages***

NATIONAL CONFERENCE WITH INTERNATIONAL PARTICIPATION

30 november 2023

Comitetul organizatoric

Coordonator - MELNICIUC Radu, doctor conferențiar, UPS „Ion Creangă”
SOLCAN Angela, doctor conferențiar, UPS „Ion Creangă”
BUDNIC Ana, doctor conferențiar, UPS „Ion Creangă”
PRUS Elena, profesor universitar, doctor habilitat, ULIM
ARMAȘU-CANȚÎR Ludmila, doctor conferențiar, UPS „Ion Creangă”
AVORNICESĂ Natalia, doctor conferențiar, UPS „Ion Creangă”
GOLUBOVSKI Oxana, doctor conferențiar, UPS „Ion Creangă”
CHISELIOV Victor, doctor conferențiar, UPS „Ion Creangă”
CULEA Uliana, doctor conferențiar, UPS „Ion Creangă”
BULAT-GUZUN Ana, doctor lector, UPS „Ion Creangă”
SAVA Anastasia, lector universitar, UPS „Ion Creangă”
CELPAN-PATIC Natalia, lector universitar, UPS „Ion Creangă”
ALBU-OPREA Mariana, lector universitar, UPS „Ion Creangă”
COPACINSCHI Angela, lector universitar, UPS „Ion Creangă”

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

"Multilingvism, interculturalitate și paradigme didactice în predarea limbilor străine", conferință științifică națională (2021 ;

Chișinău). Multilingvism, interculturalitate și paradigme didactice în predarea limbilor străine = Multilingualism, Interculturalism and didactic paradigm in teaching Foreign Languages : Conferință științifică națională cu participare internațională, 30 noiembrie 2021 : Rezumatele comunicărilor / comitetul organizatoric: Melniciuc Radu (coordonator) [et al.]. – Chișinău : CEP UPSC, 2023. – 158 p. : tab.

Antetit.: Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Fac. Limbi și Literaturi Străine, Catedra Filologie Romanică. – Texte : lb. rom., engl., fr. etc. – Rez.: lb. rom., engl., rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex.

ISBN 978-9975-46-689-9.

37.016:81'246'3(082)=00

M 94

Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

Cuprins

Atelierul 1: LITERATURĂ ȘI CIVILIZAȚIE, STILISTICĂ, INTERPRETAREA TEXTULUI, INTERCULTURALITATE ȘI MULTILINGVISM ÎN GLOTODIDACTICĂ

1. <i>Dodu-Sava Carolina</i>	
„LE NARCISSE SPIRITUEL OU L’IMAGE-IDÉE DE SOI DANS L’ESSAI DE PAUL VALÉRY”	6
2. <i>Melniciuc Radu</i>	
„ASPECTE ALE ABORDĂRII METODOLOGICE A METAFOREI”	13
3. <i>Petrea Galina</i>	
„MODES OF IRONY IN DRAMA”	17
4. <i>Copacinschi Angela</i>	
„SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THE REALIZATION OF THE TRANSPOSITION PHENOMENON IN COMPARATIVE LANGUAGES: ROMANIAN, FRENCH, ITALIAN”	25
5. <i>Celpan-Patic Natalia</i>	
„LES VERBES DE MOUVEMENT ET LEURS STRUCTURES (ÉTUDE CONTRASTIVE)”	30
6. <i>Коминарец Татьяна Вильямовна</i>	
„ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК ПРИЗНАК ПОСТМОДЕРНИЗМА”	38
7. <i>Răciulă Lilia, Bagrin Magdalena</i>	
„MODELE COGNITIVE METAFORICE ÎN ROMANUL <i>IUBIRILE DE TIP PANTOF, IUBIRILE DE TIP UMBRELĂ</i> DE MATEI VIȘNIEC”	44
8. <i>Turkot Tatiana, Sagoian Eraneac</i>	
„ДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ВАРИАНТ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА (НА ПРИМЕРЕ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ)”	54

Atelierul 2:
PROBLEME ACTUALE ALE DIDACTICII LIMBILOR ROMANICE

9. Avornicesă Natalia „LA CORRÉLATION ENTRE LA LITTÉRATURE ET L'APPROCHE ACTIONNELLE EN CLASSE DE LANGUES”	58
10. Solcan Angela „APPRENDRE SANS SE FAIRE ENSEIGNER - ENJEU IMPORTANT DANS LE DÉVELOPPEMENT DE SON SAVOIR”	63
11. Thaïs Thiburs „ENQUÊTE SUR LA PRATIQUE THÉÂTRALE EN CLASSE DE FRANÇAIS EN RÉPUBLIQUE DE MOLDAVIE”	72
12. Scerbacov Silvia „LA PÉDAGOGIE DE PROJET: RENDRE L'ÉLÈVE ACTEUR SOCIAL”	78
13. Bulat-Guzun Ana, Balmuş Nicolae „MANUALUL DIGITAL INTERACTIV: CONSIDERENTE PENTRU PREDAREA LIMBILOR STRĂINE”	84
14. Celpan-Patic Natalia „L'ENSEIGNEMENT DU FLE PAR LES ACTIVITÉS THÉÂTRALES”	90
15. Râbacov Ghenadie „AUTOTRADUCERE ŞI BILINGVISM ÎN CREAȚIA POETICĂ FRANCOFONĂ A ANEI GUȚU”	97
16. Mahu Cristina „DIFFICULTÉS DE RÉALISATION ET D'ÉVALUATION DU DEVOIR À LA MAISON DANS LE CADRE DES LEÇONS DE LANGUE FRANÇAISE”	104
17. Sava Anastasia „CULTIVAREA GÂNDIRII CREATIVE ÎN CADRUL LECȚIEI DE LIMBĂ FRANCEZĂ”	110
18. Donoagă Diana „DIRECȚII PRIORITARE ÎN DEFINIREA LIBERTĂȚII ÎN CADRUL EDUCAȚIONAL ROMÂNESC”	114

**Atelierul 3:
PROBLEME ACTUALE ALE DIDACTICII LIMBILOR GERMANICE**

19. Golubovschi Oxana

„VOCABULARY REVIEW ACTIVITIES FOR
INTEGRATING LANGUAGE AND CULTURE TEACHING”120

20. Tataru Nina, Pleşcenco Galina

„RATIONAL APPROACH TO TEACHING LANGUAGES
THROUGH COMMUNICATION”128

21. Smochin Olga, Budnic Ana

„EFFECTIVE STRATEGIES
FOR DEVELOPING READING SKILLS”134

22. Condrat Viorica

„DESIGNING ENGAGING CLASSROOM ACTIVITIES
MEANT TO RAISE THE LEARNERS’ INTERCULTURAL COMPETENCE”141

23. Sagoian Eraneac, Sagoyan Agunik, Solodovnicova Anna

„DISCUSSION AS A METHOD OF FORMATION OF
COMMUNICATIVE SKILLS AT THE INTERMEDIATE LEVEL”147

24. Kononova Tatiana

„ZUM DIDAKTISCHEN POTENZIAL DER JUGENDSPRACHE”153

ATELIERUL 1:
LITERATURĂ ȘI CIVILIZAȚIE, STILISTICĂ, INTERPRETAREA TEXTULUI,
INTERCULTURALITATE ȘI MULTILINGVISM ÎN GLOTODIDACTICĂ

**THE SPIRITUAL NARCISSUS OR THE IDEA OF A SELF-IMAGE IN PAUL
VALÉRY'S ESSAY**
**LE NARCISSE SPIRITUEL OU L'IMAGE-IDÉE DE SOI DANS L'ESSAI DE
PAUL VALÉRY**
**NARCISUL SPIRITUAL SAU IDEEA-IMAGINE DE SINE ÎN ESEUL LUI PAUL
VALÉRY**

Dodu-Savca Carolina, Associate professor, PhD, ULIM
Dodu-Savca Carolina, MCF, Docteur ès lettres, ULIM

Abstract

In the present article we tackle the figure of Valéry's Narcissus as a meta-character representing a *subject of presence and reflection* that shapes out a consciousness of the one *who looks while looking at himself being looked at* and respectively of the one who *writes/is written/is written writing*. Firstly, we will briefly expose some hypostases of Narcissus as a figure, character(s), and state(s) of mind as powerful features in the essayistic writing of Paul Valéry. Secondly, we will observe the manifestations of this concept of reflexive writing that depicts a spiritual, even cerebral, narcissus. Thirdly, we will discern this Narcissus-*subject of (self)reflection* in Paul Valéry's poetics as a symbol of his essayistic discourse.

Rezumat

În acest articol, analizăm figura Narcissului valéryan în calitate de meta-personaj și o calificăm drept *subiect de prezență și de reflecție* care formează, traduce și conține în același timp o conștiință a celui care *privește privindu-se privit* și respectiv a celui care *scrie, este scris și se scrie scriind*. În primul rând, vom expune succint unele ipostaze ale Narcisului ca figură, personaj(e) și stare/stări reprezentative pentru eseistica lui Paul Valéry. În al doilea rând, vom observa manifestările acestui concept al scriiturii reflexive care înfățișează un Narcis spiritual, chiar cerebral. În al treilea rând, vom discerne acest Narcis-*subiect de (auto)reflecție* în poetica valeriană ca pe un simbol al discursului eseistic valéryan.

Key-Words: Narcissus, meta-character, (self)reflection, Paul Valéry, essayistic discourse

Cuvinte-cheie: Narcis, meta-personaj, autorefecție, Paul Valéry, discurs eseistic.

ID ORCID de l'auteur: <https://orcid.org/0000-0003-4474-352X>.

Dans cet article, nous nous penchons sur la figure du Narcisse valéryen comme méta-personnage et nous l'analysons comme *sujet de présence* et de réflexion qui forme, traduit et conçoit à la fois une conscience de celui qui *regarde en se regardant regardé* et respectivement de celui qui écrit/est écrit/s'écrit en écrivant. Premièrement, nous en exposons succinctement les hypostases du Narcisse en tant que figure, personnage(s) et état(s) de/et dans l'écriture essayistique de Paul Valéry. Deuxièmement, nous le désignons en tant que concept d'un méta-

personnage qui relève un Narcisse spirituel, sinon cérébral. Troisièmement, nous le percevons dans la poésie valéryenne comme sigle de son discours essayistique.

1. Narcisse : figure, personnage(s), état(s)

Comment ce personnage-mécanisme de contemplation peut-il nous rendre plus proches de l'art poétique valéryen ? Premièrement, c'est un personnage qui a parcouru toute son œuvre, dès le premier poème éponyme publié en 1891 (quand le poète avait vingt ans) et jusqu'au dernier poème paru en 1941. Pauline Galli Andreani, agrégée de lettres modernes et docteur en littérature française à Université Paris 8 Vincennes détaille ce constat : « Cinquante ans, donc, séparent le premier poème de son ultime variation. En cinquante années, Valéry a publié huit textes sur ce thème, qui a donc traversé la totalité de sa carrière poétique. Il existe trois variations principales : « Narcisse parle », « Fragments du Narcisse » et « Cantate du Narcisse », auxquelles s'ajoutent des ébauches et versions non définitives, mais néanmoins publiées » (Galli, 2008).

La dimension métaphysique de la contemplation valéryenne implique, selon Nathalie Sarraute, un pur orgueil. La romancière souligne l'intérêt personnel manifesté dans *Variétés* : « il n'est pas objet digne de son admiration, sur lequel il laisse tomber ses regards (et que ce soit La Fontaine, Racine, Léonard de Vinci ou Delacroix) où aussitôt – et avec quelle complaisance ! – il ne se mire » (Sarraute, p. 45). Celle qui a voulu « ... plongé [son lecteur] ... jusqu'au bout dans une matière anonyme comme le sang, dans un magma sans nom, sans contour (Sarraute, *L'Ère du soupçon*) constate que chez Valéry « Tout a contribué à former de lui cette image du « Penseur », de « Lui, l'Homme debout sur le cap Pensée » ... à faire de Valéry l'« Athlète de la Pensée Universelle »... le Symbole de l'Intelligence »... » (*Paul Valéry et l'enfant de l'éléphant*, p. 49).

Nous partageons partiellement cette idée en nous rendant parfaitement compte de l'incontournable subjectivité du « moi écrivant ». Mais comment faire autrement ? si tout moi qui écrit le fait depuis et dans *une tête, un corps, un monde* qui est le sien, celui d'un moi-moi, moi, comme disait Valéry. L'académicien ne cesse pas de se poser cette question « Qui suis-je, moi, écrivant les *Cahiers* ? » et là il ne sous-entend pas (par le « moi écrivant ») un *ego scriptor* qui se définit par *scribo ergo sum*, mais un sujet qui fait la navette entre la pensée et l'écriture, qui naît dans les pensées, émerge dans le langage et englobe l'être, le penser et l'écrire. Ce moi les matérialise, les représente tel(s) quel(s) et les dépasse, il est bien moins et beaucoup plus que le langage des écrits. Le professeur émérite à l'université de Montpellier 3 (France) Serge Bourjea, agrégé de Lettres Modernes, définit la problématique du sujet naissant de/dans l'écriture comme « Sujet naissant *de* l'écriture qui ainsi l'engendre absolument, et seulement repérable *dans* les effets ou les événements de langage qui en constituent la seule substance » (Bourjea, p.111).

Chaque personnage naissant de l'écriture, de cet exercice d'athlétisme intellectuel que Valéry pratiquait le matin, est tellement multiple : il est bien plus que la *personne* Valéry, *étranger* pour le moi social, un alter-ego pour le moi intime. Chaque personnage est un doublon de cette voix impersonnelle que l'écrivain cherche à délimiter de Monsieur Paul Valéry et à présenter comme un écho profond d'un Moi Pur. Les voix de la critique littéraire le taxe à ce propos. C'est de nouveau Nathalie Sarraute qui exclame : « Et M. Teste !... Et Léonard de Vinci, qui ne nous renvoie que la plus flatteuse image de Paul Valéry ! Et *Mon Faust*, sur lequel il suffit

de jeter les yeux pour reconnaître aux propos que tient à Faust son disciple... » en ajoutant « mon Faust est bien Paul Valéry » (p. 45).

Pourtant, Valéry est (présent historique) un Narcisse qui n'était pas (de son vivant, dans sa vie et ses écrits) un narcissique dans le sens classique (péjoratif) du terme.

Le Narcisse valéryen est un personnage-symbole de sa poétique, une figure qui subit des métamorphoses à travers ses écrits et à côté de son créateur, c'est-à-dire de l'auteur qui écrit pour se découvrir implicitement, pour révéler la nature authentique, latente, cachée à l'œil ; à l'œil comme organe intellectuel de la vue, à l'œil de l'esprit et à l'œil du monde. Paul Valéry – en tant que méta-personnage Narcisse de Paul Valéry – est un personnage-œil qui regarde (= écrit sa réflexion), fait regarder (= s'observe dans le sujet naissant de l'écriture) et regarde en se regardant regardé (= analyse la réflexion du sujet de/dans l'écriture). Il exerce une triple fonction : joue le rôle d'examineur, se situe en tant qu'« examiné » et analyse la situation d'examen qu'il a générée. Cette situation d'examen, examiné, examineur rappelle la méthode pratiquait par Montaigne dans ses *Essais* (1580).

Ce personnage est une réflexion des hypostases de la connaissance repliée sur elle-même et un *témoin* de l'auteur qui se regarde en tant qu'être humain comme sujet d'un pré-langage (sujet qui existe avant l'œuvre), d'un côté, et, de l'autre côté, de l'homme-Valéry qui passe par la transformation de la connaissance-réflexion sur soi-l'être humain dans le langage, sur le Moi comme concept d'un moi-le sujet de/dans l'écriture et le sujet naissant des écrits, qui se regarde à l'intérieur et se voit différemment en tant que personne et en tant qu'humain *regardant* la nature humaine. Du coup ce moi représente la possibilité de se connaître objectivement en se regardant tout au fond de soi et de faire connaître par le langage ce Moi Pur et complexe. C'est-à-dire de faire parler le Narcisse qui se regarde *dans* (le miroir de) son intellect, ce narcissique *parlant* qui vacille entre l'écrire-être et l'écrire-penser. Un narcissique qui s'enfuit dès qu'il est regardé.

Le poème *L'Ange*, écrit en 1945 (en mai, deux mois avant la mort de Valéry), est un témoignage sur les métamorphoses du Narcisse sur le modèle ovidien.

Rappelons-nous que l'une des convictions centrales dans la poétique valéryenne était la quête de la perfection dans le processus de création, surtout en matière de poésie. Valéry concevait plusieurs versions d'une même œuvre/poésie, car il considérait que l'acte artistique est une quête continue de la perfection pas seulement tout au long du processus de création, mais même après avoir achevé l'œuvre. Selon cette conception, une poésie est une potentielle hypostase de la perfection, parfois à améliorer, parfois à admirer, mais ce n'est qu'une hypostase dans une longue chaîne de transformation, d'états éphémères, d'instances de contemplation qui convergent à une perpétuelle recherche de la perfection à atteindre.

2. Concept : ce Narcisse spirituel, sinon cérébral

Dès son plus jeune âge, Paul Valéry passait son temps se repliant sur soi-même, sur les lectures qui induisaient à la connaissance du Moi, sur les ébauches littéraires qui cherchaient la clé vers la connaissance/vérité sur le Moi Pur. Toutes ces activités passionnantes favorisaient, dans un premier temps, la formation du poète et, dans un deuxième temps, mettaient en lumière la vocation de l'essayiste qui se lançait à la quête pyrrhonienne.

Introverti, perspicace et ennuyé par la visibilité banale du monde, l'écrivain français met dans le circuit poétique le modèle d'un Narcisse qui est un personnage de « l'œil » analytique, un œil du cerveau qui tend à la perfection. Un œil narcissique, mais pas du tout narcissique. Grâce à

l'ambition du poète Valéry pour la perfection et du théoricien Valéry pour l'érudition, l'artiste Valéry se passionne pour l'absolu de l'esthétique naturelle et conceptuelle. Il cherche toujours à amender le voir dans la vue, à mettre en abîme cette analyse d'un Narcisse qui (s')observe, qui (se) regarde, qui (s')écoute, (se) cherche et ne se fatigue jamais à reprendre le fil (de ce qui n'a pas été bien vu, distingué, discerné, etc.) pour s'y perdre continuellement : « Mon âme ainsi se perd dans sa propre forêt / Où la puissance échappe à ses formes suprêmes... / L'âme, aux yeux noirs, touche aux ténèbres mêmes / Elle se fait immense et ne rencontre rien... / Entre la mort et soi, quel regard est le sien » (*Fragments du Narcisse*, 130).

Cet œil narcissique est l'œil d'un cerveau qui ne se contente pas à regarder ce que l'on peut voir aisément, mais un œil qui aspire à la perfection et profusion du « voir », au-delà de la vue bénévole. C'est un œil sagace qui s'engage dans le voir binaire, sinon alternatif et dualiste : de ce qui est vu à nu, d'une part, par le moi *caché*, intime, qui regarde de/vers l'intérieur et, de l'autre, par le moi *exposé*, donc social, extraverti et expansif vers/dans le monde et qui *se* regarde de l'extérieur. « Un homme qui n'a jamais tenté de se faire semblable aux dieux, c'est moins qu'un homme » (*Choses tuées*, p.31), serait l'une des déclarations les plus titrées au contenu explicite. Ainsi, enthousiasmé par l'idée d'ambition et de pureté absolue, en rejetant la médiocrité du moi social, Valéry signale éminemment dans le recueil *Choses tuées* plusieurs motivations qui ont conditionné l'ambition d'une perfection assumée comme silence formel (pendant deux décennies Valéry n'a rien publié, même si, comme nous le savons, cette période a été très prolifique pour l'écrivain, en *cachette*).

Cette perspective d'un Narcisse « bicéphale » (le moi intime versus le moi social, lyrique versus raisonnable, poétique versus mathématiques, conceptuel versus formel) met en exergue l'existence d'une cohabitation des contrastes, des masques, des voix, des rôles assez différents, mais complémentaires et cohérents ; quoique chaque rôle ou voix comporte un degré différent d'exposition et de sonorité. Dans *Ephémérides* Valéry avoue : « J'ai une schizophrénie intellectuelle – car je suis aussi sociable en surface, facile en relations, que je suis séparatiste en profondeur. Je comprends difficilement ce double penchant : l'un vers tous, l'autre vers le seul, et ce seul très absolu » (*Ephémérides, Œuvres*, I, p. 58).

A cet égard, les recueils de ses essais (*Tel quel ; Variété I, II, III, IV, V*) visent implicitement à confronter la dualité du voir versus être-vu, du *faire voir* versus *se faire voir* d'où en dérivent les dichotomies d'un cerveau-Narcisse replié sur ce qu'il peut connaître (= ce que l'homme *peut*) : intelligence versus naïveté, illumination versus obscurité, esprit versus matière, cerveau/sujet versus corps/objet, sensation versus émotion, pensée versus sentiment.

Quelle est la mission de cet œil cérébral ? Trouver la perfection du « voir » et l'harmonie de ce qu'il peut/faire voir. Référent privilégié de son écriture, le Narcisse valéryen est un méta-personnage à travers lequel notre écrivain tente de décrypter la nature humaine et un sujet qui se *sacrifie* au nom de la perfection. A l'aide d'un schéma d'analyse neurosensorielle, l'œil qui voit et qui se regarde est étayé par les disciplines essentielles à ce processus : la philosophie, la musique, la peinture et les mathématiques. Parmi ces disciplines, l'art acoustique fait l'objet d'une attention particulière. Valéry considère que la musique est la perfection angélique de l'âme grâce à son pouvoir de rétablir l'équilibre entre tous les autres arts et à rétablir l'état naturel du moi en tant que partie harmonieusement associée à l'univers. Comme nous le dit son biographe Denis Bertholet : « Il présente sa vision d'un monde analogique, construit comme une immense

architecture où musique et peinture, philosophie et mathématique se fondraient en un parfaite et poétique harmonie » (Bertholet, 1995, p. 69).

Le Narcisse cérébral est un personnage de « l'œil » analytique, méthodique, cartésien qui tend à la perfection du Regard dans l'œuvre. L'œuvre en tant que réflexion est le miroir qui l'attire, où il se perd pour se trouver et se retrouve pour s'y perdre à jamais. Ce n'est pas un jeu de mots gratuit, c'est une méthode de travail typique pour tout artiste et philosophe du langage, c'est-à-dire pour Valéry aussi. Reprenons : où (= dans le processus d'écriture) il se perd (= oublie le moi-individu) pour se trouver (= se découvrir et déceler les énigmes des bas-fonds humains) et se retrouve (= traduit en langage la voix d'une plus profonde *existence* de l'être, celle des pensées) pour s'y perdre à jamais (= ne renoncer jamais à la quête « du voir », insister sur l'amélioration de son œuvre comme méthode de faire parler/penser le sujet naissant de l'écriture, comme modalité du regard projeté dans le langage ...). Notons que ce geste absolu de rigueur singulière envers soi-même et ses créations est caractéristique pour notre penseur, comme le remarque son biographe : « Son ambition totalisante a quelque chose de disproportionné par rapport aux moyens dont il dispose. [...] Mais cela le force à éprouver, quoi qu'il fasse, le sentiment de se trouver en équilibre au-dessus de l'abîme, et à ne jamais cesser de sentir le vertige qui l'attire vers le vide » (Bertholet, p. 121). Bref et simple, l'œuvre est l'amour à rebours de notre Narcisse spirituel, un amour-passion (quasi-obsession) pour le processus d'écriture. Comme tout narcissiste parlant et pensant ce « sujet écrivant » a un point vulnérable : la perfection de l'œuvre littéraire, recherchée et jamais atteinte.

3. Narcisse : l'art poétique valéryen

Nous essaierons d'exposer brièvement une *position* d'un Narcisse-œuvre, un Narcisse qui est une *présence qui réfléchit sur soi-même*, un méta-personnage qui se situe au-dessus de l'écriture (qui dépasse l'œuvre). Nous pensons ici à un procédé d'un Narcisse qui englobe un art poétique de tomber dans la réflexion de son œuvre, sans être amoureux ou admiratif, au contraire c'est un Narcisse-sujet écrivant qui cherche à bloquer la subjectivité du « voir », à s'esquiver des méandres de la pensée *sienna* (particulière, confidente, d'autoréflexion), à détourner le contentement de l'esprit commode (circonscrit à un moi certifiable). Citons ici, à titre d'argument, le monologue de notre créateur : *La bête regarde la coquille qu'elle vient de quitter. Est-ce possible ? Moi dans cette bizarrerie ? Moi l'a faite ? torturée ainsi ? Pourquoi pas de gauche à droite ? Heureusement que je ne l'ai faite que sans le savoir. Je l'ai faite à chaque instant. Mais – j'eus beau me nier à la suite et me contredire, la succession s'est faite, l'addition s'est réalisée* (Cahiers II, p. 285).

Le fragment cité est une remise en question du narcissisme, duquel nous voulons nous détacher. Nous voulons mettre en exergue l'image d'un Narcisse qui ne se contente jamais des résultats obtenus, qui dénonce la divulgation/confidence/révélation gratuite, directe du moi, l'image d'un anti-Narcisse (l'opposé du personnage du mythe archiconnu), envoûté par la réflexion sur la perfection de l'art.

Pauline Galli, professeure de Lettres modernes, commente le fragment cité ci-dessus : « L'art poétique se fait donc ici art d'aimer, et l'on assiste à une sorte de mise en abyme autour du personnage de Narcisse : Narcisse est l'aimé et l'amant, celui qui se regarde et voit celui qu'il regarde le regarder... il est à la fois le poète et son œuvre, mais il est également, en tant que

thème privilégié de la poésie de Valéry, la réalisation poétique de ce poète amoureux évoqué par Valéry » (Galli, p. 8).

Prenons plus loin l'exemple du topos artistique valéryen qui se compose de l'acoustique, du visuel et du conceptuel. Dans le discours essayistique valéryen, ce côté triptyque conjugue dans un seul (apparemment seul) Moi la dimension empirique et celle supra-empirique. Pour la première, il s'agit du moi-individu. Pour la deuxième, il s'agit du Moi-œuvre. L'un et l'autre sont des *narcisses* qui fonctionnent par rapport à la réflexion, que le premier crée et que le deuxième représente. D'un côté, se situe Valéry-l'individu, celui qui écoute, regarde, pense et vit, celui qui adore la musique, qui est passionné de la peinture et qui aime la philosophie tout autant que les vers, la poésie. Ce moi de l'écriture a une dimension ontologique intégrée discrètement au discours de réflexion, attesté dans ses vers, ses essais et dans les *Cahiers*. De l'autre, se positionne Valéry-la conscience qui inspecte les idées de l'individu comme des « Mémoires du moi » (*Cahiers*, XVIII, p. 107) et les scrute rigoureusement dans un « moi en tant que perçu par moi » (*Cahiers*, XIV, p. 578). Parfois, ces écrits se transforment en miroir « ... surface abyssale, mais close : à la fois écran et gouffre, il retourne vers moi la profondeur », comme le définissait Mallarmé (*apud* Magrelli, p. 66).

Quel est la formule de cette analyse triptyque *acoustique-visuel-conceptuel* dans le fameux rapport Corps-Esprit-Monde qui révèle le moi valéryen ? Premièrement, ce moi-*narcisse*, qui regarde et qui écrit, a un corps que l'auteur nomme le « Mon Corps » ou le « quatrième corps » (dimension empirique), tout comme ce moi *regardé* et *écrit* a un cadre de réflexion (le regard de l'esprit) et de vie (la réalité extérieure) que Valéry appelle « le Monde » (dimension empirique et supra-empirique). Dans ses écrits essayistiques le rapport clair et tranchant se fait exactement ici entre la réalité intérieure du/dans « Mon Corps » et la réalité extérieure du/dans « le Monde ».

Ce Narcisse a un œil, mais aussi bien une oreille intérieure qui entend l'esprit bouger et qui constate qu'il « n'y a que moi. Il n'a y que moi. Il n'a y que moi, moi, moi », affirmation sur laquelle Sarraute commente : cet « électron » semble avoir été chez lui d'une taille singulière » (Sarraute, p. 45).

Le Corps versus le Monde est le Tout pour le cadre humain. Ce moi multiple, constitué d'un moi qui écrit (« mon Corps »), d'un moi qui est écrit (mon Esprit) et d'un moi de l'écriture (mon Intellect/le produit de mes écrits) projette un narcissisme spirituel par excellence et fait preuve d'une poésie valéryenne qui émane de ce méta-personnage Narcisse.

Deuxièmement, il est à noter que ce rapport paradigmatique Corps-Esprit-Intellect traduit (dans la quasi-totalité) une conscience impersonnelle de l'écrit, une *présence* réflexive, poétique selon le cas, mais qui est toujours réfléchie et circonspecte, cartésienne. L'essayiste reste objectif, même devant le Beau. En ce sens, on note son attitude contemplative (non interprétative) : « le beau exige peut-être l'imitation servile de ce qui est indéfinissable dans les choses », raisonne notre poète philosophe dans *Autres Rhumbs. Littérature* (Valéry, p. 338). Reproduire sans chercher d'explications (directes, évidentes) ou les considérer (selon le crédo valéryen) insuffisante et surtout inépuisables, c'est le secret de la magie – bien sûr – de l'Art, mais c'est aussi une vérité à laquelle l'homme Valéry reste fidèle tout au long de ses écrits.

La vie du penseur français est constituée d'une perpétuation de recherches sur soi, lancées sur des itinéraires variés : dans l'art, la musique, les mathématiques, etc. Le poète fait plusieurs tentatives d'approcher le plus précisément possible l'esprit. Dans *Fragments d'un*

Narcisse (1891), Valéry régit le motif du miroir invoquant la raison afin de confronter, initialement, l'intérêt de l'ego pour le moi intime, et ultérieurement, pour contraster l'inexprimable moi-même et l'insaisissable moi qui écrit. La question de la poétique valéryenne *qui pense ce que moi/je pense ?* reste ouverte, comme toute œuvre d'art qui se respecte, celle-ci est une pièce de résistance, dans tous les sens. Les vers et les écrits essayistiques valéryens s'attaquent à l'incapacité substantielle de connaître l'être humain, dénoncent des entreprises échouées et des tentatives ultérieures qui succombent face à l'inaccessibilité de la vérité sur l'essence humaine pure. « Qui suis-je ? » est une curiosité essentielle depuis la question soulevée dans les *Essais* (1580) de Michel de Montaigne. Valéry soumet le *Qui suis-je ?* renaissantiste à la question moderniste *Que peut un homme ?* [« Que peut faire un homme ? »]. Avant d'élaborer sa méthode, l'essayiste adhère aux visions de Stendhal, Descartes, Restif en cherchant la meilleure façon de faire sonder le moi comme sujet philosophique, biographique, autobiographique, psychologique, littéraire et métalittéraire (sujets mythiques repris dans ses écrits, sujets de critique littéraire, etc.), puis il arrive à une fine exploration de l'ainsi-dit sujet de l'écriture et dans l'écriture (les *Cahiers*). Il observe les questionnements anthropocentriques qui ont été rhétoriquement traités ou simplement suspendus par ces prédécesseurs et, malgré son pessimisme caractéristique, Valéry ne renonce pas à la recherche, documentation, analyse. Il cherche obstinément à dresser une méthode de penser l'homme et fouille parmi les modèles anciens des indices de la perfection, ce qui prouve que le penseur n'a cessé de croire que l'homme PEUT savoir, découvrir, expliquer. Cette conclusion, à première vue triviale, contient une politique de civilisation : pousser l'humanité à la prospérité. Ici, contextuellement, toute l'humanité est un Narcisse. Un Narcisse qui reflète ce que l'homme peut.

En guise de conclusions, nous constatons que le Narcisse valéryen est le langage de ses écrits. Comme *substance* de son art poétique, ce Narcisse plonge dans l'événement de l'écriture, s'y contemple et s'y cherche continuellement.

BIBLIOGRAPHIE :

- BERTHOLET, D. *Paul Valéry, 1871-1945*. Paris: Plon, Biographies, 1995. ISBN 10-2259183069. ISBN 13-9782259183062.
- BOURJEA, S. Je m'appelle : Personne. In : *Valéry : le partage de midi. « Midi le juste »*. Actes du Colloque international tenu au collège de France le 18 novembre 1995. Textes réunis et présentés par Jean Hainaut. Paris : Honoré Champion, 1998, 275 p., pp.109-119. ISBN 2-85203-669-X. ISSN 1169-2979.
- GALLI, P. Paul Valéry : autour de la figure de Narcisse. In : *Fabula / Les colloques*, Arts poétiques et arts d'aimer. Journée d'étude organisée par Margot Demarbaix, Claire Paulian, Loïc Windels, à Paris 8 – Saint-Denis, le 6 mai, 2008. URL : <http://www.fabula.org/colloques/document1073.php> (Page consultée le 29 novembre 2021).
- MAGRELLI, V. *Se Voir/Se Voir. Modèles et circuits du visible dans l'œuvre de Paul Valéry*. Trad. de l'italien Angela Ciancimino, Pascale Climent-Delteil. Paris : L'Harmattan, 2005.
- SARRAUTE, N. *Paul Valéry et l'enfant de l'éléphant. Flaubert le précurseur*. Paris : Gallimard, NRF, 1986.
- VALÉRY, P. « *Autres Rhumbs. Littérature* ». In : *Tel Quel*, Paris: Gallimard, 2001, p.285-386 ; p. 338.

- VALÉRY, P. *Cahiers*. Paris : CNRS, 29 volumes, 1957-1961 // « Bibliothèque de la Pléiade », în vol. I, 1973 și vol. II, 1974.
- VALÉRY, P. *Cahiers I, II*, Edition établie, présentée et annotée par J. Robinson. Paris : Gallimard, « La Pléiade », vol. I, 1973 ; vol. II, 1974. Cahiers, XVIII, p.107. *Cahiers B 1910*. In : *Tel Quel*. Paris: Gallimard, 2001, pp. 165-202.
- VALÉRY, P. Choses tues. In *Tel Quel*. Paris: Gallimard, 2001, pp. 9-75.
- VALÉRY, P. Ephémérides. In : *Œuvres I*, juin 1933, 1824 pages. Date de parution: 24/02/2016 ; EAN : 9782253088554, p. 58.
- VALÉRY, P. Fragments du Narcisse. In : *Œuvres*. Classiques-Poésie-Histoire littéraire. Collection. La Pochothèque. Le Livre de Poche, 20/04/2016, 1104 pages. EAN : 9782253088561.
- VALÉRY, P. Fragments du Narcisse. In : *Œuvres I*, p. 130.
- VALÉRY, P. Fragments du Narcisse. In : *Œuvres* (1920). Éditions du Sagittaire, 1933, p. 111-125.
- VALÉRY, P. Fragments du Narcisse. In : *Charmes*. Paris : Gallimard, « La Pléiade », 1922. IX ; p.II.
- VALÉRY, P. *Œuvres*. Paris : Gallimard, « La Pléiade », vol. I, 1957 ; vol. II, 1960.
- VALÉRY, P. Rhumb. In : *Tel Quel*. Paris: Gallimard, 2001, p.203-284.
- VALÉRY, P. Variété, Calepin d'un poète. In : *Œuvres I*, p.1451.

ASPECTE ALE ABORDĂRII METODOLOGICE A METAFOREI ASPECTS OF THE METHODOLOGICAL APPROACH OF METAPHOR

*Melniciuc Radu, doctor în filologie
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Melniciuc Radu, PhD, State Pedagogical University "Ion Creangă"*

Abstract

This study is dedicated to the issue of metaphor didactics. Understanding the mechanisms of metaphor is part of the perception of language as the supreme form of knowledge and communication. However, we can often notice a simplistic, outdated view of students. The given reality is counterproductive even in the case of learning languages. After an analysis of the causes of this superficial perception, the study makes a series of methodological proposals to address the multiple aspects of metaphor, but also its mechanisms.

Key-words: *conceptual metaphor, didactics, glottodidactics, communication, conceptualization.*

ID ORCID: 0000-0002-8650-4992

Problematika metaforei beneficiază de un număr impunător de studii și perspective de abordare. Începând cu anii '80 ai secolului XX metafora este considerată a fi unul din instrumentele universale, eficiente ale procesului cognitiv, valabil pentru toate timpurile, culturile și domeniile.

Metafora este deci o modalitate primară și indispensabilă a cunoașterii, iar familiaritatea cu aceasta devine inerentă învățării în general și studiilor universitare în particular. Înțelegerea naturii metaforei e o condiție și în vederea perceperii limbajului ca formă supremă a cunoașterii și comunicării. Vorbind despre metaforă, de cele mai multe ori uităm că aceasta nu e doar „regina” figurilor de stil, ci și un eficient și polyvalent instrument lingvistic / al exprimării. Astfel încât figura în discuție trebuie discutată cu studenții nu doar în cadrul orelor de stilistică, literatură sau analiză a textului literar ci, mai general, în cadrul orelor dedicate diverselor aspecte ale lingvisticii (ore de pragmatică, de traducere, de lexicologie ș. a.)

Întrucât limbajul este parte integrantă a capacității cognitive a ființei umane, metafora - ca emanație naturală, nu doar ornamentală a acestuia – este (dincolo de valoarea sa expresivă) și o reflecție a modului în care folosim rețele de asocieri pentru a categorisi și a înțelege experiențele noastre senzoriale. Lakoff și Johnson, promotorii acestei teorii, susțin că limba noastră cotidiană e plină de *metafore conceptuale*, pe care adesea le folosim în mod inconștient. „We have found [...] that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature”, observă autorii în deschiderea studiului *Metaphors We Live by*. [4, 3]

Metaforele cele mai răspândite sunt cele *lexicalizate* sau *fossilizate*. E vorba de cazurile când o metaforă intră în uzul comun, în comunicarea cotidiană. Vorbitorul, observă Livio Rossetti, nu mai conștientizează valoarea conotativă a acesteia, originea sa. Importante rămân a fi răspândirea și uzul.[5] Metaforele fossilizate sunt, de fapt, mult mai numeroase decât metaforele poetice (preferăm această sintagmă celei de *metaforă creativă*, folosită adesea în literatura de specialitate, întrucât creativitatea stă la baza oricărei metafore). Deși uzul acestora nu necesită un efort de interpretare pentru vorbitorii nativi ai unei limbi, pentru cei care o studiază ca limbă străină ele pot pune probleme. Uzul, așadar, recurența sporită în cadrul comunicării determină „decodificarea” tropului, fără ca operația mintală să fie voită și să presupună un efort pentru receptor.

Reieșind din aceste abordări recente, concepția asupra metaforei cu care studenții vin în universități este nu doar simplistă, perimată, ci și contraproductivă în procesul de studiere a limbilor străine și, mai general, de familiarizare cu mecanismele limbajului uman.

În particular:

- e generalizată o percepție pur formală, conform căreia metafora ar fi o comparație ascunsă; desigur că, pornind de la o asemenea percepție, studentul se îndepărtează de esența și natura polyvalentă a tropului. Metafora, de fapt, nu compară ceva cu altceva, ci declanșează un raționament de tip inferențial, observă Annamaria Conti.[1, 156] Cu alte cuvinte, se pleacă de la două premise pentru a ajunge la o anumită concluzie (adică la cunoaștere);
- pe de altă parte, metafora este percepută în special ca ornament, ca modalitate conotativă utilizată preponderent în textul literar; metafora ar fi, totodată, o modalitate expresivă elitară, străină limbajului comun, comunicării cotidiene. Suntem așadar în fața unui paradox de percepție: deși metafora nu este doar o realitate a limbajului artistic sau științific, ci și (în primul rând) a celui cotidian, natural, fiind un instrument firesc și eficient al comunicării, apt să definească și să explice fenomene cu referire la care limbajul are anumite goluri, elevii sau

studenții percep această figură și, totodată, modalitate lingvistică de comunicare drept o realitate sofisticată, departe de limbajul cotidian, selectă și dificilă în a fi percepută;

- problemele de interpretare a metaforei poetice, respingerea acesteia pot fi explicate și prin distanța între realitatea textuală și cea care rezultă din experiența empirică individuală.

O anumită reticență a studenților în raport cu metafora și dificultățile de percepere adecvată și complexă a acesteia pot fi explicate parțial prin realitățile prezentate mai sus. Nu putem însă să ne limităm la ele. Trebuie luată în considerație și lipsa deprinderilor de construire a raționamentelor logice, de utilizare a operațiunilor mentale asociative, analogice, semantico-cognitive, bazate pe raportul cauză-efect etc.

Este, așadar, evidentă necesitatea unei apropieri de metaforă, abordarea în profunzime a acesteia nu poate lipsi din studiile filologice și, în particular, din glotodidactică din următoarele considerente:

1. Metafora este o formă eficientă a cunoașterii și a împărtășirii noilor concepte; e o punte între cunoașterea concretă și abstractă; la nivel pragmatic metaforele fac discuția mai interesantă, mai incitantă, generează curiozitate;

2. Este o modalitate esențială de raționament logic;

3. Evoluția limbajului uman are loc, în parte, în baza mecanismului metaforic;

4. Este „regina” tropilor, fără de care e de neconceput cunoașterea afectivă și estetică;

5. Dezvoltă imaginarul și capacitatea de a crea rețele semantico-asociative;

6. Intermediază înfinitatea permutărilor semantice posibile;

7. Metafora are implicații de necontestat și la nivel intercultural. Construind rețele de cunoștințe și competențe, moderând asimilarea noilor concepte, dincolo de faptul că e o realitate a gândirii și a limbii, e o „oglină” a realităților și valorilor culturale ale comunităților etnico-lingvistice și, implicit, pentru cei care studiază o limbă străină, un „mediator” (inter-)cultural.

Aceste argumente, dar și altele permit lui Marcel Danesi, specialist în semiotică și antropologie lingvistică, să susțină că uzul corect al metaforelor conceptuale este una din competențele cele mai importante în studierea limbilor străine, în vederea atingerii unei înalte abilități comunicative. [2, 489-500] O opinie asemănătoare este cea a Reginei Gutiérrez Pérez: „Însușirea limbajului figurat contribuie la dezvoltarea competenței comunicative cuprinzătoare. Este vorba de o propunere didactică care are drept țintă dezvoltarea la elevi a unei competențe metaforice – conștiința metaforică și strategii pentru înțelegerea metaforei într-o L2 – care, alături de reflecția metalingvistică și interlingvistică, va facilita înțelegerea și uzul acestei figuri într-o L2.” (trad. n.) [3, 444]

Nu negăm faptul că operațiunea de „descifrare” a metaforei poetice este complexă și poate pune probleme elevului/studentului. Determinarea implicațiilor semantice presupune mai multe operații logice/perceptive interconectate: contextualizarea, crearea analogiilor, transferul semantic dinspre concret spre abstract, descoperirea și fixarea noilor realități semantice sau culturale, stabilirea unor circuite interculturale. În plus, metafora poate „colabora” cu alte figuri stilistice (oximoronul, sinestezia, ironia, antiteza etc.).

Totuși, mecanismul de funcționare al metaforei poetice nu este foarte diferit de cel al metaforei conceptuale sau al celei utilizate în limbajul cotidian. Pornind de la acest adevăr,

trebuie să deducem câteva modalități didactice care ar putea facilita procesul de detectare și înțelegere a mecanismelor metaforei:

1. Sunt necesare eforturi de prezentare a metaforei nu doar (și nu în primul rând) ca modalitate ornamentală de exprimare, ci ca instrument al conceptualizării și al cunoașterii; cadrul didactic ar putea dedica mai des câteva minute unor metafore fosilizate, frecvente în comunicarea cotidiană;
2. E binevenită analiza și înțelegerea, pentru început, a unor metafore cognitive (în contexte comunicative obișnuite). De exemplu, metaforele spațiale de tipul: *esere giù (a fi la pământ)*, *la vita va avanti (viața merge înainte)*, *essere al settimo cielo (a fi în al nouălea cer)* ș. a.
3. Prolifrice sunt și activitățile de „decodificare” a metaforei prin contextualizarea corectă, revelatoare a acesteia;
4. Sugerăm totodată o inversare a direcției de cunoaștere a tropului: tradiționala *înțelegere – aplicare* ar deveni deci *aplicare – înțelegere*. Activitățile pe care am putea să le propunem în acest sens: traduceri de texte care ar conține metafore lingvistice și științifice, nu doar poetice, parafrizarea în context a acestora (a nu se înțelege că recomandăm parafrizarea metaforelor, încercări de acest fel fiind neproductive – e vorba de parafrizarea unor fragmente sau a întregului text, după caz); activități de metaforizare a unei noțiuni abstracte, astfel încât studentul / elevul să o explice sau să o prezinte eficient altora în manieră conotativă. Propunerea ar putea să pară paradoxală, dar e eficientă în cazul anumitor studenți. De fapt, acest parcurs corespunde celei mai răspândite forme a cunoașterii umane: e vorba de cunoașterea empirică (prin simțuri sau experiența nemijlocită).
5. Activitățile de traducere a majorității metaforelor presupun conceptualizarea și, implicit, într-o fază ulterioară, reconceptualizarea acesteia în funcție de caracteristicile limbii de sosire. Profesorul ar putea începe prin a propune studentului o serie de variante de traducere; opțiunea acestuia din urmă trebuie să fie una argumentată. Ulterior se va cere să se traducă metafore cognitive reieșind din context. Insistăm asupra faptului că activitățile de traducere a unor termeni / structuri metaforice sunt inerente studierii limbilor străine și, drept urmare, trebuie să aibă incidență sporită.
6. Cu siguranță, uzul frecvent în diverse activități didactice este și el o soluție. Dacă ne întrebăm de ce anumite metafore conceptuale utilizate des nu pun probleme de interpretare vorbitorului comun?, răspunsul parvine imediat: uzul frecvent, incidența sporită a unei anumite metafore în comunicare determină competențele de înțelegere și utilizare adecvată a acesteia.

Deși de-a lungul timpului au fost consemnate numeroase încercări de a stabili reguli / metode în vederea identificării metaforei și a stabilirii semanticii tropului, acestea nu sunt universal aplicabile, nici unanim acceptate. Interpretarea metaforică este, în mare parte, un proces subiectiv și intuitiv. Profesorul nu ar trebui să impună modalități rigide de „decodificare”, ci să facă recomandări; cadrului didactic ar reveni nu trasarea unor parcursuri obligatorii în interpretarea valorii conotative, ci ghidarea, familiarizarea cu această realitate complexă (lingvistică, poetico-expresivă și de cunoaștere).

Putem așadar concluziona că înțelegerea mecanismelor metaforei și apropierea de aceasta e o condiție primară în vederea percepției limbajului ca formă supremă a cunoașterii și comunicării. Funcția decorativă este doar una din funcțiile acesteia iar subiectivitatea și valoarea conotativă nu exclud, paradoxal, faptul că metafora este parte a unui sistem de cunoaștere

coerent și logic. Totodată, în virtutea faptului că orice limbă străină se prezintă, în mare parte, ca număr important de noi modalități conotative, cunoașterea metaforică vine în sprijinul studierii limbilor străine, pe de o parte, dar și a înțelegerii realităților culturale ale unor societăți și tradiții diverse. O didactică a metaforei, înțeleasă ca necesitate de abordare a acestora în procesul de studii (școlare și universitare), devine obligatorie pentru a conecta elevul sau studentul la operațiile de gândire și cunoaștere.

BIBLIOGRAFIE:

1. CONTINI, A., CARDARELLO, R. *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Edizioni Junior, 2012, 295 p. ISBN 978-88-8434-627-8
2. DANESI, M. *Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension*, Georgetown University round table on language and linguistics, 1992, 507 p. ISBN 0-87840-127-X
3. GUTIÉRREZ PÉREZ, R. La metáfora en la enseñanza del español como segunda lengua. Castillo Carballo, M.A (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad = Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004). Sevilla: Universidad de Sevilla, 444-8.
<https://core.ac.uk/reader/51405140> (12.08.2021)
4. LAKOFF G., JOHNSON M., *Metaphors We Live By*, Chicago, Chicago University Press, 1980, 197 p. ISBN: 0-226-46801-1.
5. ROSSETTI, L. *Introduzione alla filosofia antica*. Bari: Levante Editori, 1998, 370 p. ISBN 8879491644

MODES OF IRONY IN DRAMA

MODALITĂȚI ALE IRONIEI ÎN DRAMĂ

PETREA Galina, MH
University assistant, CFG, ULIM

Abstract

The present paper pursues the objective to study the complex phenomenon of irony in drama translation. Translation theory ranks irony and its manifestations through different stylistic devices - as untranslatable, or the highest degree of complexity where the loss and gain principle is dynamically applied. The case study is axed on two drama plays with different formula and protocols for irony played wittily, exclusively intended for the close, selected circle of the initiated ones belonging to the same social class club. The research adopts a classification, processes qualitatively a corpus which opens profound insights. The main conclusion is that in the translation of irony we notice a compensatory strategy used skillfully by the translator – a change of register enacted through the spectrum of translation methods and techniques.

Rezumat

Prezenta lucrare urmărește obiectivul de a studia fenomenul complex al ironiei în traducerea operelor dramatice. Traductologia clasifică ironia și manifestările sale prin diferite instrumente stilistice drept intraductibile, sau de cel

mai înalt grad ce complexitate unde principiul de pierdere și câștig este dinamic aplicat. Studiul de caz este axat pe două piese dramatice cu diferite formule și protocoale pentru ironie jucate cu perspicacitate, intenționate exclusiv pentru cercul închis, select de inițiați care aparțin la același club de clasă socială. Cecetarea adoptă o clasificare, procesează calitativ un corpus care ne deschide un insight profund. Concluzia principală este că în traducerea ironiei remarcăm o strategie compensatoare utilizată cu iscusință de către traducător – o schimbare de registru reproducă printr-un spectru de metode și tehnici de traducere.

Research field: *Translation, interpretation, applied linguistics (English)*

Key-words: *Loss and gain principle; irony modes; pragmatic insincerity, incongruity, dramatized irony; textoid procedure*

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4784-7260>

Irony has been the object of research for several sciences, beside stylistics within the framework of linguistics; by discourse theory and pragmatics, thus in real life situation interactions and exchanges, not to mention it being the focus of interest of psychology. The case study is axed on two plays from different periods and belonging to completely different literary movements with different formula and protocols for irony played wittily as a mark of intellect and exclusively intended for the close, selected circle of the initiated ones belonging to the same class club.

Drama translation as one type of literary text translation, is claimed to be as the “*most problematic and neglected area of translation study and research*” by Susan Bassnet [3], while the translation of irony is deemed to be as complex as almost translating poetry.

Halliday Michael as a representative of the *systemic-functional linguistics* shows clear advantages in translation study with its emphasis on language function, which is relevant for our topic of research. In the framework proposed by Halliday, the concept of context consists of three strata: context of culture, context of situation and co-text [8]. Context of culture and context of situation are outside of language itself. Co-text, also known as linguistic context, is inside of language itself. Translators must try to keep ambiguity, tone or style, whenever these are significant in a source text or opt for *equivalent effect translation* to obtain an equivalent response

Once the principle is accepted that sameness cannot exist between two languages, it becomes possible to approach the question of *loss and gain* in the translation process. “*Untranslatability, mostly appears in a relative form, as a matter of aspect, kind or degree*” as Mona Baker [2] asserts.

Verbal irony is defined as a verbal expression (utterance or statement) which involves the difference between the intended meaning and expressed meaning. To achieve this, verbal irony uses incongruity between reality and expectation, oppositeness, and violation of conventions and Grice's Maxims. The *actors* involved in irony are: the *ironist*, the *target* and the *public*. The Irony can be humorous because it is based, as most aggressive humour, on in-group sympathy, out-group targets, untruthful behaviour and the unsaid.

Douglas Colin Muecke admits the elusiveness and diversity of the forms and functions of irony for it may function as “*a weapon in a satirical attack*”, while sarcasm, merely represents forms of irony, and “*has been called the crudest form of irony*” [9]. With wit, irony shares an elitist language, such as poetic references, paradoxes and puns. The definition of wit, as an upper social class offensive weapon, classifies it as one of the devices of irony.

Pragmatic theory perspective: Paul Grice lists irony [7] as an example of implicature; shows how one can account for irony as a case of transgressing the Cooperative Principle (CP), by violating the maxim of quality. Sam Glucksberg introduces the concept of “*pragmatic insincerity*”: “*the speaker has violated at least one of the felicity conditions of well-formed speech acts, usually the sincerity condition*” [6]. David Amante insists that clues to the irony should be present; “*It is mandatory that some clue to irony be provided by the ironist*” [1] – explicit mutual knowledge.

Many functions have been assigned to verbal irony. Some of them are social, interpersonal, and others are psychological. The psychological functions are concerned with the communicative functions of ironic utterances as being “*a sign of respect for conventions*”, “*a border of reserve*”, and “*a relational ambiguity*”. While the **social functions** of irony include *evaluation, aggression, politeness, solidarity, ambiguity, attachment to the members in the society, appearing clever, humor, blaming, ridicule, mocking, making fun*, [10] and others.

Gibbs Raymond speaks about 5 types of irony, which are also considered as pragmatic cues: **sarcasm** “*where speakers spoke positively to reflect a negative intent*”, **jocularity** “*where speakers teased one another in humorous ways*”, **hyperbole** “*where speakers expressed their nonliteral meaning by exaggerating the reality of the situation*”, **rhetorical questions** “*where speakers literally asked a question that implied either a humorous or critical assertion*”, and **understatement** “*where speakers conveyed their ironic messages by stating far less than was obviously the case*” [5].

Burgers Christian being aware of and pursuing the purpose to diminish or eliminate subjectivity in the presence and appreciation of irony, mentions certain strong arguments called previously in research literature as **irony factors** [4], which he otherwise specifies as characteristics of irony, presented in the table format below:

Table 1. Irony Factors and Sublevels (Adapted from

IRONY FACTORS	
FACTORS	SUBLEVELS
EVALUATION	EXPLICITLY EVALUATIVE
	IMPLICITLY EVALUATIVE
INCONGRUENCE	INCONGRUENCE WITH CO-TEXT
	INCONGRUENCE WITH CONTEXT
TARGET	SENDER (SELF-DIRECTED IRONY)
	ADDRESSEE
	THIRD PARTY
REVERSAL OF VALENCE	IRONIC PRAISE
	IRONIC BLAME
RELEVANCE	DIRECTLY RELEVANT
	INDIRECTLY RELEVANT

Douglas Colin Muecke distinguishes four modes of irony [9]:

- **Impersonal** - We are unaware of the ironist and the irony lies in what he says, rather than the fact that it is a particular person saying it. Not only can characters speak ironically to one another and of one another, but also a character’s words may refer to the situation both as appears to him, or as it really is, he himself being unaware of this.

- **Self-disparaging** - The ironist presents himself as ignorant and is a guide to our judgement.
- **Ingenuous** - The ironist withdraws using a character, an ingénue for his irony.
- **Dramatized** - The ironist withdraws completely and presents an ironic situation. The power of the dramatized irony is added to the situation by all the characters at a given moment and the relationships between them. A dramatic performance introduces a whole range of gestures, mimicry, intonation which enhance the irony which arises either from the characters' utterances or actions and which places them in a much more complex context.

The focus of analysis: the practical-applicative work is based on two drama plays: “*The Importance of Being Earnest*” by Oscar Wilde, in published Romanian translation by Alex Alcalay and Sima Zamfir; “*The Bold Soprano*” by Eugene Ionesco in published translation by Vlad Russo and Vlad Zografî. The research corpus is based on units of analysis: 101 segments selected from the two works. The segments are more extensive than one sentence - replica, the textoid procedure, all within a situation, which is also sometimes prompted by the stage descriptions and directions.

1. Impersonal Irony in which we are unaware of the ironist and the irony lies in what he says, rather than the fact that it is a particular person saying it. Not only can characters speak ironically to one another and of one another, but also a character's words may refer to the situation both as appears to him, or as it really is, he himself being unaware of this.

Eng. Jack. *Do you mean to say you have had my cigarette case all this time? I wish to goodness you had let me know. I have been writing frantic letters to Scotland Yard about it. I was very nearly offering a large reward.* **Ro.** *Adică tot timpul ăsta, tabachera mea a fost la tine? Trebuia să-mi spui, ce Dumnezeu! Am făcut declarații disperate la poliție! Eram gata să ofer o mare recompensă.*

In the above example from “*The Importance of Being Earnest*” we have a stylistically signaled irony through a rhetorical question; the *Impersonal Irony* is marked through insinuation and pretended attack. In comparing and contrasting the ST segment and the TT segment we can deduce that a cultural adaptation was resorted to: Scotland Yard, which is the headquarters of the London Metropolitan Police was translated with the general word “*poliție*” – lexical generalization crossed transposition. In Romanian we have a successful use of alliteration: *declarații disperate* for *frantic letters* in translation we have explicitation, the discourse markers are also culturally adapted. The Romanian variant is more adequate, although exaggerated in evaluation, while the original text *frantic letters* denotes incongruity as letters are not written to the police but some declaration about lost object might be filed. The irony factor is based on an implicit disproportionate evaluation of the importance of the cigarette case – the pragmatic strategy of hyperbola, which in the context of a more serious argument is indirectly relevant, incongruence with the context.

Eng. Fire Chief: *Had married a glazier who was full of life and who had had, by the daughter of a station master, a child who had burned his bridges . . . Mrs. Smith: His britches? Mr. Martin: No, his bridge game.* **Ro.** “*s-a recăsătorit cu un geamgiu tare vesel din fire care-i făcuse fetei șefului de gară un copil care-și croise un drum în viață...*” *Drum de fier... Ba drum de fier.*

The Fire Chief who wanted to visit his girlfriend – Mary, the household maid, accidentally falls on the hosts being together with their guests and playing social games. He fits

in perfectly also being able to play and he is asked to join in the absurd game of telling absurd jokes. He agrees playfully and conforms to the overall rules of not just telling interesting or funny jokes but mostly to cheat, confuse, digress, bring in multiple patches of stories in one striking joke. There is an extended, convoluted play upon the phrase “*burnt his bridges*”, which is misheard by Mrs Smith, the host of the house, who tries to clarify whether that character had burnt “*his britches*”, actually the two-word rhyming and ironically alluding to the character’s mistake of having gotten involved in a relationship which had as result him having burnt his trousers and his way, path in his established life course. However, Mr Martin – the guest comes with a funny rectification alluding to the loss in gambling or “*bridge game*”. All this extended pun and play upon images and different situations operated result in a richness of meaning and irony. All the images and associations from the original get lost in translation, however an entire different collection and play upon images are resorted to which overall give an equivalent ironic effect. The techniques used in translation were remetaphorization compensation and expansion of meaning.

2. Self-disparaging Irony which have been further on subdivided into **self-protecting irony** and **self-regarding irony**; in which the ironist presents himself as ignorant and is a guide to our judgement.

Eng. *Come, dear, [Gwendolen rises] we have already missed five, if not six, trains. To miss any more might expose us to comment on the platform.* **Ro.** *Vino draga mea (Gwendolen se ridică). Până acum am scăpat cincii dacă nu chiar șase trenuri.*

In the example selected from the same play, we have a combination of self-disparaging and dramatized irony, based on ambiguity and ambivalence creating potential social incongruity, the PUN based on the idiom *miss the train* which has an exact equivalent in Romanian. Refers to literally having missed several trains according to their time-table for being caught in such heated debates and events, but also implicitly alluding to some missed social opportunities, maybe some better match for her girl. Another allusion is made to social gossip that could be triggered by people who would find out their business in that provincial locality and would mock them. Dynamic translation with adaptation.

3. Ingenuous Irony – in which the ironist withdraws using a character, an ingénue for his irony. Lexical creation barbarism. In “*The Importance of Being Earnest*” the author introduces Burnbury – an alias, imaginary friend of Algernon’s who serves him as a good pretext to disappear from home and evade his moral principles and responsible behaviour. This invented proper name is further on used a verb, participle to denote that sort of cheating, which gets translated into ST *Bunburying* - “*bunbureală*” – translation transcription.

Eng. *Fire Chief: Don't get excited. You tell me, Mrs. Smith. Mrs. Smith Well, this is how it was. It is difficult for me to speak openly to you, but a fireman is also a confessor.* **Ro.** *Nu vă enervați. Spuneți-mi dumneavoastră, doamnă Smith. Ei bine, uitați despre ce e vorba... Mă cam jenez să-mi deschid sufletul, dar, la urma urmei, un adevărat pompier e și un duhovnic.*

In the present case selected from “*The Bold Soprano*” we have another mixed case of ingénue and impersonal irony, based on the inappropriate reversion of roles: The Host - Mrs Smith vs Fire Chief; the former is condescendingly invited to confess by the guest who is socially and according to his age inferior to her. The social incongruity of pretending giving advice and pretended naivety by the host – her played out ingénue style creates the impression she is flirting with the inadvertently come by visitor on duty. The Fire Chief was to get more

encouragement from the hosts and their guests who were of the same social status and have been caught by him in the middle of playing the "Tell a joke" game. In translation we have pragmatic adaptation through lexical modulation – addition of officialese in Ro, grammatical transposition: Eng. *confessor* – Ro. *Duhovnic*. In English *confessor* is a more general word, anyone could eventually become one, while the Ro. variant - *duhovnic* is more specialized, referring to a priest during a religious ritual. There is also a compensation through addition of discourse markers *uitați despre ce e vorba*. The collocation *to speak openly* is translated with an idiom *să-mi deschid sufletul*.

4. Dramatized Irony – in which the ironist withdraws completely and presents an ironic situation. The power of the dramatized irony is added to the situation by all the characters at a given moment and the relationships between them. A dramatic performance introduces a whole range of gestures, mimicry, intonation which enhance the irony which arises either from the characters' utterances or actions and which places them in a much more complex context. All types of irony have a dramatic component: the conspiracy element common for all types of irony. There is always a need for cooperation between the speaker and the listener in irony. The outside respondent: the audience, or another character is allowed into the joke, while the character – victim of the irony and possibly unaware of the hidden meaning – is left in the dark.

Eng. *There's no smell of anything burning. Fire Chief [aggrieved] None at all? You don't have a little fire in the chimney, something burning in the attic or in the cellar? A little fire just starting, at least?* **Ro.** *Pompierul. [dezolat] Nimic, chiar nimic? N-aveți și dumneavoastră, acolo, un foc mic prin șemineu, ceva care să ardă prin pod sau prin pivniță? Un cât de vag început de incendiu?*

In this example of dramatic mode irony, we see characters who were playing games, resuming their normal social roles – Fire Chief – asking finally his routine duty question, this time being irrelevant as it was obviously no trace of any smoke or fire. Not to mention that he entered the household in a strange way – by hiding himself, as he explained, to play a joke. Later on it turned out that he came to the house not in his capacity of Fire Chief but because he was Mary – the servant's boyfriend. The incongruity of the situation was aggravated by the unequal social status between him his girlfriend and the hosts. Additionally, there is an ambivalence and ambiguity created by the PUN *smoke-fire-extinguish-put out*, which in this case bring out the allusion to the idiom **where there is smoke there is fire** – meaning *rumours usually originate in some form or truth*. So, in this case the Fire Chief is sincerely asking his routine question, but in that context it hit also the other meaning with whether there was a scandal, intrigue, there to be solved. In this example we have already not a play upon different meanings of a polysemantic word, we have a play upon different situations and a sort of digression from the innocent point of the **fire** where it naturally should be made – in the fireplace or it could travel to the chimney, also possible, to gradually digressing – inquiring about a possible incident – where the fire could spread to the attic, but the asking about the **cellar** it is already too displaced, as it is at all possible, both due to the place – in the basement, and as a rule that is a dark, cold, dump place, so that even in the event of an incident of fire, it would extinguish by itself in the cellar. In Romanian translation we notice this gradual transition from **real place of fire** → **possible incident localized (attic)** → **impossible (cellar)** → **accident (generalized fire of the house)**. So that in English we have **little fire** – **something burning** – **fire** → in Romanian we have **foc mic** – **ceva să ardă** – **incendiu**. In Romanian we do have different words for denoting the good

fire in the fireplace "foc" and the dramatic, accidental, destructive fire – "incendiu". Regarding the translation procedures we have pragmatic adaptation with sentence partitioning, addition of officialese, discourse markers for support, lexical modulation technique.

"Dark humour" cases. There are two peculiar examples of dark humour which can also be categorized as both impersonal irony or dramatized irony, which cannot be left aside without being given the due attention.

Eng. *Mr. Smith: A conscientious doctor must die with his patient if they can't get well together. The captain of a ship goes down with his ship into the briny deep, he does not survive alone.* **Ro.** *Un doctor conștiincios trebuie să moară o dată cu bolnavul, dacă nu se pot vindeca împreună. Un comandant de navă piere o dată cu vaporul, înghițit de valuri. Nu-i supraviețuiește.*

In this case we have an authoritative conclusion based on one fictitious grotesque example. There is this absurd analogy, a conflict of facts, dark humour and impersonal irony through known error proclaimed. In what concerns the translation techniques applied, first, there is a case of sentence partitioning, which makes sense in Ro. and brings emphasis. Then there are more operations done in rapport with the phrasal verb **goes down**: the colloquial form of the verb *to die* is used – *piere*, reinforced by the metaphor Ro. *înghițit de valuri* for Eng. *briny deep*. Then the metaphor denoting the sea is compensated with phraseological unit in translation – metaphorization and enhancement in translation.

Political correctness satire case. There is one more exceptional example with a mix of impersonal irony, disparaging and self-protecting irony all with a pretense of political correctness and denouncing policies and rules addressed against immigrants.

Eng. *Mr. Smith. Go see the Durands. Fire Chief. I can't do that either. He's not English. He's only been naturalized. And naturalized citizens have the right to have houses, but not the right to have them put out if they're burning. Mrs. Smith. Nevertheless, when they set fire to it last year, it was put out just the same. Fire Chief. He did that all by himself. Clandestinely. But it's not I who would report him.* **Ro.** *Încercați la Durând. Nici asta nu pot. Nu-i englez. Nu-i decît naturalizat. Naturalizații au dreptul să aibă case, dar n-au dreptul să le stingă dacă iau foc. Dar anul trecut, cînd i s-a dat foc la casă, incendiul a fost totuși stins! L-a stins singur. Clandestin. Nu era să-l denunț eu.*

Obviously, this a paradoxical absurd mix, which turns dark when referring to and denouncing existing policies against naturalized citizens. In translation the discriminatory attitude towards immigrants is signaled by the omission of citizens in *naturalized citizens* - *Naturalizații*, marks that these are only half naturalized they are not full-rights citizens. In translation we have an omission of the noun. Thus, this is a case of pragmatic adaptation skillfully applied by the translator. Additionally, we encounter another relative synonymic phrasal verb for *burn* – *set fire to* – *put out* which indicates the criminal hand in starting a fire, not to mention that from the context it is quite clear the motive – out of intolerance towards the immigrants; a hate crime. However, the ironic blame through the emphatic cleft sentence: *But it's not I who would report him*, reveals the speaker's attitude: he found guilty the poor victim-immigrant of putting out the fire himself and not calling for the emergency intervention

specialized service, nor letting the house burn down completely.

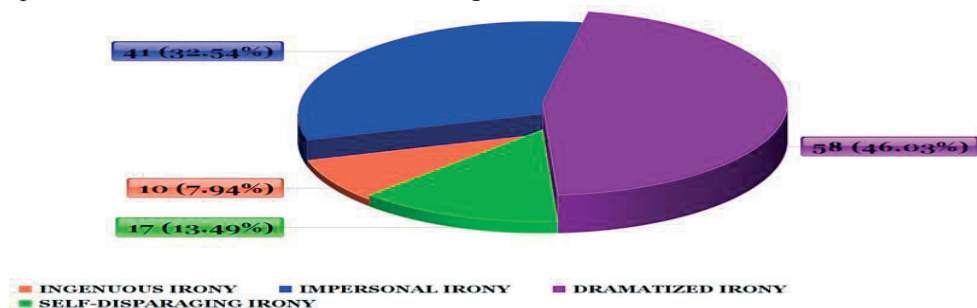


Figure 1. Percentage proportion of four modes of irony [Elaborated by the author]

By summarizing the data we have collected and processed see Figure 1 in percentage proportion, we can conclude that from the 126 cases of modes of irony we have analyzed within our research corpus of 101 textoid examples, we could remark mixed cases when dramatized irony was interwoven with self-disparaging irony, or ingenuous irony was intertwined with impersonal irony. However, the obvious predominance of dramatized irony – 58 cases (46%) suggests us the evidence that verbal irony was always supported in dialogue with an interlocutor while others are being present in the situation and decoding the irony, not to mention that the ironist is always counting on the participatory listening from the part of the audience. If ingenuous mode of irony could be decoded as either real or played out naivety, childishness, or as a part of a ludic social game played together with other participants. The self-disparaging mode of irony can be of two types – self-protecting and self-regarding – all types are as rule a strategy for escaping from an embarrassing situation, or difficult situation, a character inferior in social status, or a woman, or a person with a low self-esteem could resort to such maneuvers, otherwise that would be obvious play to trigger support.

BIBLIOGRAPHY:

1. Amante David. The Theory of Ironic Speech Acts. In: *Poetics Today*. 1981, Vol 2, No 2, pp. 77-96. DOI: doi.org/10.2307/1772191.
2. Baker Mona. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London: Routledge, 2001.
3. Bassnett Susan. *Translation Studies*. London: Routledge, 2002.
4. Burgers Christian. Verbal irony: Use and effects in written discourse. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/263969164> [Last visited at 5.01.22].
5. Gibbs Raymond. Irony in talk among friends. *Metaphor and symbol*. 2000, No 15, pp. 5-27. DOI: doi.org/10.1080/10926488.2000.9678862.
6. Glucksberg Sam. Commentary on Nonliteral Language: Processing and use. In: *Metaphor and symbolic activity*. 1995, No 10 (1), pp. 47-57. DOI: doi.org/10.1207/s15327868ms1001_5.
7. Grice H. Paul. Logic and Conversation. In: *Speech Acts 3*. Ed. by Cole P. and J. Morgan. NY: Academic Press, 1975, pp. 41-58. DOI: doi.org/10.1163/9789004368811_003.
8. Halliday Michael. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Group, 2004.
9. Muecke Douglas Colin. *The Compass of Irony*. London: Methuen, 1969.

10. Salman Sahira M. A Pragmatic Study of the Recognition and Interpretation of Verbal Irony by Malaysian ESL Learners. In: *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2016, Vol. 7 No 2, pp. 445-456. DOI: [10.5901/mjss.2016.v7n2p445](https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n2p445)

**SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THE REALIZATION OF THE
TRANSPOSITION PHENOMENON IN COMPARATIVE LANGUAGES: ROMANIAN,
FRENCH, ITALIAN**

**SIMILITUDINI ȘI DISCREPAŢE ÎN REALIZAREA FENOMENULUI
TRANSPOZIȚIEI ÎN LIMBILE COMPARATE: ROMÂNĂ, FRANCEZĂ, ITALIANĂ**

*Angela COPACINSCHI, Lector universitar,
Catedra Filologie Romanică
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

*Angela COPACINSCHI, University lecturer
Department of Romance Philology
"Ion Creangă" State Pedagogical University*

Abstract

The purpose of this study was to establish knowledge about the use of the adjective and especially their relationship to different types of transposition. This is what we hope to have done based on the corpus of references and examples provided. It follows from these observations that at least the relational adjective category is akin to their semantic-pragmatic traits, particularly their ability to subcategorize. The variants of lexical enrichment as a psychological factor of effort economy. Being the form of a system of actions, a process, an attitude, a strategy, a goal to be solved or a formative level to be achieved, a means of improvement, research scientific is still current. At the empirical stage an attempt has been made to clarify the questions of the relationship between the adjective and the adverb, the adverb and the noun, the mechanism of the transposition of these parts of discourse into the French and Romanian languages

Key-words: the mechanism of transposition, adverb, transposition, subcategorization, adverbialization, substantivization

Cuvinte-cheie: mecanismul transpunerii, adverb, transpoziție, subcategorizare, adverbializare, substantivizare

Transpoziția fiind un sistem de acțiuni, un proces, o atitudine, o strategie, un obiectiv de rezolvat sau chiar un nivel de instruire care trebuie atins, un mijloc de îmbunătățire, continuă a fi o cercetare științifică încă actuală. În etapa empirică am încercat să clarificăm întrebările legate de relația dintre adjectiv și adverb, adverb și substantiv, mecanismul transpunerii acestor părți de vorbire în limbile română, franceză și italiană.

Distinsa lingvistă din România G. Pană-Dindelegan susține, că în cazul conversiunii în limba română, procedeele sunt, cu precădere, gramaticale - morfosintactice sau sintactice. Cercetătoarea relevă, în această privință, preluarea terminațiilor noii clase, de exemplu, ale

substantivului și utilizarea altor părți de vorbire în contexte specifice clasei substantivului, pe de o parte, și plasarea unităților lingvistice în condiții specifice și cu funcții sintactice caracteristice substantivului, pe de altă parte. [<http://ebooks.unibuc.ro/filologie/dindelegan/2.pdf>]

De exemplu: Ține cont de părerea aproapelui nostru.

În anumite contexte, unele adjective și substantive trec la rândul lor în categoria adverbului. În opinia noastră, fenomenul menționat este unul pur sintactic, explicând că anumite forme ale adjectivelor și participiilor, uneori și ale substantivelor se transformă în adverbe numai prin schimbarea întrebuintării lor. V. Sporiș, lingvist român [5, p. 139] și alți lingviști, precum O. Șişcau-Boz, [6, p. 166] consideră cazurile de adverbializare a substantivelor și adjectivelor drept fenomen stilistic sau fenomen sintactico-stilistic. De exemplu:

Cel subțire a ieșit la tablă. (substantiv).- Pixul scrie subțire. (adverbializare)

Cadoul perfect a fost desfăcut. (Adjectiv) - Vorbea perfect. (adverbializare)
[<https://brainly.ro/tema/1023641>]

Vom aminti aici despre valoarea adverbială a adjectivelor fără prepoziție, care denotă proprietăți similare cu cele ale adverbului: ele dezvăluie o calitate a acțiunii, sunt invariabile, nu se acordă cu substantivul determinat, au funcția de complement circumstanțial de mod, fiind interpretate controversat. Ar trebui să le considerăm adverbe sau ele aparțin clasei adjectivelor: Cadoul perfect a fost desfăcut. (Adjectiv) - Vorbea perfect. (adverbializare) [5, p. 139]

De asemenea, în limba română valoare adverbială poate avea numeralul, care începe a se comporta ca un adverb, determinând un verb: de câte ori se repetă o acțiune sau de câte ori intensitatea unei însușiri este superioară sau inferioară față de intensitatea aceleiași însușiri la un alt obiect. [<http://www.educatieonline.md/files.pdf>]

Numeralul cu valoare adverbială face parte din structuri precum: *prepoziția de+ numeralul cardinal+ substantivul ori*: de șapte ori, de nouă ori; îndeplinește funcția sintactică de *complement circumstanțial de mod*:

Ex.: N-am obicei să poruncesc de două ori.

Cercetătoarea Rusu Ecaterina operează cu un șir de proverbe din folclorul moldovenesc, ilustrând cele expuse mai sus:

- De șapte ori măsoară și o dată taie.
- Înțeleptul învârte de șapte ori limba în gură, înainte de a vorbi.
- Mai bine să întrebi de două ori, decât să rătăcești o dată.

Câteva exemple din beletristică continuă șirul de idei:

Craiul chemă tustrei feciorii înaintea sa. (I.Creangă) comparând cu limba franceză: *tous les trois fils*.

Amândoi priviră fotografiile și-și împărtășiră slăbiciunile comune. (G.Călinescu)

Când mă văzură, câteșipatru se dădură un pas înapoi. (V.Eftimiu)

Și toți trei camarazi se despart cu inima zdrobită. (I.L.Caragiale), unde numeralul exprimă un grup, mai multe persoane.

[[http://www.educatieonline.md/Files/RusuEcaterina-\(3\)-ro.pdf](http://www.educatieonline.md/Files/RusuEcaterina-(3)-ro.pdf)]

După modelele străine (francez, italian) limba română a format sau mai bine zis împrumutat un număr redus de adverbe cu sufixul – *mente*. Fenomenul dat era caracteristic ” la modă ” , mai ales, pentru secolul trecut [1, p.74].

Nu! Însă cred că la d-voastră, având casa cea mai confortabilă din oraș, veți fi invitată, certamente, a-l primi. (V. Alecsandri)

... fiindcă porecla mea era cam universalmente cunoscută, am aruncat pe umere blana... (B. P. Hajdeu)

Diametralmente opusă acestei majorități era minoritatea, din care se compunea al doilea tip (Z. Arbore).

Datorită aspectului lor așa de îndepărtat de structura limbii române, precum și abuzul ridicularizat de scriitorii noștri realiști ai secolului XIX, abuz caracteristic mai ales pentru limbajul pedant al avocaților și politicienilor de pe vremuri, astăzi asemenea adverbe se folosesc rar, numai în stilurile științific și publicistic. Cele mai răspândite sunt: *legalmente, literalmente, realmente, socialmente, diametralmente, totalmente, ș.a.*

Ex.: *Substantive, care se unesc cu prima prepoziție, sunt literalmente puține.* (S. Berejan)

Reamintin aici studiul renumitului lingvist T. Cotelnic, care pornește de la romanica occidentală [1, p.75], apoi continuând cu un studiu vast al fenomenelor studiate, în romanica orientală, susține că în schimb în romanica orientală s-a dezvoltat o formă nouă în – isce. Astfel, de la *misellus* ” mișel ”, *barbatus* ” bărbos ” s-au format adverbele *misellisce* ” mișelește ”, *barbatisce* ” bărbătește ”

Acest sufix adverbial a devenit foarte productiv, formând adverbe și de la adjectivele fără sufixul *-esc*. De acum în textele din prima jumătate a secolului XVII întâlnim o mulțime de adverbe cu sufixul *-ește*, care nu au adjective corespondente cu sufixul *-esc*: *milostivește* < *milostiv*, *bescisnicește* < *becisnic*, *vremelnicește* < *vremelnic*, *mutește* < *mut*, *ajerește* < *ajer*, *năucește* < *năuc*, *statornicește* < *statornic* ș. a.

Să piaie ticăuțește ca cea ce se topește. (Dosoftei)

Cîtăva vreme ... doi monarhi vrăjmași se bate, și unul a altuia pofta nesimțitoarește pătrunde. (D. Cantemir)

Pe parcursului cercetării asupra fenomenelor lingvistice curente, am observat conexiunea între transpoziție și structura internă a cuvântului în cele trei limbi române: româna, franceza și italiana.

Considerăm oportun aici de a reveni la definiția cuvântului, care este o entitate stabilită prin normele de ortografie. Această entitate este separată în grafie de alte entități de același tip printr-un spațiu tipografic și este stabilită de normele de pronunție.

Dar această definiție este discutabilă, deoarece se pune în discuție autonomia grafică și prosodică a cuvântului:

- în timp: grecii uneau obligatoriu, în scris, toate cuvintele între ele.
- în spațiu: există diferite tipuri de limbi, inclusiv limbile polisintetice, în care toate relațiile gramaticale pot fi exprimate prin completări sau modificări aduse radicalului și nici o altă parte a frazei nu-și poate schimba locul.

În lingvistică: există unități lexicale superioare cuvintelor: cuvintele compuse. În ordinea socială: s-ar putea vorbi despre aglutinare (de exemplu, în limba franceză, la copiii mici: *le escalier* sau trunchierea cuvintelor (*le escalier*).

Acesta contestă autonomia semantică: de exemplu, *pomme de terre*, cuvânt, care se compune din trei cuvinte, dar există într-adevăr o unitate de sens. Astfel, unitățile minime de sens depășesc dimensiunea cuvântului: este o sintagmă congelată, care include entități de expresie, clișee, specifice unui limbaj și în același timp, expresii intraductibile, idiotisme, pentru o altă limbă.

Exemplu: un străin nu poate înțelege expresia din limba franceză *prendre le train* dacă el caută sensul separat al cuvintelor: *a lua - un - tren*. Există unități minimale de sens, care sunt mai mici decât cuvântul: adică morfeme, forme minime de semnificație. De fapt, în limba italiană se atestă aceeași situație pentru verbul *prendere*: *prendere il treno per andare a Milano*; *prendere l'aereo per andare a Parigi*. În limba română sunt acceptate:

1. Vom lua trenul până la aeroport.

2. Am venit să vă spun sincer, de fiecare dată când merg cu trenul îmi amintesc de tabloul duminicilor miraculos.

3. Vreau să prind trenul de 11.30.

[<https://dictionnaire.reverso.net/francais-roumain/prendre+le+train>]

Exemplul cuvântului *injustement* - pe nedrept:

- bază: *juste* (= în concordanță cu justiția)
- in-: negație la bază (negație)
- ment: servește pentru a introduce adverbele de mod.

→ există trei unități minime de sens în cuvântul *injustement*. – *pe nedrept*.

[<http://www.etudes-litteraires.com/lexicographie.php>]

În limba română este numeroasă folosirea adjectivelor de gen feminin, de exemplu: *fată cuminte, floare înmiresmată, păpusă deosebită, mamă muncitoare, surori frumoase, domnișoară slabă, învățătoare perseverentă, usă mică*; însă, paralel se utilizează adjectivele de gen neutru de exemplu: : iarbă verde, băiat mare, sărut dulce, iarnă rece, sirop dulce, calculator minunat, scaun negru, stilou galben, predicat greu, premergător rapid, tricou pătat, creion ascuțit. [<https://brainly.ro/tema/96845>]. Ne vom referi la definierea termenului „neutru” în continuare.

La fel precum în limba franceză, în limba română se atestă întrebuintarea adjectivelor neutre precum *kaki, maro, crem, roz, oranj, gri, lila*, în expresiile: rochie verde, pantof verde exprimând denumiri de culori. În expresiile *rochie gri*, pluralul fiind *rochii gri, pantof gri* pluralul *pantofi gri*, unde adjectivul rămâne invariabil. Numeroase adjective precum *rapid, precoce, tenace, feroce, eficace, neutru* în expresiile următoare fiind utilizate în funcție adverbială: *a vorbi neutru, a merge rapid, a săruta dulce, a munci din greu, a se maturiza precoce*.

„Adjectivele neutre” conform DEXI., Dicționarul Explicativ Ilustrat al Limbii Române, [2, p. 1004] **néutru, -ă** adj. (lat. *né-uter, né-utra*, nici-unu din doi). Neutral, care nu se amestecă pînă la alții care-s rivali: *a rămânea neutru. Gram. Genul neutru, cuvânt neutru*, în unele limbi, care nu sunt nici masculin, nici feminin și care se numește și *eterogen. Verb neutru*, verb intransitiv. Adv. În mod neutru: *a vorbi neutru* .

Scopul destinat în acest articol este de a dezvălui potențele transpozitive în limbile română, franceză, italiană. Ne-am propus mai mult să ne referim la corelația între fenomenele nominalizate, adică transpunerea cu referințe la conversie și obținerea demarcării față de omonimie. În corpusul de exemple analizate în continuare vom observa modificările fonetice și derivate ale cuvântului în cele trei limbi.

Ca aspect al cercetării, de asemenea, ne-am propus să analizăm modul în care structura internă a cuvântului a fost supusă modificărilor în unele limbi romanice pe parcursul secolelor, apoi calea parcursă în fiecare dintre aceste limbi, adăugând versiunea română a cuvântului. Studiul va avea loc asupra unor serii de structuri tematice, de exemplu, lexicul tematic a fost extras din diverse domenii ale activității umane.

De exemplu, vorbind despre esența cuvintelor slave în limbile romanice estice, vom menționa câteva domenii, sfere de activitate. Angajarea de cuvinte slave persistă, cu toate că în limba română, de exemplu, există o versiune de origine latină a aceluiași cuvânt:

Cuvintele cu conținut abstract: rom: dragoste (iubire, amor) → iubitor, fran.: amour, → tomber amoureux, it.: amore → innamorato; rom: prieten (amic) → prietenos, fran.: ami → amicalement, it.: amico → amichevole; rom.: cinste (onoare) → onorabil, fran.: honneur → honoré, it.: onore → onorato; rom.: nădejde (speranță) → a spera, fran.: espoir → espérer, it.: speranza → sperare; rom.: slavă (glorie) → slăvit, fran.: gloire, → glorifié, it.: gloria → glorioso. Alte exemple de cuvinte slave se referă la:

1. Termenii de rudenie: rom: Tată, Mamă, Nănaș; Nevastă;
2. Termeni agricoli: plug; boroană; coasă; sapă; greblă; lopată;
3. Termeni care exprimă obiecte pentru utilizare în casă și grădină fac parte din aceeași clasă: rom.: cumpănă (de fântână); sită; undiță; snop; prispă; sfredel; război de țesut; clește; topor; sulită; pod; parlăez; coteț (pentru găini); iesle; zid; teleagă; pivniță;

A. Iliescu [3, p.43] examinează conversiunea adjectivului, reliefând schimbarea valorii gramaticale a unităților supuse conversiei, considerând transpoziția un procedeu lexicogramatical, realizat fără modificarea structurii interne a cuvântului. În opinia sa, adjectivul poate deveni :

substantiv:

- un leneș, leneșul, acel nebun, pe un sărac, ș.a.

Un fenomen similar se observă în limba franceză: Il est paresseux → Le paresseux cherche toujours des excuses. Il est pauvre → Le pauvre homme marchait lentement.

adjectiv substantivizat sau locuțiune adjectivală substantivizată:

- mulți, puține, toate, cel tânăr, cel cu noroc, cel cu judecată, ș.a. ; fran.: celui jeune, celui chanceux, celui raisonnable, etc.

La rândul lor, adjectivalele pot proveni din alte părți de vorbire. Vom analiza următoarele exemple:

alb → albui, floare → înflorit, țaran → țărănesc,

patrie → patriot, gălbenele → gălbui, căldură → călduros,

întuneric → întunecat, mulți → înmulțit, fel → felurit. [2, p. 200 - 2260]

Transpoziția funcțională comportă un potențial expresiv deosebit, asigurându-i limbii suplețe și o varietate infinită de exprimare.

Studiul transpoziției continuă să prezint un dublu interes: întâi de toate, cercetarea în cauză demonstrează convingător asimetria semnului lingvistic, diferitele raporturi între formă și conținut.

Fenomenele lingvistice abordate în prezentul articol vizează subsistemele structurii gramaticale: morfologic și sintactic, dar și dimensiunea semantică, deoarece, generalizând, *cuvântul* reprezintă o unitate lexical-semantică, morfologică și sintactică, în același timp.

BIBLIOGRAFIE:

1. COTELNIC, T. *Transpoziția adverbului*. Ch.: Știința, 1968. 153 p.; pp. 31-79.
 2. DEXI., *Dicționarul Explicativ Ilustrat al Limbii Române*, Ch.:Arc.:Gunivas, 2007, 2280 p. ISBN 9789975611558
 3. ILIESCU, A. *Gramatica practică a limbii române*. Buc. : Corint, 2010, 543 p.,; pp. 203-210 ISBN 9786068609874 6068609871
 4. IORGU, I. *Gramatica limbii române*. Buc., 1960, p. 201. ISBN: IIORGRACA1
 5. SPORIȘ, V. Aspecte privind relația adjectivului cu substantivul, verbul și adverbul. In: *Philologia*. nr. 9, 2010, p. 139. ISSN 1582-9960.
 6. ȘISCANU-BOZ, O. Comportamentul gramatical al adverbilor în limba română. In: *Buletin de lingvistică*, 2010, nr.11. pp.165-169. ISSN 0237-3120
- Surse Web:
7. [[http://www.educatieonline.md/Files/Materials/7/limbasiliteraturaromana-7-RusuEcaterina-\(3\)-ro.pdf](http://www.educatieonline.md/Files/Materials/7/limbasiliteraturaromana-7-RusuEcaterina-(3)-ro.pdf)] (vizitat la 4 ianuarie 2022)
 8. [<http://www.educatieonline.md/files.pdf>] (vizitat la 5 ianuarie 2022)
 9. [<http://www.etudes-litteraires.com/lexicographie.php>], consultat la 12 octombrie 2021 consultat la 20 decembrie 2021

10. [<https://brainly.ro/tema/968454>] (vizitat la 2 ianuarie 2022)
11. [<https://brainly.ro/tema/622829>] (vizitat la 2 ianuarie 2022)
12. PÂNĂ-DINDELEGAN, G. Aspecte ale substantivizării în româna actuală. Forme de manifestare a substantivizării adjectivului.
In: [<http://ebooks.unibuc.ro/filologie/dindelegan/2.pdf>] (vizitat la 1 decembrie 2021)
13. [<https://brainly.ro/tema/1023641>] (vizitat la 1 decembrie 2021)
14. [<http://www.etudes-litteraires.com/lexicographie.php>] (vizitat la 5 ianuarie 2022)
15. [<https://dictionnaire.reverso.net/francais-roumain/prendre+le+train>] (vizitat la 5 ianuarie 2022).

LES VERBES DE MOUVEMENT ET LEURS STRUCTURES (ÉTUDE CONTRASTIVE)

THE VERBS OF MOTION AND THEIR STRUCTURES (CONTRASTIVE STUDY)

VERBELE DE MIȘCARE ȘI STRUCTURILE LOR (STUDIU CONTRASTIV)

*Celpan-Patic Natalia, doctorandă, lector universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
Natalia Celpan-Patic, doctoral student, university lecturer
"Ion Creanga" State Pedagogical University
ID ORCID: 0000-0001-7266-6336*

Abstract: It is well known that the contrast method is a heuristic one, therefore, the present study of comparative syntax is intended to facilitate the methodology of foreign language teaching. Namely, we tried to compare 3 types of syntactic structures with the verbs of movement: prepositional, verbal and periphrastic, in the three languages under examination (French, Romanian and Russian), to highlight similarities and / or differences that might help teachers teaching these three languages, learners and translators. This research discusses some of the most commonly used movement verbs. Based on the factual material extracted from the texts, it was observed that the use of movement verbs in syntactic structures is not the same in the languages studied, but sometimes similarities can be observed. The semantic value of these structures has not been neglected either, as semantics has an important place in modern syntax.

Key-words: movement verb, verb of displacement, contrastive method, syntactic structure, preposition.

Rezumat: Este binecunoscut faptul că metoda contrastivă este una euristică, prin urmare, prezentul studiu de sintaxă comparată are scopul de a facilita metodologia predării limbilor străine. Și anume am încercat să comparăm 3 tipuri de structuri sintactice cu verbele mișcării: prepoziționale, verbale și perifrastice, în cele trei limbi supuse examinării (franceză, română și rusă), pentru a evidenția asemănările și/sau deosebirile care ar putea veni în ajutor profesorilor ce predau aceste trei limbi menționate, celor ce le învață și traducătorilor. În cercetarea de față se discută câteva verbe de mișcare cel mai frecvent utilizate. Pe baza materialului factologic extras din texte, s-a observat că utilizarea verbelor de mișcare în structuri sintactice nu este la fel în limbile studiate, însă, uneori, se pot observa și similitudini. Nu a fost neglijată nici valoarea semantică a acestor structuri, întrucât semantica are un loc important în sintaxa modernă.

Cuvinte-cheie: verb de mișcare, verb de deplasare, metodă contrastivă, structură sintactică, prepoziție.

Introduction

Notre étude s’inscrit dans le domaine de la linguistique comparée, ou plus exactement dans celui de la syntaxe contrastive. On parle d’une linguistique contrastive dès qu’on

compare deux ou plusieurs langues pour en découvrir les similitudes et les divergences. Le but général de ce travail est l'étude des combinaisons verbales de mouvement en français, roumain et russe. Nous analyserons la nature particulière de ces constructions sous plusieurs angles : structurale, prépositionnelle et périphrastique.

Le rôle syntaxique principal du verbe a toujours été souligné par les linguistes du monde entier. Le groupe verbal est considéré comme un groupe syntaxique organisé autour d'un verbe qui constitue le noyau [7, p. 201], appelé « le nœud des nœuds » par L. Tesnière. Depuis une vingtaine d'années, la sémantique spatiale et la sémantique des verbes de déplacement (Vdt) suscitent un intérêt progressif chez les grammairiens syntaxistes [5]. Ainsi, dans la présente étude, nous nous concentrerons sur l'analyse sémantico-syntaxique des structures verbales de mouvement (Vmt) dans les langues comparées. Parmi les linguistes qui se sont occupés de l'analyse des Vmt figurent: I. Evseev, G. Pană Dindelegan, V. Guțu Romalo, T. Cartaleanu, L. Talmy, C. Vandeloise, D. Laur, B. Lamiroy, R. Langacker, L. Sarda, etc. [2 p. 211; 3, p. 92].

Il faudrait préciser tout d'abord que de 5700 verbes roumains constatés par les savants A. Ciobanu et Alf Lombard [4, p. 355], nous n'avons pas l'intention d'étudier tous les verbes exprimant une idée de mouvement, même la liste proposée par les grammairiens français, d'environ 280 verbes de mouvement, présentée dans le dictionnaire *Le Grand Robert de la Langue Française*. Il s'agira plutôt d'un nombre très restreint de verbes, les plus fréquemment mis en contexte (comme : *venir, aller, arriver, courir, descendre, monter*, etc.).

Notre analyse comparative sera organisée en trois étapes. Dans un premier temps, nous essaierons de délimiter la classe de verbes de déplacement de celle du mouvement. Dans un deuxième temps, l'attention se portera sur la typologie des constructions sémantico-syntaxiques avec les verbes de déplacement en trois langues. Dans un troisième temps, nous analyserons le phénomène de grammaticalisation des verbes de mouvement en trois langues. Les résultats obtenus à partir de ces langues seront exposés dans les conclusions de l'étude.

Verbes de mouvement versus verbes de déplacement

« L'idée du mouvement n'est autre chose que l'idée du transport d'un lieu à l'autre : il n'y a point de mouvement sans quelque direction (...) » (J. J. Rousseau).

J.-P. Boons est d'avis que: « Les verbes dits de mouvement forment une des classes lexicales les plus curieuses et intéressantes de la langue. Mais cette expression est vague : elle peut désigner aussi bien le déplacement proprement dit d'un corps que les déplacements réciproques des parties du corps » [1, p. 5]. Dans ce contexte, il est important de souligner que dans la présente recherche les notions de verbe de mouvement (Vmt) et verbe de déplacement (Vdt) sont complémentaires, parce que nous acceptons le point de vue des chercheurs qui considèrent que les verbes de changement de position des parties de corps ne s'incluent pas dans la liste des verbes de mouvement, ce qui réduit les Vmt à la signification des Vdt, qui sont vus par certains linguistes comme une sous-classe des verbes de mouvement. Les Vdt sont ceux qui désignent un mouvement dans l'espace. Ainsi, nous considérons que le déplacement est une partie composante du mouvement. Le déplacement est défini comme un changement d'emplacement, une modification de la position spatiale d'un objet à partir d'un point initial à un autre final, un mouvement spatial entre le point A et B [3, p. 90].

Il semble que le déplacement n'est autre chose que le changement de lieu, alors que le mouvement désigne un changement de position ou de l'état d'un corps. Ainsi, on peut affirmer que parmi les verbes de mouvement s'incluent aussi les Vdt. À notre avis, les deux termes mouvement / déplacement se complètent réciproquement. Alors, nous désignons par les deux termes synonymiques Vmt et Vdt les verbes de changement de position dans l'espace.

Analyse syntaxique des constructions avec les verbes de mouvement

Les trois langues comparées font partie de la famille indo-européenne, c'est pourquoi on peut supposer qu'il existe des similitudes entre leurs structures syntaxiques avec les verbes de déplacement, mais il est aussi facile de prévenir des différences à cause du fait que le développement historique des phénomènes intralinguistiques et l'influence des phénomènes extralinguistiques sont suffisamment différents.

Pour avoir une vision plus claire, comparez :

français	roumain	russe
1. <i>Tous les ans elle Revenait, passait devant lui sans oser le saluer.</i> (G. de Maupassant, « La rempailleuse »)	<i>Ea venea încocoace în fiecare an, trecea pe lângă el, fără a îndrăzni să-l caute...</i>	<i>Каждый год она возвращалась, проходя мимо него, не решаясь его поприветствовать.</i>
2. <i>J'en étais arrivé à me demander...</i> (A. Dumas-fils, « La Dame aux camélias »)	<i>Mă întrebam dacă...</i>	<i>Я задумался...</i>
3. <i>Il m'est arrivé une foi de suivre...</i> (A. Dumas-fils, « La Dame aux camélias »)	<i>Mi s-a întâmplat odată să urmez...</i>	<i>Мне довелось следовать...</i>

Dans les exemples ci-dessus, nous observons que parfois une construction est la même en différentes langues, mais en d'autres contextes, il y a des différences dans l'emploi des verbes (parfois le verbe traduit n'est pas de mouvement), des prépositions et même des significations. On peut remarquer encore que les structures traduites en russe sont les plus courtes, ce qui démontre la capacité de la langue russe d'exprimer le même sens par moins de mots, c'est-à-dire les verbes russes sont plus riches en signification ce qui favorise l'économie linguistique.

Le matériel factuel a relevé quatre types de structures syntaxiques les plus fréquentes avec les verbes de mouvement qui ne correspondent pas toujours dans les langues comparées.

Commençons par la structure **Vmt + infinitif** qui a comme équivalent roumain **Vmt + conjunctiv** et très rarement Vmt + infinitif, mais en russe parfois on garde la même structure française (voir l'exemple 5), parfois on remplace le second verbe par des noms (voir l'exemple 4).

français	roumain	russe
4. <i>... mais viens dîner à la maison, demain</i> (G. de Maupassant, « Bel Ami »)	<i>... dar vino să ieși masa cu noi mine</i>	<i>... но приходи домой на ужин завтра</i>

5. <i>Oh ! Cet hiver j'irai me guérir à Menton</i> (G. de Maupassant, « Bel Ami »)	<i>Oh! la iarnă am să mă duc să mă vindec la Menton</i>	<i>Ой ! Этой зимой я поеду лечиться в Ментон</i>
---	---	--

La structure syntaxique **Vmt + gérondif (ou participe présent)** est moins fréquente et d'habitude elle a les mêmes équivalents en roumain et en russe, suivez l'exemple 6. Dans l'exemple 7, le complément circonstanciel en russe est exprimé par un nom.

français	roumain	russe
6. « ... <i>il avançait poussant les gens pour ne point se déranger de sa route</i> » (G. de Maupassant, « Bel Ami »)	„ <i>Încănta brutal pe strada plină de lume, lovind cu coatele și împingînd oamenii la o parte numai ca să nu se abată din drum</i> ”	« <i>Он продвигался вперед, толкая людей, чтобы не мешать ему на пути.</i> »
7. « <i>je vais courant le long des chemins</i> » (J. M. G. Le Clézio, « Le chercheur d'or »)	„ <i>merg alergînd de-a lungul potecilor</i> ”	<i>Я бегу по дорожкам</i>

Continuons avec la construction **Vmt + prép. + infinitif** où la plus fréquente préposition française est celle finale ***pour/pentru/чтобы***.

D'après la professeure de l'Université de Leuven, B. Lamiroy, l'infinitif direct qui suit les verbes de mouvement n'est pas un infinitif de but, mais celui introduit par la préposition *pour* a une valeur significative finale [6, p. 36]. Quant aux langues roumain et russe, il y a parfois des similitudes, mais c'est plutôt des différences qui persistent.

Parallèlement à l'infinitif, c'est le mode subjonctif (« conjunctiv ») qui suit les verbes de mouvement en roumain. La même idée peut être rencontrée dans les écrits de la grammairienne Tamara Repina, d'après laquelle il s'agit de la *grammaticalisation* du mode « conjunctiv » roumain comme un moyen universel de transmettre la valeur finale [8, p. 380], mais grâce aux prépositions telles que *pentru, fără, prin/pour, sans, par/за, без, no*, etc. l'infinitif est encore gardé par analogie avec celui français. Quant au russe, même si c'est une langue slave, dans ce cas, sa syntaxe est plus proche du français.

En russe, tout dépend d'une catégorie grammaticale spécifique pour les langues slaves qui s'appelle aspect (вид): perfectif et imperfectif (совершенный и несовершенный) [9]: *бежать, бежать*. Pour mieux comprendre la différence, examinons les phrases qui suivent (exemples 8 et 9):

français	roumain	russe
8. <i>Marie court acheter du pain</i>	<i>Maria aleargă să cumpere pâine. / Maria aleargă după pâine.</i>	<i>Мария бежит купить хлеб. / Мария бежит за хлебом.</i>
9. <i>Mon amie court chaque jour pour maigrir.</i>	<i>Prietena mea aleargă zilnic pentru a slăbi. Prietena mea aleargă zilnic pentru ca să slăbească.</i>	<i>Моя подруга бегаёт ежедневно, чтобы похудеть.</i>

En analysant les deux exemples présentés ci-dessus, on peut voir qu'en français l'infinitif sans *pour* n'est pas final, il a la fonction de complément du verbe, mis celui avec *pour* a la fonction de complément circonstanciel de but (final). En roumain, dans l'exemple 8, c'est un verbe au mode subjonctif qui suit le Vmt (*aleargă să cumpere*) qui pourrait être remplacé par un complément circonstanciel de lieu (*aleargă după pâine*). En russe, c'est un infinitif qui suit après le Vmt (*бежит купить*), mais on peut le remplacer aussi par un complément de lieu semblable à la langue roumaine (*бежит за хлебом*). Dans l'exemple 9, on pourrait employer un infinitif, ou un « conjunctiv » avec la préposition *pentru* en roumain. Quant au russe, c'est un verbe imperfectif *бегают* qui demande une subordonnée finale [3, p. 62-63].

D'après les constatations faites par la chercheuse B. Lamiroy [6, p. 40-49], la structure finale **Vm + pour + infinitif** est plus complexe que l'autre **Vm + infinitif**.

Comparons les exemples :

français	roumain	russe
10. <i>Je vais au magasin.</i>	<i>Mă duc la magazin.</i>	<i>Я иду в магазин.</i>
11. <i>Je vais acheter des produits alimentaires.</i>	<i>Mă duc să cumpăr alimente.</i>	<i>Я собираюсь купить продукты.</i>
12. <i>Jean monte au 2^e étage.</i>	<i>Jean urcă la etajul 2.</i>	<i>Жан поднимается на 2-й этаж.</i>
13. <i>Jean monte se coucher.</i>	<i>Jean merge la culcare/să se culce.</i>	<i>Жан идет спать.</i>

Dans les exemples 10 et 12, on pourrait transformer les phrases en *J'y vais/Il y va*, mais dans les autres cas (ex. 11 et 13), il ne serait pas possible d'accepter les variantes : *J'y vais acheter.../Jean y monte*. Autrement dit, l'infinitif directe n'est pas toujours un complément locatif, mais s'est plutôt un complément infinitif qui exprime une action.

Il existe aussi une construction prépositionnelle suivie d'un complément circonstanciel **Vm + prép. + CC** où le type de préposition dépend de la sémantique du verbe et du type de CC qui suit le verbe. Ainsi, un accord sémantique s'établit entre le verbe et la préposition [10, p.13].

Les prépositions simples et composées ont été réparties en 2 grandes classes, selon qu'elles expriment une relation de localisation, ou qu'elles expriment un déplacement. On peut les appeler prépositions *positionnelles* (*dans/în/в*) ou *directionnelles* (*jusqu'à/până la/до*). Ce qui est certain, c'est que la préposition est déterminée sans équivoque, c'est-à-dire que le verbe requiert nécessairement une certaine préposition et pas une autre. Ainsi, il y a :

- verbes avec complément circonstanciel obligatoire: *a se orienta spre / s'orienter vers/ ориентироваться на ; a se îndepărta de / s'éloigner de/, отойти от ; a izvorî din / ressortir de/, выйти из ; a (se) clinti din / bouger/ двигаться ; a se îndrepta spre, către/se diriger vers/ направиться к, etc. Ce sont des verbes de déplacement construits avec une certaine préposition et un complément circonstanciel de lieu obligatoire. Habituellement, une telle spécification est faite dans les dictionnaires, entre parenthèses;*
- verbes avec complément circonstanciel facultatif: *a alerga/courir/бежать, a merge/aller/, итди a fugi/courir/, бежать a veni/venir/приходить, etc. Dans ce cas, le verbe a la possibilité de choisir entre plusieurs prépositions et même de choisir le terme employé: *Copilul vine de la scoală / spre casă / spre mine / în curte / sub scară / peste drum / lângă**

tine / pe stradă / în casă ; l'enfant revient de l'école / vers la maison / vers moi / dans la cours / sous l'échelle / dans la maison ; *ребенок приходит из школы/ домой/ ко мне/ во двор/ под лестницу/ к вам/ на улицу*. Dans le cas de ces verbes, le choix d'une préposition ou d'une autre est dicté par des considérations sémantiques, les règles de combinaison entre verbe et préposition étant sémantiques.

Si l'on établit sur la base des exemples extraits de la littérature un inventaire des prépositions locatives les plus utilisées dans les deux langues, ils seront alors au nombre de 20. Confrontez-les en trois langues :

À /la/в	Derrière/după/за
Vers/spre/в, к	Autour de/în jurul/ вокруг
Dans/în/в	Par-dessus de/pe deasupra/ над
En/în/ в	À travers/prin/ через
Chez/la/к	Loin de/departe de/ далеко от
Jusqu'à/până la/ до	Devant/în fața/ перед
Par/prin, peste/ по, через	Près de/lângă/ рядом с, возле
De la /de la/co	Sous/sub/ под
Sur/pe/на	À côté de/lângă/ рядом с, возле
En face de/în fața/ перед	Le long de/de-a lungul/ вдоль

Il est important de mentionner qu'en traduisant un texte du français en russe, très souvent la préposition locative française peut être remplacée par un adverbe [9]. Observez les exemples :

français	roumain	russe
14. Je suis arrivé <u>chez</u> toi.	<i>Am ajuns <u>până la</u> tine acasă.</i>	<i>Я приехал <u>к тебе</u> домой. Я добрался <u>до</u> твоего дома.</i>
15. Il court <u>autour du</u> stade.	<i>El aleargă <u>în jurul</u> stadionului.</i>	<i>Он бежит <u>по</u> стадиону (<u>вокруг</u> стадиона).</i>
16. Il se promène <u>près du</u> lac.	<i>El se plimbă <u>lângă</u> lac.</i>	<i>Он гуляет <u>возле</u> озера.</i>

La grammaticalisation des verbes de mouvement

Une autre approche des structures prépositionnelles avec les verbes de mouvement serait le phénomène de grammaticalisation. Ce phénomène se retrouve surtout dans les structures verbales du type $\boxed{\text{Vmt} + \text{prép.} + \text{V}_2}$ et $\boxed{\text{Vmt} + \text{V}_2}$, où Vmt est un verbe de mouvement, et V2 - un verbe à l'infinitif (en français et en russe)/subjonctif (en roumain). Parmi les linguistes qui se sont occupés de la grammaticalisation figurent B. Lamiroy [6] et J. P. Boons [1] qui ont fait des études contrastives.

D'après les dictionnaires de la langue française comme, *Trésor*, *Littré*, *Le bon usage*, *Larousse*, *Robert*, le terme de *grammaticalisation* désigne le processus selon lequel « un terme ou un syntagme acquiert un statut grammatical ». Autrement dit, c'est un phénomène par lequel un lexème commence à se comporter dans le contexte comme une particule grammaticale, c'est-à-dire il est transposé de la classe lexicale dans celle grammaticale, perdant partiellement ou totalement sa signification de base. Selon A. Meillet, la grammaticalisation n'est que l'attribution du caractère grammatical à un mot autrefois autonome.

Dans le cas des verbes de mouvement français, les prépositions postverbales les plus grammaticalisées sont **à** et **de**, alors qu'en roumain et en russe, un tel phénomène est moins observé. En français, il existe même des temps verbaux composés formés à partir de Vmt avec ou sans prépositions. Confrontez :

français	roumain	russe
17. Je viens de finir mes études.	<i>Tocmai mi-am terminat studiile.</i>	<i>Я только что закончил учебу.</i>
18. Je vais présenter mon projet.	<i>Îmi voi prezenta proiectul.</i>	<i>Представлю свой проект.</i>
19. C'est cela, nous allons souper. (A. Dumas-fils, « La dame aux camélias »)	<i>Ah, ce bine, îndată vom mânca.</i>	<i>Все, идем ужинать.</i>

L'exemple 17 montre l'emploi du temps verbal **passé récent** qui représente la grammaticalisation du verbe **venir** et la préposition **de**, ce qui en roumain et en russe est traduit par des adverbes qui expriment un fait récent. Les exemples 18 et 19 mettent en évidence le temps verbal **futur proche** qui est apparu grâce à la grammaticalisation du verbe **aller**, ce qui en roumain et en russe se traduit par le **futur simple** ou un adverbe qui exprime un fait immédiat.

Nous considérons que la relation la plus importante qui existe entre les éléments des structures avec les Vdt est celle entre la syntaxe et la sémantique. Dans les exemples qui suivent (20 et 21), le même verbe (*a veni/venir/nрuxодитъ*) peut avoir un sens de mouvement et un autre qui est totalement différent, ce qui influence beaucoup l'emploi des prépositions et/ou des compléments après ces verbes. En les traduisant dans les autres langues, on peut même se servir de verbes qui n'ont pas de sens *movendi* : *a veni/revener/возвращатся* ; *a-i veni/avoir envie/хотеть* ; *a-i merge/réussir/хорошо сдать экзамен*.

français	roumain	russe
20. El vine de la sala de sport./ Îmi vine să demisionez.	<i>Il revient de la salle de sport./ J'ai envie de démissionner.</i>	<i>Он возвращается из спортзала. / Я хочу бросить (что-то).</i>
21. El merge la universitate. / Ne va merge bine la examen.	<i>Il va à l'université. / Nous réussissons bien à l'examen.</i>	<i>Он идет в университет. / Мы хорошо сдадим экзамен.</i>

Conclusion

L'analyse des structures contenant des Vmt, trouvées dans les dictionnaires et dans les exemples accumulés, nous permet d'observer que les verbes de mouvement, outre le sens primordial de *movendi*, dans différentes combinaisons, obtiennent des sens différents. Les possibilités combinatoires de ces verbes leur permettent d'avoir diverses positions syntaxiques : *verbe prédicatif*, *copulatif*, *semi-auxiliaire*, qui indiquent d'éventuelles non-correspondances existant au niveau sémantico-syntaxique et qui peuvent parfois créer des interférences dans la traduction.

Les structures syntaxiques avec les Vm les plus fréquentes en trois langues sont : $\boxed{\text{Vmt} + \text{V}_{\text{inf}}}$, $\boxed{\text{Vmt} + \text{prép.} + \text{V}_{\text{inf}}}$, $\boxed{\text{Vmt} + \text{V}_{\text{gérondif}} (\text{particpe})}$, $\boxed{\text{Vmt} + \text{prép.} + \text{CC}}$, mais la langue roumaine connaît aussi la construction $\boxed{\text{Vm} + \text{V}_{\text{conjunctiv}}}$, qui est très usuelle. Les prépositions locatives les plus employées en trois langues sont au nombre de 20.

Les Vd français ont connu le phénomène de grammaticalisation, ce qui a donné naissance aux temps composés immédiats : *passé récent* et *futur proche*, qui se traduisent différemment en russe et roumain, langues qui ne possèdent pas de tels temps verbaux.

L'étude présentée ici ne vise point à épuiser la problématique liée à la distribution des constructions avec les verbes de mouvement. D'ailleurs, les questions examinées renvoient à une problématique plus générale et à une recherche plus extensive.

Références bibliographiques:

1. BOONS, J.-P. La notion sémantique de déplacement dans une classification syntaxique des verbes locatifs. *Langue Française*, nr 76. Paris : Armand Colin, 1987, p. 5-40.
2. CELPAN-PATIC, N. Unele structuri cu verbele movendi prepoziționale pe material francez și românesc. *Probleme actuale de lingvistică română. In honorem professoris octogenario Anatol Ciobanu*. Chișinău: USM, 2014, p. 210-218. ISBN:978-9975-71-518-8.
3. CELPAN-PATIC, N. Particularités sémantico-syntaxiques des constructions infinitives avec les verbes de mouvement (étude contrastive). *Intertext*, Nr.3/4 (39/40) anul 10, ULIM : 2016, 90-95. ISSN 1857-3711, e-ISSN 2345-1750.
4. CELPAN-PATIC, N. Certains verbes de mouvement dans leurs constructions syntaxiques en français et en roumain. *Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului*. Vol. II. Chișinău: UPSC, 2009, p. 355-362.
5. EVSEEV, I. *Semantica verbului (categoriile de acțiune, devenire și stare)*. Timișoara : Facla, 1974. 182 p.
6. LAMIROY, B. *Les verbes de mouvement en français et en espagnol*. Amsterdam: John Benjamins Publishing et Leuven University Press, 1983. 323 p. ISBN 978-9027280428.
7. MIERLĂ, A. Considerații privind criteriile de clasificare sintactico-semantică a verbului (cu aplicație asupra verbelor de deplasare). *Ovidius University Annals of Philology XIV*. Constanța: Ovidius, 2003, p. 201-212.
8. REPINA, T. Conjunția de după verbele de mișcare în textele din secolul al XVII-lea începutul celui de-al XVIII-lea. *Studii de gramatică și de formare a cuvintelor (În memoria Mioarei Avram)*. București : Ed. Academiei Române, 2006, p. 375-380.
9. ДОРОФЕЕВА Т. *Синтаксическая сочетаемость русского глагола*. Москва: Русский язык, 1986. 112 p. ISBN 3АЮ172.БН2-03.11.2017.48.
10. КАРТАЛЯНУ, Т. М. *Синтагматика глаголов движения в современном молдавском литературном языке*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Кишинев: 1985. 24 p.

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК ПРИЗНАК ПОСТМОДЕРНИЗМА

INTERTEXTUALITY AS A SIGN OF POSTMODERNISM

Коминарец Татьяна Вильямовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики дошкольного, начального обучения и языковых коммуникаций Коммунального высшего учебного заведения «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета

Kominarets Tetyana, Candidate of Filological Science, Docent, Head of Department of Theory and Methods of Preschool, Primary Education and Language Communications, Municipal High Educational Institution «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council

Абстракт. Предметом исследования является интертекстуальность как признак культурного течения XX – XXI веков - постмодернизма, научные работы исследователей этого явления, опубликованные с момента зарождения термина в работах М. М. Бахтина и Ю. Кристевой до конца XX - начала XXI века, в которых отражено отношение современной филологической мысли к изучаемому феномену. Цель исследования – выявить основные этапы развития теории интертекстуальности, проследить ее влияние на постмодернизм как культурное явление, рассмотреть связь понятий интертекстуальность и постмодернизм.

В результате исследования было уточнено, что интертекстуальность можно рассматривать как составляющую постмодернистской поэтики. Она может изучаться и как философская черта постмодерна и как художественный прием, сознательная писательская инициатива в создании определенных межкультурных связей с произведениями классиков и современников.

Ключевые слова: феномен, интертекстуальность, постмодернизм, современников, интертекстуальность.

Abstract. The object of this research is intertextuality as a sign of the cultural trend of the XX - XXI centuries – which is postmodernism. The scientific works of researchers of this phenomenon, published from the moment the term was born in the works of M. Bakhtin and Y. Kristeva until the end of the XX - early XXI century, reflect the attitude of philological thought on the studied phenomenon. The purpose of the study is to identify the main stages in the development of the theory of intertextuality, to trace its influence on postmodernism as a cultural phenomenon, and to consider the connection between the concepts of intertextuality and postmodernism.

As a result of this study, it was clarified that intertextuality can be viewed as a component of postmodern poetics. It can be studied both as a philosophical feature of postmodernism and as an artistic device, a conscious literary initiative in creating certain intercultural ties with the works of classics and contemporaries.

Key words: phenomenon, intercultural, postmodernism, intertextuality, contemporaries.

[0000-0002-5984-2806](https://doi.org/10.26907/2542-0402.2020.0000-0002-5984-2806)

Современное состояние культуры - состояние постмодерна - некоторые исследователи рассматривают как конец времен, истории, культуры как таковой. Другие утверждают, что подобные кризисы – закономерное явление любой культуры, следствие ее «усталости» и могут быть в будущем успешно преодолены. В качестве одного из признаков усталости культуры (прежде всего, культуры постмодерна) можно назвать отсутствие подлинного творчества, неспособность культуры к созданию нового, обращение к уже сложившимся формам, жанрам, образцам, мотивам, стилям, к опыту всей предшествующей культуры [1].

В. Курицын замечает: «Постмодернизм сегодня не просто мода, он - состояние атмосферы, он может нравиться или не нравиться, но именно он сейчас актуален» [2,72]. Более того, именно постмодернизм мыслится как единственная стратегия раскрепощения и обновления литературы XX века, единственный универсальный язык саморефлексии современного кризисного состояния культуры [3]. С другой стороны, не менее авторитетны и непримиримые оценки критиков постмодернизма. И, наконец, исследователи склонны рассматривать постмодернизм как один из языков переходной эпохи в культуре и литературе, который, как и другие (модернизм, реализм) дает свои художественные интерпретации общим и актуальным процессам самоидентификации культуры на переломе ее развития [4]. (А.Мережинская) [4,с.5], как одно из многочисленных стилевых течений, находящихся в динамическом взаимодействии (Г. Нефагина) [5], причем далеко не всегда оцениваемое как самое авторитетное. Подобные оценки отказывают постмодернизму в ведущем статусе, акцентируя внимание на специфике современного русского литературного процесса в целом. Противоречивость позиций исследователей свидетельствует о том, что, несмотря на интенсивное изучение постмодернизма, единая концепция не создана, что еще раз подчеркивает актуальность научных изысканий в данном направлении.

Термин «постмодернизм» ввел в употребление известный английский историк Арнольд Тойнби в 1940 году для обозначения длительного процесса (начавшегося, на его взгляд, еще на рубеже XIX-XX веков) безнадежного соскальзывания западной мысли в иррациональность и полный хаос. Одно из определений «постмодерна» — исторический период, охватывающий промежуток времени с 1960-х годов до конца XX ст., с его потрясениями и кризисами мировой экономики, «холодной войной», гонкой вооружений, усилением роли СМИ, появлением и ростом компьютерных технологий и Интернета. Другая попытка толкования «постмодерна» — комплекс определенных идей, умонастроений, стилей, превалирующих на протяжении последних четырех десятилетий прошлого века во всех сферах человеческой жизнедеятельности: культуре, философии, политике, экономике, технике и науке. Латинское *post* – префикс, означающий преемственность, французское *modern* – современный, новейший. То есть в самом названии термина подчеркивается, что постмодернизм появляется после модернизма. Именно в этом смысле «постмодерн» вплотную приближается к «постмодернизму» как мировоззренчески-художественному направлению, которое приходит на смену модернизму и охватывает различные стилевые тенденции в искусстве и литературе.

Постмодернизм проявился в разных видах искусства: кинематографе, театре, балете, музыке, изобразительном искусстве, архитектуре и художественной литературе. Как мироощущение и мировосприятие, он отразился на развитии философии, теологии, историографии и кибернетики, психоанализа и естествознания. В постмодернизме ярко выражена склонность к рецепции любых фактов по культурно-историческому дискурсу всего человечества; прежде всего самое активное - из произведений мировой литературы различных элементов и/или содержания: сюжетов, мотивов, образов, концепций, жанров, сцен, цитат и т.д.(т.н. «Интертекстуальность»)[6].

Модернизм и постмодернизм не разделены ни железным занавесом, ни Китайской стеной, потому что история — это палимпсест, а культура открыта прошлому, настоящему и будущему. Я подозреваю, что у всех нас есть несколько от викторианства,

модернизма и постмодернизма одновременно. И автор может в течение своей жизни писать и современные, и постмодерные произведения...» (И. Хассан).

Но целостной литературоведческой системы, в основе которой лежала новая постмодернистическая парадигма, все еще не выработано. Как пишет С.Павлычко: «С чувством свободы пришло чувство растерянности, скепсиса, а также осознание кризиса методологического характера, определяющего состояние украинского литературоведения на сегодняшний день. <...> Кроме того, украинских литераторов не обошла так называемая «постмодерная» духовная ситуация мировой культуры, что переживается пока достаточно поверхностно, но все же переживается» [7, с. 483]

Среди украинских и русских литературоведов привлекают внимание научные исследования по проблеме жанровых модификаций современного романа (Н. Бернадская, Т. Бовсуновская), исследование жанровых особенностей постмодернистского романа (Н. Даниленко, О. Левицкая, В. Пестерев, Н. Смирнова, А. Стомба, О. Толстых, О. Тупало, Ю. Шуба и др.). Особое внимание в этих научных трудах уделяется теории интертекстуальности (Р. Барт, Ю. Кристева) и идее диалога М. Бахтина. С ними коррелируют исследования проблем литературной рецепции, которыми занимались отечественные исследователи О. Бойницкая, А. Козюра, А. Кучера.

Теория интертекстуальности получила свое классическое воплощение в работах французских структуралистов 1960-70-х годов Юлии Кристевой и Ролана Барта. Ю. Кристева первой ввела в употребление термин «интертекстуальность» (от лат. «переплетение текстов») в статье 1967 года «Lemot, ledialogueetleroman», вдохновленная исследованиями М. М. Бахтина «о чужом слове и диалоге как универсальной культурной категории» [8, с. 367-394].

По ее мнению, при анализе текста нужно рассматривать литературное произведение «не как точку (устойчивый смысл), а как место пересечения текстовых плоскостей, как диалог различных видов письма - самого писателя, получателя (или персонажа) и, наконец, письма, образованного нынешним и предшествующим культурным контекстом» [9, с. 64-66].

Интертекстуальность – ключевая категория постмодернизма, обозначающая различные межтекстовые отношения как внутри произведения, так и за его пределами. Цитатность такого письма предполагает многоголосие эхо предыдущих текстов, просматривающихся сквозь текст произведения и текстов находящихся с ним в диалоге. Цитаты могут быть прямыми и косвенными, имеющимися и неявными, точными и трансформированными. Своеобразной «цитатой» может оказаться не только изречение, образ или мотив, но и стиль, направление, дискурс, определенная культура.

«Смерть автора» (Р. Барт). Этот принцип произведен от интертекстуальной природы текста. Если текст - это многомерное пространство, состоящее из цитат с отсылками к множеству культурных источников, то «нет такого текста, который был бы порожден «лично» и непосредственно Автором: скриптор лишь черпает из безмерного словаря культуры». Р. Барт считал, что источник текста размещается не в письме, а в чтении.

По мысли Барта, «интертекстуальность как понятие сигнализирует, что автор перестает быть единственным источником смысла текста» [10, с. 36],

который реализует значение лишь внутр. читательского дискурса. «Каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей литературы и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат. Обрывки культурных кодов, формул, ритмических структур, фрагменты социальных диалогов и т. д. - все они поглощены текстом и перемешаны в нем, поскольку всегда до текста и вокруг него существует язык как необходимо предварительное условие для любого текста. Интертекстуальность не может быть сведена к проблеме источников и влияний; она представляет собой общее поле анонимных формул, происхождения которых редко можно обнаружить, бессознательных или автоматических цитат, даваемых без кавычек» [10, с. 31-47]. Таково предложенное Р. Бартом определение интертекста, позднее признанное классическим [11].

Принцип развлечения. Культура модернизма была ориентирована на элитного читателя, массового же «обслуживала» поп-культура. Постмодернизм преодолевает такое противостояние, сочетая развлекательные элементы произведения с изысканными эстетическими и семиотическими идеями. Сращение с поп-культурой является ключевым признаком культуры постмодерна. Неудивительно, что современные постмодернистские романы В. Эко, Д. Ж. Фаулза, В. Пелевина являются и произведениями высокого искусства, и бестселлерами.

Пародийный модус повествования (Э. Сейд). Власть письма не бесспорна. Она в определенной степени относительна, шатка и поэтому вызывает у автора чувство недовольства, разочарования. Осознание «собственной двусмысленности, собственной ограниченности сферой вымысла и письма» ведет к пародийному модусу повествования». И это является едва ли не единственной возможной позицией творческого бытия писателя — постмодерниста. ракурс, однако эта пародия является особой, нейтральной, «нулевой». Ее определяют термином «пастиш». «Пародирование здесь - несколько больше, чем прием, - замечает Д. Затонский, - в определенном смысле это философия жизни, и философия отношения к жизни, имя которой – постмодернизм» [12].

«Политика языковых игр». Игра является основой организующего принципа всей культуры человечества, афористически произнесенная еще великим Шекспиром. В постмодернизме эта идея нашла свое многомерное развитие «Подчеркнуто иронический, игровой модус самоопределения, характерный для постмодернистского мироощущения, но и в самой стилистике философствования по этой теме», в частности в трудах Ж. Дерриды. Игра со стилями, направлениями, языком, цитатами — основа политики языковых игр.

«Постмодернистский поворот», или, как любят говорить на Западе, «постмодернистская ситуация» имеет своих духовных родителей и наставников. Это, прежде всего, представители философской школы французского постструктурализма — Ф. Барт, Ж. Батай, Ж. Бодрийар, Ж. Делез, Ж. Деррида, Ж. Лакан, Ж-Ф. Лиотар, М. Фуко.

Одним из основных отличий между модернизмом и постмодернизмом американский критик Б. Макхейл называет поиск ответа на разные вопросы: если модернистов интересует проблема истинности и исчерпаемости знаний (как мы познаем мир? как искусство порождает и изменяет восприятие мира? какова природа реальности?), то

постмодернисты обращают внимание на проблему природы познания и его возможностей (кто есть личность? как культура конструирует личность?). В центре внимания художника появляется постмодернистское сознание, которое, по мнению украинской исследовательницы истории американской литературы Т. Денисовой, является антидогматическим и плюралистическим. Его главный признак и внутренний источник движения – «сомнение, отказ от альтернативного выбора «или – или» в пользу широкого спектра равноправных решений «и – и». ...множественность занимает место главного условия как общественного, так и художественного существования».

Многие художественные произведения постмодернизма представляют именно этот тип менталитета, пересказывая и переписывая историю, исследуя влияние поп-культуры на формирование личности, вовлекая в литературный контекст голоса тех, кто раньше находился на маргине культуры, — представителей национальных меньшинств, субкультур и женщин.

Символ постмодернистской культуры – ризома, лабиринт. Ризома (от фр. Rhizome) – специфическая форма корня, не имеющая четко выраженного центрального подземного стебля (по И.Ильину).

Книга – корень – новый тип эстетических связей, запутанная корневая система, в которой отдельные отростки, волоски, регулярно отмирая и заново отрастая, находятся в состоянии постоянного обмена с окружающей средой. Кроме того, ризома вмещается в чужие эволюционные цепочки и образует «поперечные связи». Так что если мир – хаос (а именно таким его видят постмодернисты), то книга становится не космосом, а хаосмосом, не деревом, а корневищем. У.Эко, создав популярнейший и «эталонный» образец постмодернистского романа, признался, что руководствовался резомой как прообразом символического лабиринта, когда творил свой шедевр.

В ризоме нет частицы, которая была бы для какой-то другой доли коренной или стержневой. Они равны между собой, отношения между ними постоянно изменяются, как постоянно меняется структура ризомы. Здесь отсутствует деление на «левое – правое», «верх – низ», «высокое – возвышенное», отсутствует смысловой центр, какая-либо иерархичность, линейная однонаправленность. А потому и отношения между искусством и жизнью в этой культуре антииерархичны, непараллельны, бесструктурны, неупорядочены.

Центральной категорией классической эстетики есть прекрасное. В постмодернизме она остается, но меняется ее содержание. Прекрасным считается бессистемность, беспорядок корневища – резомы. Здесь прекрасное – это сочетание нравственного с чувственным, красота ассонансов и асимметрии, красота экологическая и алгоритмическая, дисгармония как норма и т.д. Эстетизируется безобразное. Возвышенное замещается странным, трагическое – парадоксальным, миметическое – ироническим, немиметическим. Центральное место занимает ирония.

Умберто Эко в статье «Постмодернизм, ирония, любопытство», помещенной в цикл, названный писателем «Заметки на берегах «Имени розы», отмечает: «Должен сказать, что я сам убежден в том, что постмодернизм – не фиксированное хронологическое явление, а такой себе духовное состояние, так сказать kunstwollen (художественная воля) – подход к работе. В этом смысле правомерна фраза, что любая эпоха в определенный момент

подходит к черте кризиса...» Это мнение может быть отправной точкой в наших размышлениях о постмодернизме.

ЛИТЕРАТУРА:

1. КОНОВАЛОВА О. Постмодернистское творчество как диалог культур. Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2007/2/74.html
2. КУРИЦЫН В. Постмодернизм - новая первобытная культура // Новый мир. - 1992. - №2. - С. 225-232.
3. СКОРОПАНОВА И. Русская постмодернистская литература: Учеб. пособие. - 3-е изд., изд., и доп. — М.: Флинта: Наука, 2001. — 608 с. ISBN 5-89349-180-7 (Флинта) ISBN 5-02-011617-3 (Наука)
4. МЕРЕЖИНСКАЯ А. Русская проза 80-90-х годов XX века: Монография / А.Ю. Мережинская; Ред. Л.Л. Воронцова; Киев.нац. ун-т им. Т. Шевченко. - К. : ИПЦ "Киевский университет", 2001. - 433 с. - Библиогр.: с. 414-433. - ISBN 966-594-231-X
5. НЕФАГИНА Г. Русская проза второй половины 80-х — начала 90-х годов XX века авторская книга, первое издание Минск: Издательский центр "Экономпресс", НПЖ "Финансы, учет, аудит", 1998 г. ISBN: 985-6082-31-5
6. ПАЛЬМН. Історія української культури : навчальний посібник / Н. Д. Пальм, Т. Є. Гетало. — Х. : Вид. ХНЕУ, 2013. — 296 с. ДК [94:008](477)(075.8) ББК 63.3(4УКР)я73+71.4(4УКР)я73
7. ПАВЛЫЧКОС. Теорія літератури / Віра Агеева (упоряд.), Марія Зубрицька (передмов.), Богдан Кравченко (упоряд.). — К. : Основи, 2002. — 679 с. ISBN 966-06-0120-4
8. БАХТИН М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин – М.: 2013. – 444 с. ISBN 978-5-458-23202-9
9. KRISTEVA Y. Desire in language: a semiotic approach to literature and art / Ed. by L. S. Roudiez. - Oxford : Blackwell, 1981. - 306 p. Cover Identities in Transition E-Book ISBN: 9789004201262
10. BARTH R. Theory of the text // Untying the text: a post-structuralist reader / Ed. by R. Young. - London : Routledge and Kegan Paul, 1981. - P. 31-47 ISBN 0-8142-0984-X
11. ИЛУНИНА А. Теоретические аспекты проблемы интертекстуальности в современном литературоведении // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 4 (295). Серия: Филология. Искусствоведение. – Вып. 75. – С. 36–39. DOI 10.37972/chgpru.2020.109.4.004
12. ЗАТОНСКИЙ Д. Модернизм и постмодернизм: Мысли об извечном коловращении изящных и неизящных искусств. — Харьков: Фолио; М.: Изд-во АСТ, 2000. - 256 с. ISBN 966-03-0754-3
13. ДЕНИСОВА Т. Коротко про историю та теорію постмодернізму
Бібліотека авторефератів і дисертацій по педагогіці <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-metodika-izucheniya-poezii-xx-veka>

**MODELE COGNITIVE METAFORICE ÎN ROMANUL
IUBIRILE DE TIP PANTOF, IUBIRILE DE TIP UMBRELĂ DE MATEI VIȘNIEC**

**COGNITIVE METAPHORICAL MODELS IN MATEI VIȘNIEC'S NOVEL
LOVE OF A SHOE TYPE, LOVE OF AN UMBRELLA TYPE...**

Lilia RĂCIULA, conf. univ., dr.

Magdalena BAGRIN, drd.,

*Universitatea de Stat „Alecu Russo” din
Bălți*

Abstract: The article provides a cognitive perspective on Matei Vișniec's novel *Iubirile de tip pantof, iubirile de tip umbrelă...* (*Love of a Shoe Type, Love of an Umbrella Type...*), aiming to outline the cognitive models that form the basis of metaphorical concepts embedded in the structure of the text. Matei Vișniec's imagery used in the novel *Iubirile de tip pantof, iubirile de tip umbrelă...* (*Love of a Shoe Type, Love of an Umbrella Type...*) is highlighted through the grid of two metaphorical concepts "the shoe" and "the umbrella" built with the help of a vast network of orientational and ontological metaphors (Lakoff). The orientational metaphors that shape the given concepts refer to the cognitive top-down orientational model and the realistic – idealistic one, while the ontological ones activate the cognitive "object" - "container" model. The novel *Iubirile de tip pantof, iubirile de tip umbrelă* (*Love of a Shoe Type, Love of an Umbrella Type*) ... "translates" via these two metaphorical concepts (*the shoe* and *the umbrella*), the human condition as a whole, with all its aspects and (affective, psychic, social, moral, ontological, etc.) nuances, encompassing types, human behaviours and attitudes, situations, periods and relationships.

Keywords: metaphorical concept, shoe, umbrella, orientational metaphor, ontological metaphor, cognitive model, etc.

Rezumat: Prezentul demers abordează o perspectivă cognitivă asupra romanului *Iubirile de tip pantof, iubirile de tip umbrelă* de Matei Vișniec, avînd drept obiectiv principal configurarea modelelor cognitive ce stau la baza conceptelor metaforice ce structurează textul. Imaginarul lui Matei Vișniec în romanul *Iubirile de tip pantof, iubirile de tip umbrelă...* se profilează prin grila a două concepte metaforice *pantoful* și *umbrela*, construite cu ajutorul unei rețele variate de metafore orientative, ontologice (Lakoff). Metaforele orientative ce structurează conceptele date vizează modelul cognitiv de orientare de tip sus-jos; realist – idealist, iar cele ontologice actualizează modelul cognitiv „obiect” – „recipient”. Romanul *Iubirile de tip pantof, iubirile de tip umbrelă...* „traduce”, prin cele două concepte metaforice (*pantoful* și *umbrela*), condiția umană în totalitate, cu toate aspectele și nuanțele ei (afective, psihice, sociale, morale, ontologice etc.), subsumând tipuri, comportamente și atitudini umane, situații, perioade și relații.

Cuvinte - cheie: concept metaforic, pantof, umbrelă, metaforă orientativă, metaforă ontologică, model cognitiv etc.
ID ORCID 0000-0002-2726-6015

Demersul nostru abordează o perspectivă cognitivă asupra romanului *Iubirile de tip pantof, iubirile de tip umbrelă* de Matei Vișniec, avînd drept obiectiv principal configurarea

modelelor cognitive ce stau la baza conceptelor metaforice în jurul cărora se organizează întreg romanul – „*pantoful*” și „*umbrela*”. Acestea se analizează prin prisma teoriei metaforei fundamentată în studiul *Metaphors We Live By* de George Lakoff și Mark Johnson.

În acest context, menționăm un aspect relevant, în opinia noastră, și anume faptul că autorii studiului provin din domenii de formație diferite: George Lakoff fiind lingvist, iar Mark Johnson – filozof, logician, ceea ce conferă valoare adăugată concepției articulate în studiul *Metaphors We Live By*. Astfel, modele de gândire diferite se intersectează pentru conceptualizarea fenomenului metaforic, ajungându-se la concluzii surprinzătoare. Pentru o înțelegere mai bună a lucrurilor se impune elucidarea chintesenței concepției lui George Lakoff și Mark Johnson. Axele dominante ale teoriei metaforei prezentate în *Metaphors We Live By* sunt *sistematicitatea conceptelor metaforice, metaforele structurale, metaforele ontologice, metaforele orientative, metafora și coerența culturală, empirismul etc.*

Metafora în viziunea autorilor nu reprezintă un concept periferic („a matter of peripheral interest”), așa cum este tratat în mod obișnuit în teoriile lingvistice și filozofice, ci dimpotrivă metafora e recunoscută drept este un element structural al gândirii, contribuind la modelarea sistemului conceptual uman¹ (gândirea este, în esență, metaforică): „We shared the intuition that it is, instead, a matter of central concern, perhaps the key to giving an adequate account of understanding” (Lakoff *et alii*, p. 9).

Specialiștii atribuie metaforei o importanță similară percepției olfactive, metafora fiind, astfel, concepută drept un instrument de percepție, de cunoaștere și de conștientizare a realității. În consecință, metaforele sunt „obiecte” în spatele cărora poți vedea ceva prin intermediul altei metafore, iar înțelegerea lumii/experienței prin metaforă echivalează cu un veritabil „simț”, similar după importanță celui olfactiv sau auditiv: „But metaphors are not merely things to be seen beyond. In fact, one can see beyond them only by using other metaphors. It is as though the ability to comprehend experience through metaphor were a sense, like seeing or touching or hearing, with metaphors providing the only ways to perceive and experience much of the world. Metaphor is as much a part of our functioning as our sense of touch, and as precious” (*idem*, p. 239). George Lakoff și Mark Johnson sesizează chintesența metaforei prin modul înțelegerii unor lucruri prin termenii altora: „The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another” (*idem*, p. 5), iar arta/experiența estetică, percepută din perspectivă empirismului, este catalogată drept un mijloc de generare a realităților, care pot surveni în orice moment al existenței cotidiene atunci când se realizează conexiuni și asociații inedite: „From the experientialist point of view, art is, in general, a matter of imaginative rationality and a means of creating new realities. Aesthetic experience is thus not limited to the official art world. It can occur in any aspect of our everyday lives—whenever we take note of, or create for ourselves, new coherences that are not part of our conventionalized mode of perception or thought” (*idem*, p. 236).

¹ Procesele gândirii umane, în general, sunt metaforice, astfel metafora nu ține doar de limbă. Sistemul conceptual uman este structurat și definit cu ajutorul metaforei: „The most important claim we have made so far is that metaphor is not just a matter of language, that is, of mere words. We shall argue that, on the contrary, human thought processes are largely metaphorical. This is what we mean when we say that the human conceptual system is metaphorically structured and defined. Metaphors as linguistic expressions are possible precisely because there are metaphors in a person's conceptual system” (Lakoff *et alii*, p. 9).

În cele ce urmează, după configurarea sumară a viziunii lui George Lakoff și Mark Johnson, ne vom focaliza pe aspectul aplicativ în baza romanului selectat *Iubirile de tip pantof. Iubirile de tip umbrelă...* de Matei Vișniec.

Deși calificat de Nicolae Manolescu în *Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură* „cel mai înzestrat dramaturg al generației '80” (Manolescu, p.1390), Matei Vișniec este și autorul unor romane absolut remarcabile. Dincolo de toate aprecierile și clasificările operate de exegezi, așa precum ne mărturisește Matei Vișniec însuși, autorul rămâne un poet și atunci când scrie dramaturgie, și atunci când scrie proză. Și astăzi suntem în perioada când romanul devine scriitura cu cele mai mari disponibilități și deschideri spre experimentarea tehnicilor narative. Scrierea unui roman, pentru Matei Vișniec, echivalează cu satisfacția busolei interioare. Autorul afirmă într-un interviu că își împodobește romanul cu ficțiune prin stilistica expresiei involutare fără să aștepte inspirația, neglijând neologismul postmodernității. Marin Mincu în volumul *Experimentalismul poetic românesc* afirmă că „Vișniec posedă o totală conștiință textualistă (și textualizantă!) și de aici decurge, poate, polivalența sa scripturală” (Mincu, p. 76)

Romanul asupra căruia ne vom focaliza, *Iubirile de tip pantof. Iubirile de tip umbrelă...*, apare în anul 2016 la Editura Cartea Românească, fiind printre ultimile romane scrise de Matei Vișniec „care s-a scris aproape singur, doldora de povești aparent dispartate”. În acest context, un apanaj al scriiturii lui Matei Vișniec este utilizarea conceptelor metaforice: „pantof” și „umbrelă”.

Incipitul romanului *Iubirile de tip pantof. Iubirile de tip umbrelă...* anunță moartea subită a unui tânăr muncitor de la sat. Chiar din primele pagini prin descrierea ritualului de înmormântare autorul introduce conceptele metaforice „pantof” și „umbrelă” cu/prin care va trata tot conținutul scriiturii, explicând însăși condiția umană prin prisma acestora. Imaginea satului capătă rezistență prin oamenii, care moștenind *cosmosul*, refuză *haosul*. *Cosmos* în limba greacă înseamnă „ordine”, *haosul* însă, impune „viața fără semnificații transcendente”. Prin aceste două poziții spațiale la nivel macro- *haos – cosmos* se instalează modelul cognitiv ilustrat de *metaforele orientative*² („bazate pe experiență fizică și culturală”) de tipul *sus – jos, inferior-superior, realist-idealist* etc.: *haos - jos*, iar *cosmos – sus*. Acest model cognitiv de orientare se regăsește și la nivel micro- în structura conceptelor metaforice „pantof” și „umbrelă”.

Autorul în primele pagini ne îndeamnă să reflectăm la întrebarea: „sunteți mai degrabă *pantof* sau mai degrabă *umbrelă*?” Această oglindire este un pretext de autoreflexie/reflexie asupra sinelui și lumii totodată.

Semantica vorbitorului comun definește *pantoful* drept „un obiect de încălzămintă purtat în exterior. Rolul principal al pantofilor este de a proteja talpa picioarelor de suprafața pe care se circulă. Alte roluri ale pantofilor sunt de a proteja picioarele de frig, căldură, umezeală și accidentări” (*DEXI*). Aceasta este cea mai simplă definiția pe care lexemul o are încă de la apariția obiectului pe care îl denumește.

Dicționarul de simboluri atestă simbolismul pantofului ca simbol al „luării în posesiune a pământului”; „simbol al dreptului de proprietate”; „simbol al stăpânirii”; „simbol al călătoriei/călătorului”; „simbol al înțelegerii și pasiunii reciproce” etc. (Chevalier *et alii*, p. 15

² E vorba aici de teoria metaforei după G.Lakoff și M. Johnson.

„Umbrela” este opusă *pantofului*, fiind; conform DEX-ului, un „obiect alcătuit dintr-o pânză care se poate strânge sau întinde (în forma unei calote sferice) prin intermediul unor spițe metalice fixate radial pe un baston, destinat să apere de ploaie sau de soare”.

Pentru a descifra intenția estetică a autorului Matei Vișniec vom recurge, de asemenea, la conturarea symbolismului umbrelei. Astfel, *umbrela* este asociată cu „simbolul bogăției și al protecției”, fiind „însemnul regelui”, „monarhul universal”, „simbol al Cerului” (Chevalier *et alii*, p. 405) etc.

Evident, că în romanul lui M. Vișniec vorbim de concepte metaforice, adică de concepte structurate metaforic ce admit extinderea doar într-o anumită direcție. În acest sens, autorii studiului *Metaphors We Live By*, G. Lakoff și M. Johnson menționau: „metaphorical concepts can be ex-tended beyond the range of ordinary literal ways of thinking and talking into the range of what is called figurative, poetic, colorful, or fanciful thought and language. Thus, if ideas are objects, we can dress them up in fancy clothes, juggle them, line them up nice and neat, etc. So when we say that a concept is structured by a metaphor, we mean that it is partially structured and that it can be extended in some ways but not others” (Lakoff *et alii* p.13). Așadar, observăm în romanul *Iubirile de tip pantof, iubirile de tip umbrelă* anume această modalitate „de a aranja elegant și delicat” ideile - „obiecte”, recurgându-se la „pantof” și „umbrelă”.

Matei Vișniec construiește conceptele metaforice „pantof” și „umbrelă”, actualizând modele cognitive specifice metaforelor structurale (domeniu-sursă; domeniu-țintă); metaforelor orientative (de tipul sus – jos, realist – idealist, ordinar – extraordinar etc.), metaforelor ontologice („obiect” – „recipient”).

Pantof – umbrelă

Jos – sus

Memoria este pantof

Memoria – domeniu - sursă

Pantof – domeniu - țintă

- Memoria zilnică corespunde pantofului;
- *Punct comun*: ambele se pretează rutinei, cotidianului, monotoniei, ordinarului etc.

Memoria este umbrelă

memoria – domeniu - sursă

umbrelă – domeniu - țintă

- Memoria episodică/selectivă corespunde umbrelei;
- *Punct comun*: ambele implică accidentalul, evenimentialul, extraordinarul etc.

Iubirea³ este pantof

Iubirea – domeniu - sursă

Pantof – domeniu - țintă

- Iubirea maraton („longevive”), de cursă lungă corespunde pantofului;
- *Punct comun*: ambele suportă cu timpul uzura, rutina, o degradare a calității/pasiunii etc..

³Pentru forța persuasiunii, recurgem la un fragment relevant din romanul analizat: „Iubirile de tip pantof sunt iubirile de cursă lungă. Iubiri maraton, iubiri înșurubate în timp. Iubirile de tip pantof sunt cele care ajung să-și serbeze nunta de argint, apoi nunta de aur, apoi nunta de diamant. Iubirilor de tip pantof le plac pietrele prețioase.”

„Iubirile de tip umbrelă nu ajung niciodată la linia de orizont. Ele sunt imprevizibile, capricioase, devastatoare. Ca și aversele de vară, ele dau buzna în viața omului. Nimeni nu dispune de imunitate în fața lor, dar multora le este frică de ele.(...) Iubirile de tip umbrelă nu au principii civice, nu respectă regulile de circulație și nu știu să citească nici un panou rutier (...) SENS INTERZIS.

Nu, pentru o iubire de tip umbrelă un astfel de panou este lipsit de sens. Deja că ele, iubirile de tip umbrelă, nu știu ce înseamnă cuvântul INTERZIS, iar în materie de SENS părerea lor este că ele dau de fapt sens vieții”.

Iubirea este umbrelă

Iubirea – domeniu - sursă Umbrelă – domeniu - țintă

- Iubirea capricioasă, devastatoare, pasională ca o stihie a naturii corespunde umbrelei;
- *Punct comun*: ambele presupun impetuoșitate, invadare năvalnică, sfidare de convenții, de tradiții (reguli și principii) și instalarea evenimentțialului, extraordinarului care nu durează în timp etc.

Literatura (romanul) este pantof

Romanul – domeniu - sursă Pantof – domeniu - țintă

- Romanul prin succesivitate, prin logica înlănțuirilor narative corespunde pantofului;
- *Punct comun*: ambele țin de partea realistă (rațională) a lucrurilor, de o „proză” a existenței

Literatura (poezia) este umbrelă

Poezia – domeniu - sursă Umbrela – domeniu - țintă

- Poezia este parte ideală (irațională), indefinibilă și inefabilă a lucrurilor și corespunde umbrelei;
- *Punct comun*: ambele vizează altitudinea, înaltul, „situarea deasupra contingentului”

Turistul este pantof

Turistul – domeniu - sursă Pantof – domeniu - țintă

- Turistul dependent de locuri familiare corespunde pantofului;
- *Punct comun*: ambii potențază ideea de deplasare

Turistul este umbrelă

Turistul – domeniu - sursă Umbrelă – domeniu - țintă

- Turistul dornic de cunoașterea locurilor noi, de inițiere în altceva de fiecare dată corespunde umbrelei;
- *Punct comun*: ambii prefigurează evenimentțialul, insolitul etc.

Bâlbâitul este pantof

Bâlbâitul – domeniu - sursă Pantof – domeniu - țintă

- Bâlbâitul sistematic generat de aceleași deficiențe corespunde pantofului;
- *Punct comun*: ambii se înscriu într-un sistem al regularităților.

Bâlbâitul este umbrelă

Bâlbâitul – domeniu - sursă Umbrela – domeniu - țintă



- Bâlbâitul accidental, generat de factorul emoțional corespunde umbrelei;
- *Punct comun*: ambii vizează accidentalul și imprevizibilul.



Din perspectivă cognitivă conceptele „*pantof*” și „*umbrelă*” pot fi abordate și ca „recipient” care înglobează „obiecte”, în sensul pe care-l conferă Lakoff și Johnson, adică ideea este obiect (meanings) pe care vorbitorul o plasează în recipient (container) și o trimite receptorului, care, la rândul său, extrage ideile obiecte din cuvinte (containere): „ideas (or meanings) are objects. Linguistic expressions are containers. Communication is sending. The speaker puts ideas (objects) into words (containers) and sends them (along a conduit) to a hearer who takes the idea/objects out of the word/containers” (Lakoff, *et alii*, p.10). Astfel, conceptul metaforic „pantoful” reprezintă acel „recipient” (container) pentru obiectul (meanings) - ideea de ordinar, sistematic, rutină, monotonic, prozaic, uzură, rezistență etc., iar „umbrela”, la rândul



său, constituie „recipient” (container) pentru obiectul (meanings) - ideea de extraordinar, evenimential, accidental, irațional, inefabil al trăirii etc.





Mai jos, propunem un tabel ce sintetizează și configurează conceptele metaforice „pantof” și „umbrelă” prin materialul faptic excerptat din romanul analizat:

Fig. 1 Tabel-sinteză

Concept metaforic	Exemple	Concept metaforic	Exemple
<p>Pantof</p>  <p>Memorie</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „... acea memorie zilnică, sânguincioasă, capabilă să suporte”. ➤ „Pantoful este supus rutinei, îndură de dimineață până seară toate eforturile supraviețuirii, asumă metafora muncii și a disciplinei”; ➤ „ ... este una a solului, terestrității”; ➤ „în sensul material, realist, practic”; ➤ „... aproape nu are vise”; ➤ „... este călcăt de viață”. 	<p>Umbrelă</p>  <p>Memorie</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... este una selectivă, capricioasă”. ➤ „ ... nu iese în fiecare zi din casă”; ➤ „... nu este sistematică, cumulativă”; ➤ „ ... are o privire dezordonată și evenimentială asupra lumii”; ➤ „ ... intră în contact cu viața în chip accidental, este un fel de memorie sporadică”.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „Lumea povestită de pantof: grăbită, stresată, doldora de imperative și de comenzi, o lume militară, organizată pe minute și secunde, pe segmente precise”; 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... tentată să creadă că lumea însăși nu conține „decât evenimente ieșite din comun”; ➤ „... descrie lumea fragmentar”.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... știe ce înseamnă deșteptarea și ieșirea în stradă la o oră precisă”; ➤ „ ... știe ce înseamnă oboseala, uzura, îmbătrânirea”. 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... nu știe ce înseamnă perseverență, obișnuită cu victorii facile”.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... descrie cu lux de amănunte ce înseamnă seara, revenirea la punctul de plecare, nevoia de relaxare; ➤ ... descrie cu infinite detalii ce înseamnă aglomerația sau ce înseamnă să fii în întârziere”. 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... nu iese din casă pe vreme bună”; ➤ „... memorie structurată de șocuri și dispusă să capteze și să rețină în special elementele de spectacolale lumii, răbufnirile ei, și nu curgerea ei plată”.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... învăță ce înseamnă relația de la cauză la efect” 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... ignoră conceptul de cauză efect”

Concept metaforic	Exemple	Concept metaforic	Exemple
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... nu va ști ce înseamnă un veritabil puseu de adrenalină”; ➤ „ ... nu vă ști niciodată ce formă de orgasm îți dă o situație-limită, apropierea primejdiei, suspansul”. 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... seismograf în raport cu excepția, cu excepționalul, cu spectaculosul”.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „Pantofii de două ori mai numeroși decât umbrelele”; ➤ „O memorie ca a mea, de tip pantof, are nevoie întotdeauna de un soclu, de o bază. Poate că v-am furnizat o mulțime de detalii inutile, dar acest demers ține de memoria pantof”. 		
Pantof  Iubire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... iubiri de cursă lungă. Iubiri maraton, iubiri înșurubate în timp. Linia orizontului nu este departe, se poate ajunge la ea pe jos. Numai că drumul se bifurcă brusc”; ➤ „iubiri care ajung să își serbeze nunta de argint, apoi nunta de aur, apoi nunta de diamant. Iubirilor de tip de pantof le plac metalele prețioase”. ➤ „Familia-celula societății” 	Umbrelă  Iubire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „Nu ajung niciodată la linia de orizont; ➤ Imprevizibile; ➤ Capricioase; ➤ Devastatoare”.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „Veritabile cărămizi ale societății, temelii ale civilizației”; ➤ „Nu au prezent”; ➤ „Majoritatea iubirilor de tip pantof suferă de fapt, cu timpul, de o degradare a calității conversației”; ➤ „Treptat, cuplul începe să comunice chiar cu cuvinte tocite”; ➤ „ ... sunt un triumf al spiritului de autoconservare și al dorinței profunde de confort”; ➤ „... după 30 sau 40 de ani, tot 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ „Tentante, vulcanice, invadatoare”; ➤ „ ... nu au viitor”; ➤ „Ca și aversele de vară, ele dau buzna în viața omului”; ➤ „Scurte, isterice, dureroase”; ➤ „Nu le poate uita nimeni niciodată”; ➤ „ ... o mare spaimă, o emoție asfixiantă”;

Concept metaforic	Exemple	Concept metaforic	Exemple
	privindu-se unul pe altul, cei doi parteneri încep să semene fizic între ei ".		➤ „Nu au principii <i>civice</i> , nu respectă <i>regulile de circulație</i> ”;
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... lasă în urma lor case pline ochi de obiecte incredibile: mobile contorsionate, cărți necitite, bibelouri otrăvitoare, maldăre gigantice de covoare (...)”; ➤ „ ... nu le rămân, uneori decât ochii lumii pentru a-și savura reușita”; ➤ „Cuplul de tip pantof traversează orașul trăgând după el un obiect invizibil, dar care zăngănește în urma lor pe caldarâm: celula familiară” 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ „SENS INTERZIS - ... un panou lipsit de sens- nu știu ce înseamnă sens INTERZIS, iar în materie de SENS părerea lor este că ele dau de fapt sens vieții”; ➤ „Traversează orașul pe ascuns, mergând în zig-zag”; ➤ „ ... preferă să nu lase urme”.
	➤ „Devin treptat niște umbre ”.		➤ „ ... nu au umbră”.
	➤ „(...) Nu contează dacă vor alege drumul cel bun sau rău, important este să rămână împreună ”;		<ul style="list-style-type: none"> ➤ „Spărgător de seifuri profesionist”; ➤ „ ... le place solul alunecos”; ➤ „ ... le place să se joace cu focul”; ➤ „ ... le place să perturbeze liniștea sufletească”; ➤ „ ... sublime agenții de voiaj”.
Interconexiuni	<p>„Între iubirile de tip pantof și iubirile de tip umbrelă relațiile sunt complexe, în general conflictuale. Sunt și cazuri de toleranță asumată când o iubire de tip pantof <i>închide ochii</i> în fața unei iubiri de tip umbrelă”;</p> <p>„Uneori însă conflictul izbucnește pe față.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ori eu, ori ea! urlă iubirea de tip pantof urlă tratând-o pe iubirea de tip umbrelă de depravată, imorală, târfă, femeie de nimic, hoțomană, profitoare, neisprăvită, nemernică, vulgară, scursură etc.etc. etc.”. 		
Pantof 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „Romanele sunt un veritabil monument pe care și l-a ridicat treptat omul, cea mai profundă oglindă a sa”; ➤ „O oglindă de tip pantof”. 	Umbrelă 	➤ „ Poezia este cel mai perfid instrument de comunicare inventat de om pentru a putea scăpa, de fapt, tuturor încercărilor de a fi definit. O monumentală, abisală

Concept metaforic	Exemple	Concept metaforic	Exemple
Literatură		Literatură	oglină de tip umbrelă ”.
Pantof  Turiști	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... dependenți de o reîntâlnire cu un spațiu familiar, de o regenerare posibilă doar pe respectiva plajă sau respectivul colț de munte”; ➤ „Raport cu rezidențele devine unul patern-matern”. 	Umbrelă  Turiști	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... preferă să plece în fiecare vacanță de vară în altă parte, să descopere de fiecare dată ceva nou și să-și îmbogățească stocul de emoții”.
Pantof  Bâlbâiți	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... cei mai numeroși”; ➤ „ ... se împotmolesc sistematic la aceleași sunete”; ➤ „există o soluție în cazul bâlbâiților de tip pantof”. 	Umbrelă  Bâlbâiți	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Matei Vișniec un „bâlbâit de tip umbrelă”; ➤ „ ... vindecarea este egală cu zero, găurile negre care ne devorează cuvintele, silabele și sunetele gravitează în afara noastră”; ➤ „ ... <i>fraza spusă de mine pornea din creier, gura mea se poticnea în funcție de găurile negre diseminate în privirile, în cuvintele, în stare emoțională a interlocutorului meu</i>”; ➤ „ ... găurile negre îl iau prin surprindere tot timpul”.

Tabelul - sinteză de mai sus, conturează conceptele metaforice „pantof” și „umbrelă”, relevând diferența de esență dintre acestea, dar Matei Vișniec stabilește, deopotrivă, și unele interconexiuni indispensabile ca, de exemplu:

- „locul unde o **emoție de tip pantof** se transformă într-o emoție de **tip umbrelă**”;
- „ ... singurul loc din lume în care **sensibilitatea de tip pantof** se întâlnesc cu **sensibilitatea de tip umbrelă**. Ele construiesc în mod durabil **efemerul**”;
- „ ... **un spațiu de tip pantof** în care se desfășoară o acțiune de **tip umbrelă**”;
- „ ... **o iubire de tip pantof** care s-a îndrăgostit de o iubire de **tip umbrelă**”;
- „ ... cum **s-au îndrăgostit** unul de altul un **pantof** și o **umbrelă**”;
- „ Când **literatura de tip pantof** își dă rendez-vous într-o cafenea cu literatura de **tip umbrelă**, după două ore iese din cafenea o piesă de teatru”;
- „ ... un fel de **școală** în care **elevii de tip pantof** sunt preluați numai de **profesori de tip umbrelă**”.

- „**Regizorii** sunt în mod indiscutabil niște ființe de **tip umbrelă**, iar **actorii** sunt niște ființe de **tip pantof**”;
- „A fi sau a nu fi, aceasta-i întrebarea.**Replică** tipică de **tip umbrelă**. „ Un regat pentru un cal.” Replică tipică de **tip pantof**”;
- „**definiții de tip pantof** și definiții de **tip umbrelă**. Iată o definiție de tip pantof a **teatrului**: „Clădire sau loc special amenajat în vederea reprezentării de spectacole.” Iată o definiție de **tip umbrelă** a teatrului: „Discuție aprinsă între mai mulți, ceartă care atrage curioși”

În concluzie, romanul *Iubirile de tip pantof. Iubirile de tip umbrelă* de Matei Vișniec relevă două concepte metaforice principale care întrunesc modelele cognitive specifice metaforelor orientative (sus-jos); metaforelor structurale (domeniu - sursă; domeniu - țintă); metaforelor ontologice („obiect” - „recipient”).

BIBLIOGRAFIE:

1. CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicționar de simboluri. Vol. III*. București, Editura ARTEMIS, 1994, 533 p. ISBN: 973-566-026-1.
2. DIMA. E.; COBEȚ D.; MANEA. L. *Dicționar explicativ ilustrat al limbii române*. Ch: Arc: Gunivas. 2007. 1368 p., 2116 p. ISBN 978-9975-61-155-8 (Arc), ISBN 978-9975-908-04-7 (Gunivas).
3. LAKOFF, G.; JOHNSEN M. *Metaphors we live by*. The University of Chicago, 1980. 197 p. ISBN: 0-226-46801-1.
4. MANOLESCU, N. *Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură*. Pitești, Paralela 45, 2008. pp 1390-1393. ISBN 978-973-47-0359-3.
5. MINCU, M. *Experimentalismul poetic românesc*. Pitești, Paralela 45, 2006, 389 p., ISBN: 978-973-697-782-4.
6. VIȘNIEC, M. *Iubirile de tip pantof, iubirile de tip umbrelă...* Editura Cartea Românească, 2006, 512 p., ISBN: 978-9732331361.
7. *Interviu realizat de Adela GRECEANU și Matei MARTIN pe 25 noiembrie 2013, pentru emisiunea Timpul prezent de la Radio România Cultural <https://dilemaveche.ro/sectiune/lazi-in-cultura/articol/sint-un-profesionist-al-cuvintelor-interviu-cu-matei-visniec>*.

ДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ВАРИАНТ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА (НА ПРИМЕРЕ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ)

Turkot Tatiana, Ph.D., Associate professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool Primary Education and Language Communication of the Kherson Academy of Continuing Education./Херсонська академія неперервної освіти, Херсонський державний педагогічний інститут

Sagoian Eraneac, dr.conf.univ., UPS "Ion Creangă" din Chişinău/ State Pedagogical University "Ion Creangă", Chişinău

Абстракт. Целью статьи является обоснование на примере модели развития коммуникативной культуры педагогов, повышение их профессиональной компетентности в условиях учебно-воспитательного заведения, построенное с учетом особенностей дуального обучения интегрирующего теоретическую педагогическую подготовку с педагогической практикой. В связи с этим статья дает определение системы дуального образования, сфер использования, принципов. Рассматривает обеспечения качества знаний выпускников применение идей дуального образования для решения важнейших социально-педагогических проблем посредством организации непрерывного педагогического образования непосредственно в учебном заведении, как вариант существующей системы повышения квалификации, в следствии чего создаются дополнительные предпосылки устранения барьеров между работой и учебой, превращение рабочего места в своеобразный центр учебной деятельности.

Abstract. The purpose of the article is to substantiate using the example of a model for the development of the communicative culture of teachers, to increase their professional competence in an educational institution built, taking into account the peculiarities of dual education, integrating theoretical pedagogical training with pedagogical practice.

In this regard, the article gives a definition of the system of dual education, of spheres of use, of the principles, concedes the quality assurance of knowledge of graduates, the application of the ideas of dual education to solve the most important social and pedagogical problems through the organization of continuous pedagogical education directly in the educational institution as a variant of the existing system of continuing education as a result, additional prerequisites for the elimination of barriers between work and study are created, the transformation of the workplace into a kind of training center occurs.

[0000-0002-8183-9929](https://doi.org/10.26907/2542-0496.2022.0000-0002-8183-9929)

В классическом определении дуальная система образования - тип инновационный организации целевой профессиональной подготовки, который предполагает согласованное взаимодействие образовательной и производственной сфер в обучении специалистов [4;5]. Как показывает современная педагогическая практика, дуальные системы обучения чаще и эффективнее всего используются в таких сферах как экономика, техника, социальное обеспечение [5]. Ярким подтверждением этому может служить система профессионального образования в Германии, смоделированная с использованием принципов дуального обучения, и которая по оценкам Международного института мониторинга качества рабочей силы (Швейцария), является одним из лидеров по уровню квалификации рабочих кадров и может быть образцом для стран ЕС [1;8]. В условиях глобальной технологизации, информатизации всех сфер общественной жизни остро актуализируется проблема обеспечения качества знаний выпускников современных школ и, естественно, проблема повышения профессиональной компетентности современных педагогов их обучающихся.

С использованием идей дуального обучения [8] мы предлагаем решение этой важнейшей социально - педагогической проблемы как организацию непрерывного педагогического образования непосредственно в учебном заведении, рассматривая такой подход как вариант существующей системы повышения квалификации учителей [6]. В этом плане мы соглашаемся с точкой зрения известного методолога образования взрослых С.Г.Вершловского : «В большой степени развитие взрослых в процессе образования содействует превращению рабочего места в своеобразный центр учебной деятельности. Так, инновационная организация обучения педагогического коллектива на базе школы ставит его перед необходимостью создавать временные творческие коллективы, разрабатывать межпредметные проекты взамен традиционных методических объединений и кафедр, разделяющих учителей по чисто предметному признаку. Можно полагать, что в этом случае создаются дополнительные предпосылки устранения барьеров между работой и учебой» [3, с.7]. Исходя из изложенного выше, *целью нашей статьи* мы очерчиваем обоснование на примере модели развития коммуникативной культуры педагогов повышение их профессиональной компетентности в условиях учебно-воспитательного заведения, построенное с учетом особенностей дуального обучения, интегрирующего теоретическую педагогическую подготовку с педагогической практикой.

В основу «Модели развития коммуникативной культуры педагога » [6] положена «неделимая дидактическая единица», предложенная известным дидактом В.И.Бондарем [2]. «Неделимая дидактическая единица» представляет собой единичный замкнутый учебный цикл (цели, задачи, формы, методы, средства обучения и достигнутый практический результат), в процессе которого происходит решение конкретных образовательно-развивающих задач, удовлетворяющих образовательные потребности различных уровней, и обеспечивается подготовка обучающихся (в нашем исследовании педагогов) к последующим этапам обучения [2, с.67]. Реализация «неделимой дидактической единицы» в предлагаемой «модели» предваряется диагностикой уровня развития коммуникативной культуры учителя и содержит в себе такие элементы: определение актуальных образовательных потребностей педагога, его личностных и общественных потребностей, конкретизацию акмеологических целей развития коммуникативной культуры учителя. С учетом профессионального опыта учителя, данных диагностирования и самоанализа разрабатывается программа деятельности по развитию коммуникативной культуры педагога, определяются

содержание, формы, методы и средства обучения, индивидуальная программа его самообразования с учетом специфики практических проблем учебного заведения. Завершающим циклом в «первой дидактической единице» является выявление практической результативности специально организованной учебной и самообразовательной деятельности педагога по достижению поставленных целей и удовлетворению образовательных потребностей [6] и переход к изучению «второй дидактической единицы» и т.д. В нашем примере в зависимости от образовательных потребностей педагогов и с учетом практических проблем учебного заведения были выделены такие «дидактические единицы»: «коммуникация в системе «педагог- учащиеся», «коммуникация в системе «педагог-родители», «коммуникация и медиация». В предлагаемой «модели» иерархия и координация «неделимых дидактических единиц» обеспечивает непрерывное восхождение педагога по «ступенькам» педагогической компетентности в направлении достижения её «АКМЕ» (вершины).

Как показывает педагогическая практика, эффективная реализация модели развития коммуникативной культуры учителя возможна при специально организованном обучении в условиях современной школы, если обеспечиваются следующие организационно-педагогические условия:

- конструирование учебно-познавательной и практической коммуникативной деятельности педагога с учетом общеметодологических, андрагогических принципов и специфических принципов дуального обучения;
- создание благоприятной культурно-образовательной среды, способствующей развитию общей, педагогической и, соответственно, коммуникативной культуры учителя [7];
- содействие личностному развитию педагога, что позволяет ему правильно воспринять общественные образовательные потребности в целом и потребности в области формирования коммуникативной культуры в частности;
- построение индивидуальной программы развития коммуникативной культуры на основе системной диагностики и самодиагностики;
- обеспечение оптимального выбора содержания, форм, методов и приемов развития коммуникативной культуры педагога в соответствии с его личностными образовательными потребностями, акмеологическими целями, и на основании интеграции педагогической теории с практикой.

В общем же можно охарактеризовать преимущества дуального обучения в системе повышения педагогической квалификации:

- возможность индивидуализации теоретической и практической подготовки учителя «без отрыва от рабочего места»;
- приближенность содержания, дидактических методов и приемов к реальным педагогическим условиям конкретного учебного заведения, образовательным запросам педагогов;
- достигается более высокая мотивация в приобретении и углублении знаний, формировании профессиональных умений ;
- теоретические знания легче усваиваются в процессе решения реальных педагогических задач, свойственных конкретному учебному заведению;
- повышаются требования к практической компетентности преподавателей , организующих и задействованных в дуальном обучении, что является стимулом к их постоянному самообразованию; оценка результатов их деятельности непосредственно оценивается руководителями учебных заведений, что является действенной мотивацией к более качественной организации теоретических и практических занятий;
- снижается финансовая нагрузка на государственный бюджет, так как часть затрат могут взять на себя учебные заведения и сами педагоги.

Изложенное , на наш взгляд, является весомым аргументом в поддержку разработки программ дуального образования, поиска и внедрения его инновационных моделей в сферу педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аникеев А.А., Артуров Е.А. Современная структура образования в Германии. *Alma mater*, 2012. №3. С.67-68.
2. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. Київ. Рад. шк., 1987. 160 с.
3. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования . Педагогика. 2003. No8. С. 5-8.
4. Коростылев В.А. Концепция новой методики повышения квалификации специалистов. Стратегическое направление в Украине: Материалы Международной научной конференции. Киев-Судак, 2013. С. 75-83.
5. Полянин В.А. Образовательная система дуального формата и профессиональное самообразование педагога. *Образовательные технологии*. 2010. №2. с.68-96.
6. Сагоян Ераняк, Туркот Татьяна. Развитие коммуникативной культуры педагога : учебно – методическое пособие. Ch.Garomond Studio SRL. 2008, 191p

7. Cutu V., Rudic Ch. Conducerea procesului de dezvoltare a unitatii scolare: Chid metodologic / Inst. de Stiinte pedagogice si psihologice. – Chisinau. Lips. 1996. 126 p.

8. Ender F. Die Berufsausbildung im Dualem System. Munchen. GRIN Verlag. GmbH. 2004. 161 S.

**ATELIERUL 2:
PROBLEME ACTUALE ALE DIDACTICII LIMBILOR ROMANICE**

**THE CORRELATION BETWEEN LITERATURE
AND ACTIONAL APPROACH IN LANGUAGE CLASS
LA CORRÉLATION ENTRE LA LITTÉRATURE ET L'APPROCHE ACTIONNELLE
EN CLASSE DE LANGUES**

*Avornicesă Natalia,
docteur en sciences de l'éducation,
maître de conférences,
département de Philologie romane,
Université pédagogique d'État « Ion Creangă »,
Associate Professor,
Department of Romance Philology,
State Pedagogical University "Ion Creanga"
ORCID: 0000-0001-7451-079X*

Abstract

The literature has always aroused great interest in language teaching. Through the methodologies of teaching French as a foreign language we can observe that literature had a period of "crisis", but it returned to the language class as an effective resource in the teaching of FFL and the development of intercultural competence. The role of literature in the foreign language class was reinforced by the appearance in 2018 of the Complementary Volume of the Common European Framework of References for Languages. In this context, we want to elucidate the most significant didactic aspects of the literature in the FFL class in correlation with the action-oriented approach.

Rezumat

Literatura a trezit întotdeauna un mare interes pentru predarea limbilor străine. Prin metodologiile predării francezei ca limbă străină putem observa că literatura a avut o perioadă de „criză”, dar a revenit la ora de limba străină ca o resursă eficientă în predarea francezei ca limbă străină și în deosebi în dezvoltarea competenței interculturale. Rolul literaturii la ora de limba străină a fost întărit de apariția în 2018 a Volumului Complementar al Cadrelui european comun de referință pentru limbi. În acest context, dorim să elucidăm cele mai semnificative aspecte didactice ale literaturii la ora de limbă franceză ca limbă străină în corelație cu perspectiva acțională.

Key-words: foreign language, literature, actional approach, FFL.

Cuvinte cheie: limba străină, literatură, perspectiva acțională, franceza limbă străină.

Le sujet de la littérature a éveillé depuis toujours un grand intérêt aux didacticiens. À travers les méthodologies d'enseignement du français langue étrangère nous pouvons observer que la littérature a eu un période « de crise », mais elle est revenue dans la classe de langue comme un moyen efficace

dans l'enseignement du FLE et le développement de la compétence pluri-inter culturelle. La littérature en classe de FLE a eu une signification appaît à travers le temps. Son rôle dans la classe des langues étrangères a été renforcé par l'apparition en 2018 du Volume Complémentaire du Cadre Européen Commun de Références pour les langues. Nous voulons élucider les aspects didactiques les plus significatifs de la littérature dans la classe de FLE en corrélation avec l'approche actionnelle.

La place et le rôle de la littérature dans la classe de langue sont ambiguës dans le CECRL de 2001, quand même le document est mis en valeur et est considéré comme « une ressource inappréciable dont il faut protéger les finalités éducatives, morales, affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. » [1, p. 47].

Une autre perspective offre le Volume Complémentaire, parmi les nouveaux éléments liés à la littérature dans le Volume Complémentaire du CECRL il y a des nouveaux descripteurs qui traitent le texte créatif et littéraire du point de vue de trois axes :

- Lire comme activité de loisir ;
- Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs ;
- Analyser et formuler des critiques littéraires.

Le premier type de descripteurs concernant la lecture comme activité de loisir implique l'apprenant à des activités de lecture comme agent social, pas seulement comme simple lecteur. Les éventuelles activités de lecture sont traitées dans le document visé par quatre types de réactions classiques :

« - l'implication : avoir une réaction personnelle à la langue, au style et au contenu, se sentir attiré/e par un aspect de l'œuvre ou par un personnage ou une de ses caractéristiques ;

- l'interprétation : attribuer un sens ou une importance à des aspects de l'œuvre tels que les contenus, mobiles, motivations des personnages, métaphores, etc.
- l'analyse : analyser certains aspects de l'œuvre dont le langage, les artifices littéraires, le contexte, les personnages, les relations entre eux, etc.
- l'évaluation : donner une appréciation critique sur la technique, la structure, la vision de l'artiste, la signification de l'œuvre, etc. » [2, p. 120].

La lecture d'une œuvre littéraire doit avoir un effet sur le lecteur. Il doit être capable d'exprimer ce qu'il a aimé ou ce qu'il n'a pas aimé en argumentant son point de vue. Cet aspect est concerné dans la catégorie « Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature) ». Les points importants qui sont traités dans cette échelle sont :

- « - expliquer ce qu'il/elle aime, ce qui l'a intéressé/e dans telle œuvre ;
- décrire des personnages, dire avec lequel il/elle s'identifie ;
 - établir des rapports entre certains aspects de l'œuvre et sa propre expérience ;
 - relier sensations et émotions ;
 - avoir une interprétation personnelle de l'œuvre dans son ensemble ou de certains aspects. [2, p. 120].

En ce qui concerne l'élément « Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature) » le Volume Complémentaire précise qu'il s'agit plutôt du second cycle du secondaire et au niveau universitaire. Les aspects abordés sont :

- « - comparer différentes œuvres ;
- donner un avis motivé sur une œuvre ;
 - évaluer de façon critique les aspects de l'œuvre, y compris l'efficacité des techniques employées. » [2, p. 122].

Ce qui est assez important dans les échelles proposées concernant la littérature, les descripteurs sont présents en commençant même avec les niveaux A1-A2. Cet aspect conteste l'idée d'après laquelle la littérature est présente seulement aux niveaux avancés, en comparaison avec le CECRL, la variante de 2001.

Isabelle Delnooz, dans son article *L'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, une opportunité pour l'interculturel dans l'approche actionnelle* [3] met l'accent sur la dimension sociale

du texte, mais aussi sur l'approche interculturel. Alors, observons que d'après l'auteur, la corrélation entre l'approche actionnelle et le texte littéraire se résume dans le fait que l'apprenant devient un acteur social en acquérant une réelle posture de lecteur.

L'approche actionnelle vise la dimension esthétique : « La didactique actionnelle de la littérature — généralement liée à une approche orientée vers la production esthétique-artistique — met en avant l'activité esthétique de l'apprenant, qu'il s'agisse d'écriture ou d'autres formes l'expression artistique : peinture, photographie, mise en scène théâtrale, etc. » [5, p. 22].

En analysant le sujet visé dans cet article on constate le rôle important et l'intérêt du didacticien Christian Puren qui traite dans plusieurs articles cette liaison entre la littérature et l'approche actionnelle. Christian Puren parle de la littérature dans une perspective actionnelle du point de vue d'une approche intégrative des différentes logiques documentaires. L'auteur présente les cinq « logiques documentaires », c'est-à-dire les logiques de traitement didactique des documents authentiques en classe de langue. Il s'agit des logiques littéraire, document, support, documentation et sociale, ce sont la première et la dernière concernant spécifiquement la littérature et les textes littéraires. Abordons tout d'abord la logique littéraire, qui d'après l'auteur « s'impose lorsque les textes littéraires sont utilisés prioritairement pour l'enseignement de la littérature : ils sont alors choisis et étudiés comme représentatifs d'un auteur, d'une œuvre, d'une période ou mouvement littéraire, d'un genre ou encore des procédés d'écriture littéraire » [6]. La logique documentaire est présente dans l'enseignement du FLE et des langues étrangères en général. Elle peut apparaître parfois dans les manuels pour les débutants, mais généralement à partir du niveau B2. Christian Puren soutient que de cette perspective l'apprenant est traité comme « lecteur ».

Une autre logique, abordée par le même auteur, est plus proche du sujet traité dans cet article. Il s'agit notamment de la logique sociale, « qui constitue un apport intéressant de la perspective actionnelle à la littérature en classe de langue, les apprenants ne sont plus — ou plus seulement — lecteurs, ni acteurs, ni auteurs, comme ils pouvaient l'être dans la logique littéraire ou la logique documentation, mais agents littéraires dans le champ social de la littérature » [6]. L'auteur parle aussi dans ses travaux du terme « projet littéraire ».

Dans un autre article qui vise le même sujet, Christian Puren évoque dans le tableau suivant des exemples concrets de cette logique sociale appliquée aux textes littéraires :

Tableau 1. Exemples d'activités en logique sociale versus logique littéraire ou document [7]

Apprenants lecteurs, acteurs ou auteurs (logiques littéraire ou document)	Apprenants agents (logique sociale)
<ul style="list-style-type: none"> • questionnement du texte pris en charge par les élèves eux-mêmes • lecture d'une œuvre complète : répartition par groupes des parties et/ou des thèmes, rédaction de fiches, exposés • choix par les élèves des ouvrages, organisation de leur programme de lecture, des modes de restitution de leur travail (exposition, diaporama, BD, roman photo, cartes et tableaux...) • élaboration par les élèves de dossiers thématiques à partir de textes recherchés par eux-mêmes • étude d'une œuvre accompagnée de contacts avec l'auteur 	<ul style="list-style-type: none"> • conception de premières de couverture • rédaction de quatrièmes de couverture • sélection de « bonnes feuilles » en appui d'une présentation d'un ouvrage dans un journal ou une revue • rédaction de critiques (dans les journaux, les revues, à la radio, à la télévision, sur les sites des éditeurs, sur des blogs...) • réalisation de revues de presse • organisation de campagnes de lancement • interviews d'auteurs, de critiques littéraires (à distance ou en présentiel) • organisation de débats publics

<ul style="list-style-type: none"> • ateliers d'écriture : pastiches, réécritures (avec changement de genre, de points de vue, de scénario...), écritures collectives, écritures créatives • représentations théâtrales. etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • organisation de prix littéraires (voir sur Internet le « Prix Goncourt des lycéens » et le « Prix Renaudot des lycéens ») • organisation d'une « fête de la littérature/de la poésie/du roman/du théâtre... » • activités professionnelles et éditoriales de traduction • etc.
--	---

Les activités littéraires présentées de la perspective sociale peuvent être de deux types : réelles ou simulées. Il est difficile pour le cadre didactique d'identifier des cas réels pour les activités littéraires, mais bien sûr que ceux-ci sont privilégiés. Dans ce contexte, c'est Luscher qui parle de la simulation : « La simulation n'est pas pour autant obligatoirement abandonnée : on peut simuler des actions sociales littéraires bien connues, comme la mise en scène de petites représentations, l'écriture d'une quatrième de couverture, la rédaction de fiches de lecture, etc. Chacune de ces activités peut déboucher sur une réalisation plus ou moins ancrée dans la réalité, et la prise en compte du contexte didactique permet d'organiser des activités s'appuyant sur la stimulation. » [4].

Jean-Marc Luscher présente un exemple d'une tâche actionnelle de la perspective littéraire. Le but est que les apprenants fassent, en petits groupes, une lecture attentive de quelques pages d'un livre mais qu'en même temps toute la classe ait accès au contenu global du livre. L'auteur présente brièvement les étapes de la lecture collaborative :

1. Compréhension écrite : le texte court (environ 50 pages) est lu dans son entier, rapidement, sans approfondissement. C'est la « lecture informative rapide » que mentionne le CECR.

2. Compréhension écrite : le groupe est divisé en sous-groupes (l'auteur propose 10 sous-groupes), chacun de ces derniers assumant la lecture approfondie, l'analyse et l'interprétation de quelques pages (5 pages).

3. Interaction : les sous-groupes préparent, en discutant entre eux et avec l'enseignant, un exposé sur leurs cinq pages.

4. Production orale : les exposés sont présentés dans l'ordre du texte et le contenu est commenté.

5. Production écrite : chaque sous-groupe fournit un petit texte correspondant à son exposé. Le travail est soumis à l'enseignant, qui l'amende, puis qui réunit l'ensemble des textes.

6. Compréhension orale et production écrite : les apprenants prennent des notes au cours de chaque exposé.

7. Compréhension écrite : l'ensemble des textes des sous-groupes est distribué à tous les élèves. Il constitue dès lors un document de travail [4].

La dimension culturelle peut être aussi valorisée quand il s'agit de la perspective actionnelle et la littérature : « Ce sera par exemple le cas pour une tâche demandant de décrire la façon dont on voit un personnage lorsqu'elle sera réalisée dans un groupe multiculturel : en fonction des cultures en présence, on pourra avoir des perceptions différentes d'un même personnage ou avoir une image partagée de son caractère, mais transcrire celle-ci en l'habillant de manières différentes. » [5, p. 29].

Dans ce contexte la recherche effectuée mène vers d'autres exemples concrets d'activités littéraires de la perspective actionnelle.

Une activité très souvent rencontrée dans la didactique des langues qui implique les technologies de l'information et communication implique la participation active des apprenants sur différents forums. Ainsi, pour la thématique littéraire, l'apprenant peut laisser un message sur les forums concernant la littérature : <https://www.etudes-litteraires.com/forum/discussions>. Le forum donne une vaste liste de sujets à discuter, à titre d'exemple : *Recherche le titre et l'auteur d'une nouvelle, Les plus beaux textes de la littérature française, Que lisez-vous en ce moment ?* etc.

Une autre activité dans la classe de langue peut être liée au site [goodreads.com](https://www.goodreads.com), un site qui est très populaire pour les lecteurs actifs. Les apprenants créent un compte, si ils n'ont déjà un et peuvent laisser là une évaluation d'un livre lu ou analyser les évaluations existantes, élaborer des classifications sur les meilleurs livres, trouver le livre suivant à lire ou à recommander, etc.

Comme activité de création, l'enseignant de langue peut plonger les apprenants dans le monde littéraire par la rédaction d'un incipit du roman. Ainsi, la consigne peut être formulée de telle manière : *Vous partirez à un concours de rédaction d'un incipit, élaboré et présenté sur le site <https://www.inventaire.com/concours-inventaire-incipit/>.*

Le théâtre est aussi mis en valeur du point de vue de l'approche actionnelle : « Le lien entre l'approche actionnelle du CECRL et le théâtre peut sembler plutôt évident lorsqu'il s'agit justement de monter un projet théâtral débouchant sur une représentation, la pédagogie de projet et la perspective actionnelle présentant de nombreux points communs. » [5, p. 23].

Les activités et les idées présentées dans cet article consolident la conception que la perspective actionnelle transforme l'apprenant d'un simple lecteur dans un acteur social qui est impliqué dans différentes tâches concernant le monde littéraire.

Les conclusions qui dérivent peuvent être résumées de manière suivante :

- la littérature a une autre dimension les dernières années dans la classe de langue, démarche renforcée par le Volume complémentaire du CECRL de 2018 ;
- l'enseignant doit tenir compte que le processus de lecture soit le plus authentique possible et que les activités liées à la littérature soient réelles ;
- la littérature et les éléments littéraires d'après l'approche actionnelle se présentent sous forme des tâches littéraires ; l'apprenant est traité comme un acteur social.

Bibliographie

1. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, 2001. <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (visité le 15.11.2021).
2. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg, 2018. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (visité le 15.11.2021).
3. Delnooz I. L'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, une opportunité pour l'interculturel dans l'approche actionnelle, Paris, 2020. <https://www.emdl.fr/fle/dernieres-actualites/lexploitation-du-texte-litteraire-en-classe-de-fle-une-opportunite-pour-linterculturel-dans-lapproche-actionnelle> (visité le 02.11.2021)
4. Luscher J.-M. L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une « tâche littéraire » ?, in *Le français à l'université*, Genève : Université de Genève, 2009.
5. Ollivier Ch., Vers une articulation entre didactique de la littérature, pratique théâtrale et approche interactionnelle, *Lidil* [En ligne], 52 | 2015, mis en ligne le 01 janvier 2017. <http://journals.openedition.org/lidil/3802> (visité le 02.11.2021).
6. Puren Ch. « La littérature dans une perspective actionnelle : une approche intégrative des différentes logiques documentaires », *Cahiers FoReLLIS - Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène, Enjeux didactiques de la littérature en classe de FLE, Quelle littérature aujourd'hui en classe de FLE ?*, Cahiers en ligne (depuis 2013), mis à jour le : 15/12/2020. <https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=780> (visité le 17.10.2021)
7. Puren Ch. Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. 2012. www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/ (visité le 17.10.2021)

APPRENDRE SANS SE FAIRE ENSEIGNER - ENJEU IMPORTANT DANS LE DÉVELOPPEMENT DE SON SAVOIR

*Angela SOLCAN, doctor, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-7906-145X>*

Rezumat

Interesul pentru o învățare autoreglată este un obiectiv comun în contextul educațional actual. Aceasta îl face pe student de a fi responsabil de propriul proces de învățare, ceea ce-i oferă autonomie, motivație, posibilitate de a lua decizii, de a soluționa probleme, de a selecta strategiile de învățare și de autoevaluare. În acest studiu sunt prezentate avantajele acestui tip de învățare, nivelurile de autoreglare și factorii care favorizează învățarea autoreglată: interacțiunea activă, strategiile de organizare, metacogniția, motivația, profesorul, clasa, contextul educativ. Competențele dobândite sunt utile în viața reală, în afara clasei.

Cuvinte cheie: învățare autoreglată, autonomie, autocontrol, strategii autoreglatoare.

L'intérêt d'apprendre et de bien parler une langue étrangère c'est un objectif commun, mais comment le faire sans se faire enseigner ? Chaque individu apprend à sa manière. La situation actuelle de l'éducation a beaucoup changé, en raison des nombreuses conversions éducatives et politiques, mais aussi à cause de la pandémie, donc l'apprentissage autorégulé devient de plus en plus populaire, car l'enseignement a tendance à avoir lieu en ligne. Nous nous dirigeons vers une participation active de la part de l'apprenant au processus de son apprentissage. Il se fait responsable de trouver soi-même des ressources et méthodes efficaces pour apprendre la langue. L'apprentissage autorégulé fait l'apprenant de prendre en charge son apprentissage en lui permettant d'être autonome, stratégique et volontaire.

Dans l'apprentissage autorégulé, l'étudiant apprend à son propre rythme étant orienté d'atteindre ses objectifs de manière subjective. Un apprentissage efficace et celui qui réduit les agents de distraction maintenant l'esprit actif pour acquérir son autonomie.

« Le fondement de l'apprentissage autonome c'est « apprendre à apprendre », et pour que cet apprentissage soit efficace, l'apprenant doit posséder un ensemble de savoirs et de savoir-faire. », [Solcan, A., 2017, p.143] Nous venons de soutenir que l'autonomie ne se réfère pas principalement à un comportement autonome, mais à la capacité d'assumer la responsabilité du processus d'apprentissage à toutes les étapes. Le facteur le plus important qui influence l'autonomie de l'apprenant est la prise en charge de l'apprentissage, donc le comportement de l'apprenant découle de sa responsabilité au cours de ce processus. Si l'apprenant prend en charge son propre apprentissage, il pourra ensuite le diriger de manière autonome, afin d'apprendre de manière efficace. Holec estime que, plus l'apprenant est autonome, plus il est capable d'organiser son apprentissage.

Pintrich et Schunk qui voient « l'apprentissage auto - régulé comme un processus dans lequel l'apprenant maintient le niveau des perceptions, des comportements et des émotions dirigés vers la réalisation de certains objectifs et qui sont motivés pour atteindre ces objectifs en faisant des

activités d'auto – régulation. » [Pintrich, P. R., Schunk, D. H., 2004, p.36]. Ruohotie affirme que « l'apprentissage auto-régulé se représente dans le processus de générer les idées et de transférer les sentiments et les actions à travers l'auto-planification afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage. » [Ruohotie, P., 2002, p. 37].

L'étudiant se propose des finalités, afin de les aboutir, de plus il peut contrôler sa motivation et son comportement. Lorsqu'ils s'engagent dans des activités d'autorégulation, ils s'engagent dans un processus qui requiert de la persévérance, des connaissances et de la capacité à faire face à une situation difficile en autonomie complète ou en semi-autonomie.

Les stratégies d'autorégulation permettent à l'apprenant de réussir et d'évoluer en matière de connaissances.

Singh, P. a formulé les différences entre l'apprentissage traditionnel et l'apprentissage auto-régulé, illustré dans le tableau suivant.

L'apprentissage traditionnel	L'apprentissage autorégulé
<ul style="list-style-type: none"> • Indiquer aux apprenants ce qu'ils doivent apprendre, mettre l'accent sur le contenu du matériel comme but ultime de la leçon ; • Être un apprenant docile et succombé en comptant sur l'enseignant dans la prise de décisions ; • Adopter les directions de l'enseignant et utiliser de schémas de pensée similaires ; • Utiliser la motivation externe en abondance ; • Évaluation complète du processus pédagogique de la part de l'enseignant ; • Dominer le style (question – réponse) ; • Avoir des supports pédagogiques fixes comme le manuel scolaire et manquer l'esprit d'aventure ; 	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre l'accent sur la liberté de l'apprenant dans le choix du contenu à apprendre ; • L'indépendance de prendre des décisions et de se responsabiliser ; • Utiliser une variété de modèles de réflexion de la part de l'apprenant ; • Mettre l'accent sur les incitations internes et la motivation de l'apprenant ; • L'apprentissage autorégulé dépend du processus d'évaluation et de l'autosurveillance de l'apprenant ; • Utiliser la méthode de résolution de problèmes ; • Dominer le style de métacognition dans l'enseignement.

Figure 1. Les différences entre l'apprentissage traditionnel, axé sur l'enseignant et l'apprentissage auto-régulé [Singh, P., Singh, D. P., 2009, p. 125]

Ces constats, nous permettent de conclure que l'apprentissage autorégulé doit faire l'apprenant actif, motivé et autonome et il se voit efficace lorsque l'apprenant :

- contrôle le processus d'apprentissage ;
- utilise plusieurs méthodes et stratégies pour atteindre ses objectifs d'apprentissage ;

- fait la connexion entre ses connaissances et son comportement à l'aide des interactions avec le reste de la classe ;
- a la capacité de s'auto-évaluer.

L'apprentissage autorégulé dans le contexte scolaire est « l'aptitude de l'élève à prendre en charge ses processus cognitifs et motivationnels pour atteindre ses objectifs ». [Laveault, D., 2007, p. 207]. Ce n'est pas une capacité innée, donc l'apprenant n'est pas né avec la capacité de s'autoréguler, donc elle doit être acquise progressivement parcourant les niveaux suivants :

1. le niveau d'observation, c'est le moment où l'enfant observe le modèle de son enseignant ou bien un de ses parents ;
2. le niveau d'imitation, dans lequel l'apprenant reproduit le modèle de l'enseignant ou de ses parents ;
3. le niveau d'autocontrôle, dans lequel l'apprenant obtient des compétences d'autorégulation ;
4. le niveau d'autorégulation, dans lequel l'apprenant exerce des stratégies et des comportements d'autorégulation dans des situations de la vie réelle. Schématiquement il se présente de la façon suivante :

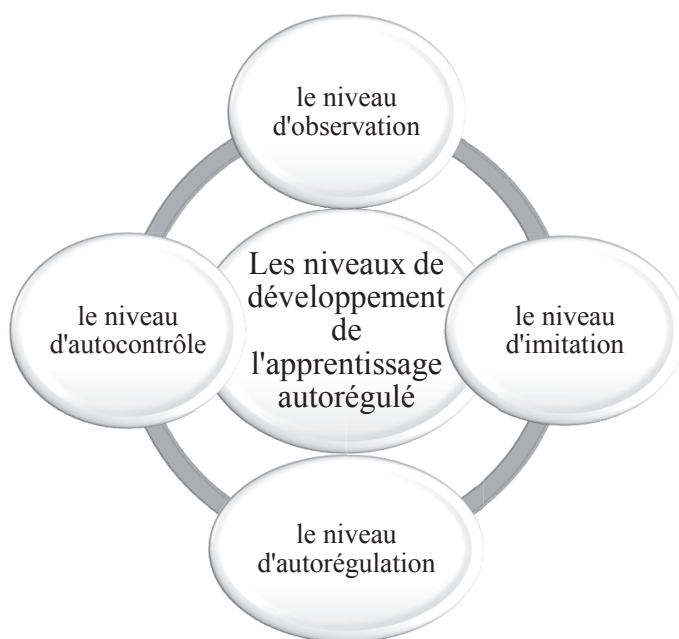


Figure 2. Les niveaux de développement de l'apprentissage autorégulé

Comme chaque individu a sa façon d'apprendre dans la classe de langue, l'enseignant doit savoir projeter des situations complexes et corréliser les activités au niveau de chaque apprenant ayant des tâches variées. Pour que l'enseignant offre à sa classe une situation réelle d'apprentissage autorégulé, toutes les activités doivent avoir un certain niveau de complexité. Il est important de créer aux étudiants un comportement verbal, une habileté de se situer et s'adapter aux différents contextes, : historique, culturel et social respectant les normes imposées par cette société. À cet

égard Allal L. constate : « il existe toujours des degrés variables de corégulation mettant en relation des processus d'autorégulation avec des formes de guidages par des facteurs contextuels. » [Allal, L., 2007, p. 11]

Cependant le contexte social est un facteur très important pour le processus d'autorégulation de l'apprenant. « La capacité à apprendre de manière autorégulée n'est pas un trait de personnalité de l'apprenant, mais plutôt un processus modifiable selon le contexte dans lequel il est mobilisé. » [Zimmerman, B. J., 2008, p. 170]

L'enseignant est celui qui doit créer des contextes situationnels pour que l'apprenant puisse maîtriser la langue et suivre son parcours d'apprentissage étant guidé à mettre en place ses compétences d'autorégulation.

- L'amélioration de ses capacités d'apprentissage en utilisant des stratégies métacognitives et motivationnelles qui lui convienne ;
- Création d'un environnement propice à l'apprentissage pour lui-même ;
- L'apprenant joue un rôle primordial dans le choix de la forme que peut prendre l'enseignement dont il a besoin ;
- *L'autoévaluation*, exercée par l'apprenant sur soi-même afin de comprendre s'il a atteint ses buts.

Selon Zimmerman : « L'autorégulation de l'apprentissage n'est pas une habileté mentale en soi, mais plutôt un processus autodirigé (self-directive process) par lequel l'apprenant transforme ses habiletés cognitives (mental abilities) en aptitudes en lien avec les tâches scolaires. Selon cette approche, l'apprentissage est perçu comme une activité que les étudiants réalisent pour eux-mêmes, de façon proactive. » [Zimmerman, B. J., 2002, p. 65]

Les devoirs sont un pilier de base pour que les apprenants s'autorégulent, car il fait ses devoirs sans être supervisé par son professeur, il doit donc utiliser lui-même les méthodes et les techniques pour les rendre plus faciles et, surtout, les faire correctement, sans être aidé. Nous observons que les conditions d'apprentissage sont tributaires de la faculté de l'individu à choisir des buts et les ressources qui se présentent à lui, celles étant susceptibles de servir ses intérêts d'apprenant, et d'assurer leur protection en cours et à venir face aux alternatives contradictoires.

Ce type d'apprentissage présente plusieurs avantages et bénéfices pour l'apprenant :

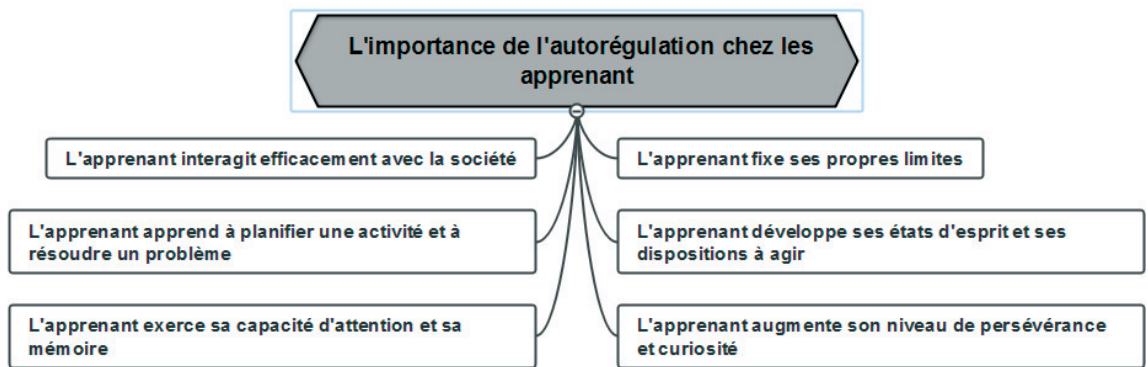


Figure 3. Importance de l'autorégulation

L'apprentissage autorégulé est un apprentissage qui se produit en grande partie sous l'influence des pensées, des sentiments, des stratégies et des comportements auto-générés des élèves, qui sont orientés vers la réalisation des objectifs.

Ainsi, à partir du moment où l'apprenant devient maître de son apprentissage, il est déjà dans un apprentissage autorégulé, possédant des stratégies qu'il s'est établies pour atteindre les objectifs d'apprentissage.

Selon Viau R. « les *stratégies d'autorégulation* sont des stratégies cognitives que l'élève utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage. » [Viau, R., 2007, p.83] Elles ne peuvent pas être observés, toutefois « on peut observer les actions par lesquelles elles se traduisent. » [ibid, 2007, p. 84] Il est à noter qu'en les utilisant de manière systématique et consciente, l'apprenant sait comment organiser son apprentissage de manière autonome. Il est très important de faire comprendre à l'apprenant que les stratégies d'apprentissage sont nécessaires, car sans elles, il ne peut pas apprécier les connaissances acquises. Afin de faire l'apprenant s'en servir, il est essentiel d'augmenter le niveau de difficulté des activités, afin qu'il ressente le besoin de les utiliser.

Quant à la métacognition, « elle se veut être utile pour mieux comprendre comment se réalise un apprentissage visant l'atteinte d'un but ou d'un objectif d'apprentissage en contexte scolaire. » [Noël, B., Cartier, S., 2016, p. 8] En parlant de la métacognition il faut mentionner que l'apprenant exécute de différentes actions, sans être conscient du fait qu'il est autorégulé. Ensuite, il développe la conscience et il effectue des actions de maîtrise de soi de manière systématique et planifiée.

Les stratégies cognitives et celles métacognitives ont comme point de repère la mémoire et ses processus. Ces stratégies permettent à l'apprenant d'assimiler l'information transmise par l'enseignant, puis de mémoriser ce qu'on considère nécessaire en faisant des résumés, des cartes mentales, afin de faire le lien entre les nouvelles informations et les informations déjà connues. Les stratégies de répétition se considèrent des stratégies de surface, tandis que celles

d'organisation et d'élaboration sont considérées comme plus profonds, elles nécessitent donc plus de connaissances de la part de l'apprenant. En ce qui concerne les stratégies volitionnelles, elles sont considérées comme la base du choix des stratégies, donc ces stratégies aident l'apprenant à se motiver de manière intrinsèque et extrinsèque.

L'apprentissage autorégulé réalise la connexion entre les buts multiples que les apprenants se posent, les émotions et les troubles rencontrés au cours du processus d'apprentissage le rendant complexe. On distingue 3 phases de l'apprentissage autorégulé.

Phase préparatoire ou d'anticipation	Phase de performance	Phase d'évaluation ou d'introspection
<ul style="list-style-type: none"> • À cette étape l'apprenant se fixe des objectifs à atteindre. • Il collecte aussi les informations qui lui sont nécessaires pendant le processus d'apprentissage • Il anticipe la tâche à accomplir et analyse les tâches, afin de définir un but et de planifier la mise en place de stratégies. 	<ul style="list-style-type: none"> • En deuxième phase, l'apprenant réalise les tâches qu'il s'est proposées pour atteindre les objectifs d'apprentissage. • À cette étape, il doit maintenir les stratégies qu'il s'est établies et focaliser sa motivation sur l'action. • Aussi, à ce stade, l'apprenant porte une attention particulière à son objectif. En termes d'autorégulation, cette deuxième phase est dédiée à l'aspect motivationnel. • L'apprenant surveille l'avancement de la tâche, par ailleurs il contrôle le fonctionnement des stratégies déjà choisies et les modifie s'il est nécessaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • À cette étape l'apprenant contrôle ses résultats et estime dans quelle mesure il a atteint ses objectifs. • La dernière phase découle de l'analyse faite par l'apprenant sur son apprentissage. • Il s'autocritique en matière d'atteinte des objectifs. • Cette étape lui permet aussi d'anticiper les possibles modifications de son apprentissage en cas de changements ou erreurs. • À cette étape l'apprenant évalue sa production, par ailleurs il attribue une cause au résultat obtenu et évalue ses résultats en les comparant avec les résultats antérieurs

Comme le soutient Cosnefroy « l'autorégulation des apprentissages est la résultante d'une autodiscipline, qui permet de trouver des ressources pour se mettre au travail et y rester quoi qu'il en coûte, et d'une autoévaluation qui assure le regard critique nécessaire au repérage des erreurs et à l'amélioration du travail en cours » [Cosnefroy, L., 2011, p. 29] Alors, l'étude de l'apprentissage autorégulé doit se concentrer sur tous ces aspects et pour qu'ils ne soient pas négligés, il est nécessaire d'avoir une bonne organisation du processus d'apprentissage.

Notre étude nous permet de constater qu'il existe plusieurs facteurs qui favorise le développement de l'apprentissage autorégulé. *Les stratégies d'autorégulation* ne se développent pas spontanément, mais à l'aide des entraînements, qui créent des automatismes à l'apprenant de savoir suivre les phases ci-dessus pour prendre des décisions correctes dans leur démarche méthodologique. Comme nous avons déjà mentionné le milieu scolaire peut être ou non propice à l'émergence et au développement d'un apprentissage autorégulé.

En termes de *la motivation*, nous pensons qu'il faut se concentrer sur la notion d'intérêt, cela signifie que les apprenants doivent s'intéresser à ce qu'ils apprennent et, en plus, ce matériel doit leur plaire. D'autre part, l'intérêt est un sentiment affectif, nous pensons donc que toute activité scolaire doit être organisée pour que l'apprenant se sent fier de soi-même. Nous voulons également ajouter que *l'interaction active des apprenants* est un facteur décisif dans le processus d'autorégulation des apprentissages. La réflexion différente de tous les membres d'une classe conduit à aborder une situation de manière autonome. Le travail en commun favorise le développement de nouvelles stratégies pour les processus d'autorégulation. Cette interaction permet aux apprenants d'ajuster leurs stratégies d'autoévaluation.

Vandevelde mentionne que « le développement de l'apprentissage autorégulé dans l'environnement scolaire varierait selon trois niveaux : l'enseignant, la classe et l'école. » [Vandevelde, S. et al, 2012, p. 1563]

L'enseignant joue un rôle décisif dans le développement de l'apprentissage autorégulé. D'après Zimmermann et al. le rôle principal de l'enseignant dans le processus d'autorégulation est de responsabiliser ses apprenants « en leur demandant de suivre leur évolution, en les aidant à analyser leurs données individuellement ou en petits groupes, en les aidant à se fixer des objectifs et à choisir des stratégies » [Zimmerman, B. J. et al, 2000 (1996), p.30] pour que ceux-ci atteignent les objectifs qu'ils se sont fixés. C'est toujours l'enseignant qui peut enseigner des techniques d'autorégulation en entraînant les apprenants dans l'utilisation correcte des stratégies métacognitives nécessaires pour le développement de leur savoir. L'enseignant encourage l'autocontrôle des élèves de façon qu'ils puissent affiner leurs stratégies d'autorégulation.

Pourtant Buysse considère que l'enseignant « peut faciliter le développement de l'autorégulation pour autant qu'il reste un modèle sans engendrer une dépendance de l'apprenant » [Buysse, A., 2007, p.22] Nous tenons à souligner que pour faire l'apprenant travailler efficacement et pour contribuer à un apprentissage autonome, l'enseignant doit d'abord savoir s'autoréguler dans sa pratique professionnelle. Si l'enseignant ne sait pas réguler ses propres apprentissages et pratiques il ne pourrait servir de modèle pour ses apprenants. Les enseignants doivent également créer un *espace* dans lequel les apprenants ressentent le besoin d'être autonomes. Cet espace consiste dans le fait que l'enseignant offre à ses apprenants la possibilité de choisir le contenu à partir duquel ils apprendront, les méthodes et le temps dans lesquels ils réaliseront une tâche. Il faut donc donner de l'autonomie aux apprenants, car lorsqu'ils se sentent autonomes, ils renforcent leur sentiment de compétence pour atteindre leurs motivations intrinsèques.

La classe ou le *contexte éducationnel* est un facteur qui influence forcément le processus d'autorégulation. Le contexte d'apprentissage influence la qualité du processus d'autorégulation. Donc, la relation avec l'enseignant, les règles en place ou le propre sentiment de compétence des

apprenants peut impacter le résultat de l'autorégulation. Lorsque l'apprenant se trouve dans un contexte propice où l'on a le choix aux stratégies, à la collaboration avec ses collègues, à l'évaluation réciproque et à l'auto-évaluation, il acquerra ses compétences d'autorégulation, mais, si sa classe ne correspond pas à cette description cette capacité ne lui serait pas développée.

L'école est également un facteur qui favorise l'apprentissage autorégulé, dans le sens où les professeurs s'intègrent dans le projet éducatif. Un établissement scolaire dans lequel il existe une bonne collaboration entre les enseignants devient généralement un facteur favorisant le développement de l'apprentissage autorégulé dans les classes. Il est important pour les enseignants de communiquer avec les parents, car l'apprentissage autorégulé peut également être influencé par les parents.

Les facteurs mentionnés ci-dessus donnent à l'apprenant la possibilité de développer sa motivation, sa créativité et sa responsabilité. Ils constituent des enjeux importants dans l'enseignement de son savoir.

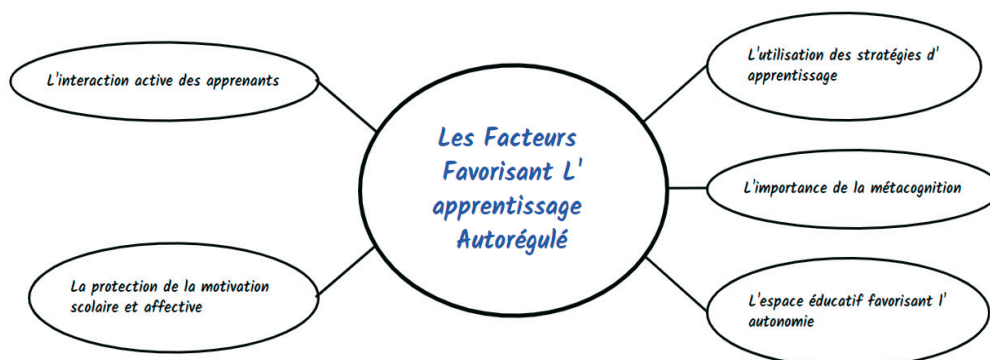


Figure 4. Les facteurs favorisant l'apprentissage autorégulé

En guise de conclusion, nous voulons soutenir que l'efficacité et la performance de l'apprentissage sans se faire enseigner engage chez l'apprenant des savoirs et des compétences qui puissent s'appliquer dans des situations de la vie réelle en dehors de la classe de langue. L'apprentissage autorégulé rend l'étudiant motivé et responsable de prendre des décisions, de résoudre des problèmes en choisissant ses propres stratégies d'organisation, améliore ses capacités d'apprentissage, d'autocontrôle et d'autoévaluation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

ALLAL, L. Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. // *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck, 2007, p. 7-24

- BUYSSE, A. Le théâtre : au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé. // *Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n° 114, 2007, 165 p.
- COSNEFROY, L., *L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation*. Collection : Regards sur l'éducation, Presses universitaires de Grenoble, 2011, 186 p.
- NOËL, B., CARTIER, S. *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2016, 224 p.
- LAVEAULT, D., De la régulation au réglage : étude des dispositifs d'évaluation favorisant l'autorégulation des apprentissages. // *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles : De Boeck, 2007, p. 207- 234.
- PINTRICH, P. R., SCHUNK, D. H. // *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, NJ : second edition, Hall MERRIL, 2004, 433 p.
- RUOHOTIE, P., Motivation and Self-regulation in learning. // *Theoretical Understanding for Learning in the virtual University*, Finland: RECE, 2002, p. 37-70
- SINGH, P., SINGH, N. D. *An analysis of Metacognitive processes involved in Self-Regulated Learning To Transform a Rigid Learning System*, 2009.
- SINGH, P., SINGH, N. D., *An analysis of Metacognitive processes involved in Self-Regulated Learning To Transform a Rigid Learning System*, 2009.
- SOLCAN, A. L'autonomie de l'étudiant et l'auto-construction de son savoir. // *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. vol. 3. Chișinău : UPS Ion Creanga, 2017. p.142-153
- VANDEVELDE, S. et al. Stimulating self-regulated learning in primary education: Encouraging versus hampering factors for teachers. // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 69, Department of Educational Studies, Ghent University, Belgium, 2012, p. 1562-1571
- VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck, 2007, 218 p.
- ZIMMERMAN, B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. // *Theory Into Practice*, vol. 40, 2002, p. 64-70
- ZIMMERMAN, B. J. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. // *American Educational Research Journal*, vol. 45, n° 1, 2008, p. 166-183
- ZIMMERMAN, B. J., BONNER, S., KOVACH, R. *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck, 2000, Original publié 1996, 184 p.

ENQUÊTE SUR LA PRATIQUE THÉÂTRALE EN CLASSE DE FRANÇAIS EN
RÉPUBLIQUE DE MOLDAVIE

STUDY OF THE USAGE OF DRAMA ACTIVITIES WHEN TEACHING FRENCH AS
A FOREIGN LANGUAGE IN REPUBLIC OF MOLDOVA

SONDAJ PRIVIND PRACTICA TEATRALĂ LA LECȚIA DE LIMBĂ FRANCEZĂ ÎN
REPUBLICA MOLDOVA

Thaïs Thiburs

Master Didactique des langues Français langue étrangère

Lectrice FLE à l'Université Pédagogique d'État « Ion Creangă » de Chișinău

Master's degree in didactics of languages sp. French as a foreign language

French lecturer at the State University of Pedagogy "Ion Creangă", Chișinău

ID ORCID: 0000-0003-0076-6383

Abstract : This study is carried out as part of the research team organized by Chișinău State University of Pedagogy "Ion Creangă" on the subject of "Current issues of Roman languages didactics". The survey was focused on French language teachers in primary, middle and high schools as well as universities and Alliance Française. This article gathers the thinking and questioning raised by the survey.

Key-words : language teaching, FLE, Drama activities

Rezumat: În cadrul apelului pentru publicare „Probleme actuale ale didacticii limbilor romanice” în actele Conferinței naționale cu participare internațională “Multilingvism, interculturalitate și paradigme didactice în predarea limbilor străine” organizată de Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, am realizat un sondaj în rândul profesorilor de limbă franceză ca limbă străină pentru a cunoaște poziția lor în raport cu utilizarea teatrului în cadrul orelor de limbă străină. Acest articol reunește reflecțiile și chestionarele rezultate din discuțiile cu profesori din școlile primare, gimnaziu, licee, universități și Alianța Franceză din Republica Moldova.

Cuvinte-cheie: predare, limba franceză ca limbă străină (FLS), teatru, anchetă, pedagogie

Cette enquête est réalisée dans le cadre de l'appel à publication « Problèmes actuels de la didactique des langues romanes » de l'Université Pédagogique d'État « Ion Creanga » de Chisinau en République de Moldavie. En tant que lectrice FLE, stagiaire pour l'AUF ECO au sein de plusieurs universités moldaves, j'ai souhaité réaliser cette enquête auprès de professeurs de français locaux dans divers établissements : Alliance Française, écoles primaires, collèges, lycées et universités. À l'occasion de cette enquête, j'ai réalisé des entretiens avec différents

profils d'enseignants pour écouter et questionner leur rapport au théâtre dans l'enseignement de la langue française.

1. Que signifie « faire du théâtre en classe de français » ?

Afin de débiter la réflexion, j'ai demandé aux enseignants quel était leur rapport au théâtre, aussi bien au niveau de la formation qu'à celui de l'intérêt personnel porté à l'activité elle-même. Les profils variés ayant participé à l'enquête ont présenté diverses sensibilités conduisant vers plusieurs chemins d'accès aux arts dramatiques au sein de leur pratique pédagogique.

Tout d'abord, j'ai pu observer que le goût pour l'usage pédagogique du théâtre ne semble pas toujours lié à une pratique personnelle, qu'elle soit amatrice ou non. Les personnes interrogées mentionnent plus aisément le plaisir pris par les apprenants. Il n'en demeure pas moins que généralement, les enseignantes consultées ont débuté leur réflexion sur l'emploi des arts dramatiques en classe après formation ou information sur le sujet. La question a commencé à émerger vers les années 2000, lorsque le corps enseignant francophone a pu commencer à découvrir la revue française dans le monde⁴ grâce à l'Alliance Française⁵. La curiosité pour la pratique pédagogique du théâtre a pu naître et ainsi a vu le jour des troupes, des festivals, des occasions et surtout, des échanges internationaux. C'est en particulier le réseau *ArtDraLa*⁶ dont des établissements moldaves ont pu être membres par le passé, qui a propulsé la pratique au niveau européen. Ces projets ont été source de forte motivation chez le jeune public auquel ils étaient adressés, les enseignantes se rappelant avec nostalgie ces périodes, évoquant la question des élèves : « où allons-nous cette année ? »...

Plus récemment, la compagnie⁷ polonaise *10 sur 10* a pu proposer une nouvelle formation sur l'usage du théâtre dans le cadre pédagogique. Les enseignants ayant déjà bénéficié des formations de *ArtDraLa* n'y ont pas toujours trouvé de nouvelles pistes de réflexion, mais cette réactualisation de la question du théâtre a eu le bénéfice d'intéresser de nouveaux regards qui se disent ouverts à l'idée.

Car il ne s'agit pas seulement d'apprendre des textes et de les présenter à la fin de l'année sur une scène devant les parents. La pratique théâtrale en classe peut prendre des formes variées que les enseignants interrogés ont pu qualifier de diverses manières : « de petites activités pour répéter des structures lexico-grammaticales, ou les contextualiser », « des exercices de techniques théâtrales » à la fois respiration, positionnement de voix, apprentissage par cœur, prononciation, etc., avec des textes « adaptés », « authentiques » voire « originaux ». Une large gamme de possibilités semble ouvrir ses portes, et cela, sans qu'une très grande connaissance théâtrale soit nécessaire a priori : c'est l'envie de tenter l'expérience qui prime.

Les méthodes d'enseignement du FLE actuelles, axées sur la communication comme base de la compétence linguistique, s'inscrivant dans les niveaux du CECRL, prennent allègrement

<https://www.fdlm.org/>

⁴ Site de la revue Français dans le monde :

<https://www.alfr.md/fr/>

⁵ Site de l'Alliance française de Moldavie :

⁶ Site du réseau ArtDraLa : <https://www.artdrala.eu/>

⁷ Site de 10 sur 10 pièces francophones à jouer et à lire :

<https://www.10sur10.com.pl/>

possession de la dimension théâtrale de l'apprentissage. Dans ces ouvrages, les enseignants moldaves ont également l'occasion de trouver des alliés dans leurs volontés d'intégrer le corps des étudiants dans le fait d'apprendre. Car utiliser le théâtre pour apprendre une langue, c'est inscrire cette langue dans le corps de celui qui apprend : incarner la langue. Cela m'amène à la deuxième partie de cet article, pour quelle raison ces enseignants souhaitent-ils utiliser le théâtre ?

2. Pourquoi faire du théâtre ?

Au-delà du simple plaisir procuré aux étudiants, je me suis intéressée aux apports et dimensions didactiques permises par la pratique théâtrale dans le contexte de l'enseignement du français en République de Moldavie. J'ai choisi de partager ces aspects selon les catégories proposées par Pierra (2011) : le corps, la parole, le texte, les cultures.

Le corps de l'adolescent est le lieu de nombreux conflits. Celui auquel les enseignantes ont fait référence durant cette enquête est le « surplus » d'énergie qu'il faut apprendre et enseigner à canaliser. Tous les enseignants interrogés se sont accordés sur le fait que la pratique théâtrale permet une « évacuation » bénéfique de cette énergie. Concernant la question « le théâtre énergise-t-il la classe ou la calme-t-il ? », les réponses ont évidemment été : les deux. Le théâtre est social et permet d'entrer dans une démarche réflexive vis-à-vis de soi et donc de son corps au sein du monde, de manière très concrète, en se confrontant au regard de l'autre. Cette démarche est à la fois agréable et dérangeante, le regard posé sur son propre corps est intrusif, mais il doit être « oublié ». Cela demande une forte énergie et un travail sur soi qu'une enseignante a qualifié d'« ouverture vers le monde ». La timidité se voit sur scène, le fait d'y revenir, de s'y confronter encore et encore permet d'oublier la « gêne de son corps », l'acceptation de soi passe par le fait d'arrêter de se regarder faire.

D'autre part, la parole de l'étudiant est mise à l'honneur, à la fois techniquement et en substance. Les enseignantes font part d'une amélioration en termes d'expressivité, mais aussi de manière plus profonde, de désinhibition, de surpassement de la timidité pour parvenir à faire partie du groupe actant. Ces deux aspects de la parole sont complémentaires et se retrouvent dans la prise d'assurance de l'apprenant. La langue perd son pouvoir intimidant lorsqu'elle fait corps avec le locuteur. Plusieurs enseignantes ont insisté sur l'importance de la parole en mouvement. À l'école, on apprend à parler assis ou debout et dans d'autres classes, on apprend à bouger. Le théâtre demande les deux en même temps et cela peut être un défi pour les étudiants qui débutent. La conscience de l'expressivité corporelle et son importance dans la transmission d'un message, amplifié par le jeu théâtral, donne accès à toute une palette de communication dont il est important de prendre compte dans l'apprentissage des cultures étrangères, mais j'y reviendrai.

La catégorie suivante est le texte : matériel culturel théâtral. Il permet un travail de mémorisation intense, parfois jamais pratiqué dans la langue cible. L'articulation et la prononciation sont à l'honneur, les enseignants interrogés sont unanimes sur la question : il faut être compris et comprendre. Le texte est prétexte à la répétition, et ce, quel que soit le niveau. Je reviendrai dans la troisième partie sur le type de texte et leur accessibilité. Les enseignantes m'ont partagé à plusieurs reprises des anecdotes d'apprenants eux-mêmes surpris par l'évolution de leurs

compétences orales, et ce, même lorsque l'enseignante elle-même affirme ne pas « croire à l'apprentissage par cœur ». L'effort soutenu que demande la mémorisation d'un long texte, et par là, je fais référence à des projets de pièces de trente à quarante minutes, dont le rôle principal peut-être joué par un seul étudiant, porte des fruits et peut être l'occasion de révéler une personnalité peu loquace initialement.

Bien entendu, presque autant que le texte, l'improvisation est au cœur de la pratique. Elle est l'occasion de remettre en question les masques sociaux, à commencer par ceux au sein de la classe : toutes les personnes interrogées se sont accordées sur le fait que l'activité théâtrale change les relations entre l'enseignant et les apprenants, mais aussi les relations des apprenants entre eux. Jouer l'autre, c'est commencer à appréhender sa réalité réfléchir à son point de vue, prendre conscience de ses cultures.

Ces cultures sont présentes au sein de l'espace théâtral sous diverses formes. Il y a déjà les générations qui se rencontrent : enseignantes et étudiants. C'est aussi l'utilisation de textes francophones : les enseignantes mentionnent des auteurs français classiques et modernes, mais aussi de nombreux auteurs francophones qui sont autant d'entrées dans de nouvelles cultures et de nouvelles approches de la langue. Mais ce sont enfin, et surtout, les festivals internationaux qui ont été, pour les élèves acteurs (et pour leurs enseignantes), autant de moments de découvertes de l'autre francophone. Le réseau *ArtDraLa*, à travers l'organisation de ces festivals, a non seulement permis des interactions entre pairs, mais également des rencontres avec des professionnels du milieu. Les élèves entrent ainsi dans un parcours éducatif aussi bien au niveau linguistique qu'humain : ils deviennent acteurs au sens citoyen, ils gagnent en responsabilité. Une enseignante qui a monté une pièce avec des élèves ayant bénéficié de ces formations et rencontres ne tarit pas d'éloges, affirmant que « ce sont eux qui [lui] ont appris ». Car j'ai pu comprendre que le théâtre ne se réalise pas de la même manière partout et que la République de Moldavie pratique un théâtre d'héritage russe dont les techniques ne correspondent pas trait pour trait à ce que proposent les théâtres francophones. Pour les enseignantes aussi, les cultures se rencontrent.

Même si ce n'est pas toujours l'objectif principal, l'un des buts de ces démarches théâtrales est de présenter le travail réalisé, d'expérimenter le public, d'offrir l'énergie façonnée à plusieurs. Malheureusement, ce n'est pas toujours ce qui se produit. Je propose donc une troisième partie sur les moyens et les limites de l'enseignement du français par le théâtre.

3. Comment faire du théâtre ?

J'ai souhaité interroger les moyens pratiques à la disposition des formateurs pour leur permettre de s'approprier le travail théâtral. Les enseignantes interrogées n'emploient pas toujours les arts dramatiques au sein même de la classe de langue : ce sont parfois à travers des activités extracurriculaires ou des clubs qu'elles peuvent s'intéresser à la dimension didactique de la pratique.

L'actualité contraint une adaptation inédite : l'épidémie de Covid19, lorsqu'elle ne déplace pas l'activité pédagogique vers le format en ligne, sépare physiquement les élèves d'une distance sanitaire se conciliant mal avec le contact théâtral habituel. Il m'a donc semblé adéquat de questionner ce changement de paradigme et les éventuels moyens employés pour y pallier.

On pourrait imaginer, comme le proposait Adrien Payet durant la conférence de Section FLE en 2021⁸, de choisir le mouvement devant la caméra et de proposer aux élèves de répondre par la même. Cependant, la réalité de l'enseignement en ligne et de l'usage de la caméra par les publics les plus jeunes rend ces explorations sinon complexes, assez froides. De leur côté, les enseignantes moldaves se sont trouvées désemparées : la virtualité présente des limites et mit à part l'emploi de l'enregistrement sous la forme de vidéos parfois peu représentatives de l'énergie générée par le travail théâtral, une vraie conciliation n'a pas été trouvée. Toutefois, de nouvelles démarches se mettent en place et tentent de conquérir les projets théâtraux : par exemple des festivals qui se transposent en ligne pour une édition extraordinaire⁹. L'engouement n'a cependant pas été au rendez-vous : une première fois peut être exotique, mais l'on s'aperçoit vite que l'ennui prend le dessus et « comment maintenir des collégiens derrière leur écran pendant tout un festival ? » Il semble, pour le moment, que la question du théâtre en ligne ne soit pas résolue et que les projets soient momentanément paralysés, dans l'attente de nouvelles directives.

En ce qui concerne les moyens matériels à disposition des enseignants pour envisager un travail théâtral, j'ai tout d'abord obtenu une liste de méthodes, manuels, liens utilisés que trouverez dans la bibliographie dans la catégorie « matériel de théâtre didactique ». L'on remarquera que ces méthodes ne sont pas toutes entièrement dédiées à la pratique théâtrale, mais permettent des entrées intéressantes pour différents âges et contextes. Cela n'exclue bien entendu pas les propositions originales des enseignants : écriture de scénarii, sketches, saynètes, textes théâtraux, etc. seuls ou collectivement. Les applications du théâtre son multiple, les manières de l'aborder également.

Cependant, les textes choisis par les enseignants pour initier le travail théâtral sont souvent adaptés pour les acteurs, ce sont des fragments de pièces modifiées, des dialogues écrits pour un public particulier, des extraits fonctionnels qui poursuivent plus souvent un objectif communicatif qu'un emploi plus complexe qui permettraient le développement de toutes les mentions précédemment évoquées dans la seconde partie. Plusieurs enseignants ont souhaité appuyer sur le fait qu'ils se sentent réellement en manque de bons scénarii susceptibles d'intéresser le public avec lequel ils travaillent, et ce, quel qu'il soit. La production de textes originaux n'est pas toujours envisageable pour plusieurs raisons.

Ce n'est pas par défaut de volonté, mais plutôt le manque de moyens, de temps, d'implications de partenaires, de locaux, d'énergie qui sont ici mis en cause. Certaines enseignantes sont déterminées à continuer la pratique, à investir de leur temps libre pour permettre aux élèves de goûter au plaisir d'être acteur. D'autres n'ont tout simplement pas le temps entre la charge du métier d'enseignant, le peu d'heures accordé à l'enseignement du français, le manque d'aide à l'organisation d'activités extracurriculaires. Le théâtre demeure une pratique « de cœur », malgré tous les bénéfices que les enseignantes lui accordent.

⁸ Adrien Payet - En scène ! Pistes concrètes pour enseigner et apprendre le FLE par le théâtre. Cf. [sitographie](#).

⁹ J'ai choisi ici comme exemple le Festival International de Théâtre jeunes francophone Amifran dont vous pouvez retrouver le programme sur ce lien : <https://www.amifran.ro/festival-2021>. Cependant, d'autres projets de ce type ont vu le jour.

En conclusion de cet article, et pour prolonger la réflexion, j'aimerais poursuivre cette enquête durant cette année de doctorat. Il s'agirait de rencontrer les enseignants sous la forme d'une table ronde concernant les pratiques effectives, rêvées, annulées ou diminuées des arts dramatiques francophones en République de Moldavie. Par la suite, l'enquête pourrait s'intéresser à ce qu'il advient vraiment dans la salle de classe et à l'avis des étudiants, premiers concernés. Car, comme le disait Louis Jouvet : « Rien de plus futile, de plus faux, de plus vain, de plus nécessaire que le théâtre. » Et qui de mieux placé que l'acteur pour parler de ce qu'il fait, souhaite faire, aime faire, fera sur scène.

Bibliographie/sitographie

BERNARD, I. Pratique théâtrale et insécurité linguistique. Un exemple d'enseignement du FLE en Jordanie. 2010. P. 7.

DUBOIS, J. ; TREMBLAY, O. L'enseignement par le théâtre en classe de français au Québec : état des lieux et pistes didactiques. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*. 20 novembre 2015. No. 52, p. 129–152. DOI [10.4000/lidil.3863](https://doi.org/10.4000/lidil.3863).

DUMONTET, F. Évaluer la pratique théâtrale en FLE avec le CECRL : questions sur les niveaux et l'activité langagière de médiation. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*. 20 novembre 2015. No. 52, p. 39–61. DOI [10.4000/lidil.3809](https://doi.org/10.4000/lidil.3809).

GENÇ, H. ; AKDOĞAN ÖZTÜRK, S. La théâtralité et son exploitation en classe de FLE. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* [online]. 2009. No. 19. Prelevé en ligne : <https://avesis.ebyu.edu.tr/yayin/5d5c14c0-e050-438d-ac3c-b9a9e64017f8/la-theatralite-et-son-exploitation-en-classe-de-fle>

PIERRA, G. Pratique théâtrale en F.L.E. : spécificités d'une recherche action en didactique. 2011. P. 10.

SECTION FLE. *Adrien Payet - En scène ! Pistes concrètes pour enseigner et apprendre le FLE par le théâtre* [online]. Prelevé en ligne : https://www.youtube.com/watch?v=4ye80OM5cYk&ab_channel=SectionFLE

TEBIB, M. Les effets des pratiques théâtrales sur l'apprentissage d'une langue vivante étrangère : l'exemple de la mémorisation. [online]. 26 juin 2018. Prelevé en ligne : <http://dante.univ-tlse2.fr/6251/>

Matériel de théâtre didactique

ANTONOV, A. *Le Français par le théâtre, cl. XII*. Editura Lyceum. 2014, 96 p. ISBN 978-9975-3017-2-5

MEYER-DREUX, S. ; SAVART, M. *Lili la petite grenouille*. CLE international. ISBN 978-2-09-033537-8.

MIQUEL, C. *Vite et bien*. CLE international. ISBN : 978-2-09-038523-6

PAYET, A. *Activités théâtrales en classe de langue - Techniques et pratiques de classe*. CLE international. Techniques et pratiques de classe. 2010. ISBN 978-2-09-038226-6.

PIERRÉ, M. ; TREFFANDIER, F. *Jeux de théâtre*. PUG. Les outils malins du FLE. ISBN 978-2-70-611664-3.

SAMSON, C. *Alex et Zoé*. CLE international. ISBN 978-2-09-038346-1.

SAMSON, C. *Amis et compagnie*. CLE international. ISBN 978-2-09-035490-4

LA PÉDAGOGIE DE PROJET: RENDRE L'ÉLEVE ACTEUR SOCIAL

*Scerbakov Silvia, master en filologie romane,
professeure au Lycée Théorique « Natalia Gheorghiu »*

Rezumat : În prezent, cunoașterea a cel puțin două limbi străine este o necesitate pentru fiecare, dar și o directivă a Consiliului Europei, care pune accentul pe abordarea multilingvistului, de a pune în valoare cultura fiecărei țări. Totodată, în cadrul predării / învățării / evaluării unei limbi străine, elevul trebuie să fie considerat ca un actor social care trebuie să îndeplinească niște sarcini care nu sunt neapărat langajiere. Astfel, la orele de limbă străină, prin valorificarea competenței lingvistice, de comunicare, pragmatice, finalitatea este ca utilizând potențialul de cunoștințe, elevul trebuie să știe să facă și să știe să fie într-o anumită situație socială prin interacțiune cu ceilalți cu ajutorul limbii, în cazul nostru cu ajutorul limbii franceze. Astfel, există multe metode didactice care se pot utiliza la orele de franceză, dar metoda proiectului va pune în valoare potențialul elevului într-o situație concretă de viață, prin interacțiune cu alți elevi prin comunicarea în limba franceză.

Cuvinte-cheie: abordare acțională, actor social, a îndeplini sarcini, interacțiune, metoda proiectului, a ști să fii

L'enseignement / apprentissage / évaluation des langues vivantes est un procès très complexe qui doit prendre en compte les compétences générales de l'apprenant, les compétences langagières et les compétences de communication. Le langage est un phénomène de culture servant à communiquer entre les personnes, chaque pays a son propre langage, sa propre culture et son propre mouvement de pensée. Le langage est donc un moyen de communication et c'est donc primordial d'apprendre les langues étrangères pour faciliter les échanges entre deux personnes qui n'ont pas la même culture.

La maîtrise de la langue est utile pour s'intégrer dans un groupe social donné. Elle permet de parler avec les autres personnes, de créer et de renforcer des liens amicaux. Pour les personnes qui voyagent beaucoup dans les pays étrangers, connaître les langues est essentiel pour ne pas se perdre et pour comprendre la civilisation des pays d'accueil. Par ailleurs, on doit apprendre une ou plusieurs langues pour de nombreuses raisons dont la première serait pour l'obtention d'un emploi. Mais pour éviter la domination d'une langue, le Conseil de l'Europe adopte l'approche de « plurilinguisme » qui signifie la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. Bien au-delà, l'approche plurilingue [2, p. 11] met l'accent sur le fait que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

La mondialisation et la globalisation sont d'actualité en ce moment et les connaissances linguistiques sont désormais d'une importance capitale. Tous les pays dans le monde sont en étroite relation sociale et économique. Ainsi, pour une extension financière, toutes les entreprises

veulent des professionnels multilingues pour communiquer convenablement avec d'autres pays et étendre leur marché boursier.

D'une part, l'engagement dans les langues est un moyen d'accroître la compréhension internationale, de promouvoir l'éducation tout au long de la vie et d'améliorer la qualité et l'utilité de l'enseignement des langues à l'école, d'une autre part l'enseignement des langues contribue effectivement de façon fondamentale à la jouissance effective du droit à l'éducation ainsi qu'à d'autres droits de l'homme et des droits des minorités. Depuis la publication du CECR, des instruments politiques et des ressources mettent en œuvre les principes d'éducation et des objectifs sous-jacents du CECR sont aujourd'hui disponibles; ces documents et ressources ne concernent pas seulement les langues étrangères/secondes mais également la langue de scolarisation ainsi que l'élaboration de programmes destinés à promouvoir l'enseignement plurilingue et interculturel. L'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes se situe par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » [2, p. 15]. Selon le CECR, les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, qui s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. De même, il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un ou de plusieurs sujets qui y mettent en action stratégiquement les compétences dont on dispose pour parvenir à un résultat préconisé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. « Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. » [2, p. 15]

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. C'est en réalisant ces tâches, l'utilisateur d'une langue participe à une activité de médiation et cela suppose qu'il doit avoir une bonne intelligence émotionnelle ou avoir l'esprit suffisamment ouvert pour la développer pour éprouver, dans une situation de communication, assez d'empathie envers les points de vue et les états émotionnels des participants. « Le terme de médiation est également utilisé pour décrire un processus social et culturel qui consiste à créer les conditions pour communiquer et coopérer, faire face à des situations délicates et des tensions éventuelles et les désamorcer avec succès. » [5, p. 15]

Ainsi, on peut remarquer que pour former un apprenant dans la classe de langue, il faut prendre en compte sa formation comme acteur social qui doit interagir avec les parlurs de la même langue dans un contexte social et accomplir des tâches, qui ne sont pas essentiellement langagières, mais il doit mettre en valeur ses compétences générales (savoir, savoir-faire et savoir-être), il doit avoir des compétences langagières, des compétences de communication (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale) et de médiation, en ajoutant encore l'interaction écrite et orale. Pendant les classes de langue, dans notre cas, le français, l'enseignant doit développer à ses apprenants toutes les compétences et utiliser toutes les méthodes pour avoir du succès, pour que l'apprenant accomplisse le rôle d'acteur social et qu'il interagisse avec les autres à l'aide de la langue. C'est dans ce contexte qu'en adoptant la méthode de la pédagogie du projet, on mobilise l'élève de trouver de sens à ses apprentissages à portée sociale qui le valorise.

Cette méthode est le résultat de plusieurs traditions, à partir des recherches du milieu du XX-e siècle, par exemple, ce sont les membres du courant dit de l'Education nouvelle qui ont expérimenté et théorisé des pratiques relevant de la pédagogie du projet. Par exemple, Roger Cousinet qui dit que « L'enfant a besoin que son activité soit possible et libre, qu'elle ne soit contrainte ni positivement ni négativement ». Célestin Freinet déclare que « C'est l'enfant lui-même qui doit s'éduquer, s'élever avec le concours des adultes. » Jean Piaget pense que « Tout ce que l'on apprend à l'enfant, on l'empêche de l'inventer ou de le découvrir. » Enfin, la pédagogie cognitive qui contribue aussi à solidifier ses principes en se basant sur la pédagogie active, la pédagogie de l'autonomie, la pédagogie différenciée, etc. Donc, on propose la définition de pédagogie de projet donnée par Roland Gérard : « La pédagogie de projet est une pédagogie de l'apprentissage basée non pas sur la transmission d'un savoir par l'affirmation mais sur le déroulement d'une recherche - démonstration - création menée par l'apprenant et guidée par l'enseignant. C'est une pédagogie active, différenciée, impliquant des rapports éducateur/éduqué non hiérarchisés, des motivations comme condition de fonctionnement et l'autonomie à la fois comme objectif et comme point d'appui. » [3]

Donc, la pédagogie de projet est un processus d'apprentissage qui met un groupe de personnes en situation d'exprimer leurs envies, des questions, des besoins, des manques, des ambitions ; de trouver des moyens d'y répondre ; de faire des plans collectivement pour la mise en œuvre du projet.

La méthode de la pédagogie de projet a plusieurs avantages et permet :

- d'approcher, d'approprier, de comprendre l'environnement de façon active,
- d'impliquer l'individu dans son contact avec son milieu,
- de prendre en compte l'individu, l'environnement de manière globale,
- de faire émerger la diversité des opinions, des approches,
- de se sentir responsable de son apprentissage, de sa compréhension,
- des rapports entre l'Homme et l'environnement,
- de devenir acteur (expérience de la citoyenneté)

La pédagogie de projet permet aussi surtout à l'apprenant de ne pas rester extérieur à son apprentissage, mais de vivre en groupe, d'intérioriser, d'enrichir, de transformer, de valoriser le vécu par l'apport de connaissances et par la réflexion et d'agir avec les membres de groupe.

La pédagogie de projet repose sur un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts.

Boiron Michel remarque que « La mise en œuvre d'un projet permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage identifiables, figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines, de développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la gestion de projet ainsi que la socialisation des apprenants.» [1]

L'approche par projet collectif repose sur une démarche structurée, logique, par étapes. C'est une approche centrée sur l'apprenant et met en valeur leur façon d'interagir. Elle responsabilise les groupes d'apprenants dans l'acquisition, la construction de nouvelles connaissances en s'appuyant sur diverses ressources internes ou externes aux membres du groupe. La méthode du projet se base sur l'organisation du groupe autour des tâches. Elle nécessite un changement de style de gestion de classe, une flexibilité et une différenciation dans l'organisation des tâches. Le professeur, en tant que facilitateur, développe des stratégies d'évaluation et de construction de nouvelles connaissances et d'aider les élèves en difficulté. Il amène les élèves à mieux s'organiser et à mieux structurer leurs connaissances en s'appuyant sur les potentialités des compétences générales.

Mais quel type de projet proposer aux apprenants ?

Hubert[4, p. 45] classe les projets en trois catégories :

1. Les productions destinées à être écoulées sur le marché : repas d'un restaurant d'école, production d'un élevage, d'un objet artisanal, service, enquête...
2. Les produits médiatiques : film, montage diapos, cédérom, pièce de théâtre, exposition, site internet...
3. Les actions tournées vers le groupe lui-même tout en favorisant un contact avec l'extérieur : voyage, correspondance scolaire, visite d'un musée, d'une entreprise...

Michel Boiron [1], dans un article consacré à l'innovation paru dans la revue *Le français dans le monde*, propose plusieurs exemples de pratiques innovantes pouvant faire l'objet d'un projet de classe :

- Organiser des visites en français (cinéma, théâtre, musée, exposition, etc.), des randonnées, des voyages d'études (ex. : suivre des itinéraires de découverte des lieux de vie des écrivains ou retrouver des lieux décrits dans un roman ou dans le manuel), des rencontres de personnalités francophones habitant la même ville (pâtisseries, boulangers, restaurateurs, chauffeurs de taxi, etc.), des rencontres d'écrivains, de conteurs, d'artistes...

- Proposer des échanges : échanges de classes, mais aussi communiquer en français via Internet avec d'autres classes dans le monde, créer un jumelage avec une classe francophone en Afrique ou au Canada...

- Organiser une fête en français, une rencontre gastronomique - crêpes, fromages, etc. - cuisiner ensemble, créer un spectacle en français, etc.

- Élaborer de vrais documents : un site Internet, la version en français du catalogue d'un musée de la ville, proposer à la mairie, à l'office de tourisme de diffuser le site de la ville en français sur Internet, etc.

- Passer à une communication immédiate, authentique et non simulée en langue cible : écrire et publier un journal, etc.

- Participer à des concours (les élèves communiquent à l'extérieur le résultat de leur travail, celui-ci a une finalité).

Les étapes du projet :

- I. Émergence de l'idée

- ✓ Questions à se poser

Que faut-il résoudre ?

À quels besoins faut-il répondre ?

Quelle(s) réaction(s) attendre ?

- ✓ Outils, démarches

Recherche d'informations

Remue-méning

Réunions

II. Analyse de la situation

- ✓ Questions à se poser

Quel(s) objectif(s) atteindre (en terme de savoirs, savoir-faire, savoir-être) ?

Quelles ressources employer (humaines, matérielles, financières) ?

Quelles contraintes prendre en compte ?

Quelles stratégies, quelles pistes envisager ?

- ✓ Outils, démarches

Outils de résolution de problème

Fiche de faisabilité

III. Définition du projet

- ✓ Questions à se poser

Quel plan d'action adopter ?

S'accorde-t-il avec l'objectif ?

Est-il réaliste ?

Quel cahier des charges établir ?

Quel contrat établir avec les élèves ?

Comment faire adhérer les élèves au projet (comment éveiller leur curiosité, les sensibiliser à la démarche de projet) ?

- ✓ Outils, démarches

Fiche d'appréciation des projets

Cahier des charges

Guide d'analyse globale d'un projet

Fiche-contrat

IV. Montage et planification du projet

- ✓ Questions à se poser

Quelles sont les étapes (d'expérimentation, de résolution, de mise en commun, de confrontation des acquis, de consolidations, d'évaluation) ?

Comment les organiser : acteurs (rôle, responsabilité), volume horaire ?

Comment les hiérarchiser ?

- ✓ Outils, démarches

Document descriptif du projet

Calendrier des activités –Diagramme de Gantt

V. Mise en oeuvre du projet

- ✓ Questions à se poser

Comment suivre le projet ?
Quels indicateurs de réussite choisir ?
Quelle régulation, quels ajustements apporter ?
Comment garantir la cohérence entre la mise en œuvre et les objectifs ?

✓ Outils, démarches

Travail en équipe

Fiches suivi des activités

Cahier de bord des élèves

VI. Évaluation du projet

✓ Questions à se poser

Comment évaluer le projet (qualité et démarche) ?
Comment évaluer les compétences développées par les élèves ?
Comment rendre compte du projet : déroulement, résultats ?

✓ Outils, démarches

Fiche d'appréciation collective du projet
Fiches d'évaluation des compétences disciplinaires et transversales
Synthèses écrites

Dans ces contraintes théoriques, on se pose la question, comment faire un apprenant qui étudie le français seulement trois ans au lycée se débrouiller à l'aide du français dans une situation de vie concrète, en accomplissant un rôle social ? Quel type de projet à implémenter pendant le cours de français pour un élève débutant qui doit atteindre le niveau A2.2 ? Comment diriger et organiser l'implication des apprenants dans le projet ?

La solution est qu'il faut respecter le programme d'études et leurs donner des tâches pour leur niveau, pour leurs connaissances de grammaire, de vocabulaire sur un sujet concret. Par exemple, pour les débutants, on peut leur proposer un projet *Les jeunes et leurs passions*, ayant à la base un questionnaire sur les passions des jeunes dont ils vont se débrouiller facilement avec l'analyse des réponses pour faire une synthèse et enfin pour la présenter. Les élèves qui ont déjà le niveau A1.2 ou A2.1, pourront s'impliquer dans un projet de groupe *La qualité du style de vie des jeunes*, en mettant l'accent dans leur recherche sur la définition d'un style de vie sain, sur l'alimentation équilibrée, sur le repos, sur le sport, sur la marche en plein air, etc. On peut aussi proposer des projets comme *La réalisation d'un guide touristique numérique de notre pays*, *La présentation des curiosités de notre capitale* par la réalisation d'une vidéo, etc.

En conclusion, on peut remarquer le fait qu'il s'agit d'une forme de pédagogie dans laquelle l'apprenant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses apprentissages ; l'action réalisée par l'apprenant est fondée sur la mise en action d'un potentiel comme acteurs sociaux ; cette méthode implique tous les apprenants en accomplissant un rôle actif. La mise en œuvre d'un projet permet aux apprenants d'atteindre des objectifs d'apprentissages qu'on a ciblés au travers de la mise en place du projet et qui sont en lien avec les programmes. Cette pédagogie donne la possibilité de développer des savoirs (connaissances), des savoirs-faire (capacités) et des savoirs-être (attitudes) définis dans les programmes comme compétences à travailler et qui va rendre l'apprenant à accomplir un rôle social, à interagir avec les autres à l'aide du français.

BIBLIOGRAPHIE:

1. BOIRON, Michel. La pédagogie de projet : pourquoi ? Comment ?
<http://premierspasdefle.blogspot.com/2014/08/la-pedagogie-de-projet-pourquoi-comment.html>
(visité le 14.11.21).
2. Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Enseigner, Apprendre, Évaluer .
Strasbourg, 2001. <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (visité le 14.11.21)
3. GÉRARD, Roland. Le réseau école et nature. <http://hdl.handle.net/2042/49261> (visité le 21.11.21).
4. HUBER, Michel, Conduire un projet-élèves, Hachette Éducation, 2005.
5. Le Volume Complémentaire du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues :
Enseigner, Apprendre, Évaluer . Strasbourg, 2018. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (visité le 14.11.21).

MANUALUL DIGITAL INTERACTIV: CONSIDERENTE PENTRU PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

INTERACTIVE EBOOK: CONSIDERATIONS FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Ana BULAT-GUZUN, dr, lector univ., UPSC, Chişinău
Nicolae BALMUŞ, dr, conf. univ., UPSC, Chişinău
Ana BULAT-GUZUN, PhD, "Ion Creanga" SPU, Chisinau
ORCID 0000-0002-4882-5744
Nicolae BALMUS, PhD, "Ion Creanga" SPU, Chisinau
ORCID 0000-0002-0491-2918

Rezumat: Manualul reprezintă o resursă educațională aflată în continuă schimbare. Transformarea radicală a modului de producere și de difuzare a cunoștințelor datorată progresului tehnologiilor informaționale constituie o premisă pentru elaborarea manualelor digitale. Manualul digital este o resursă pedagogică tehnologizată, o alternativă a manualului tipărit, care oferă acces la resurse multimedia (audio, video, animații), la quizz-uri interactive, fiind un suport pentru lectură sau observare, cu un sistem de adnotare și cu o navigare îmbogățită. Acest concept al manualului este un sprijin pentru noua generație, care caută să-și actualizeze în mod constant strategiile și resursele, astfel încât să răspundă noilor provocări tehnologice.

Cuvinte-cheie: manual digital, resurse multimedia, interactivitate, navigare.

Abstract: The textbook is an educational resource constantly changing. Radical transformation of the way knowledge is produced and disseminated due to the progress of information technologies is a prerequisite for the development of digital textbooks. The digital textbook is a technological pedagogical resource, an alternative to the printed textbook, providing access to multimedia resources (audio, video, animation), to interactive quizzes, being a medium for reading or observing, with an annotation system and enriched navigation. This concept of the manual is a support for the new generation, which seeks to constantly update its strategies and resources to meet new technological challenges.

Key-words: digital textbook, multimedia resources, interactivity, navigation.

Manualul reprezintă o resursă educațională care se află în continuă schimbare. O scurtă incursiune în istoria evoluției [2] acestui instrument didactic, ne amintește că printre primele texte cu obiectiv pedagogic au fost manuscrisele religioase, realizate pe piei de animale. Ulterior, datorită apariției imprimăriilor, textele scrise erau transpuse la scară largă pe un nou suport –

hârtia. În prezent, societatea informațională, bazată pe cunoaștere, datorită progresului tehnologiilor informaționale, sugerează necesitatea elaborării manualelor digitale [4, p. 60].

Manualul digital este o resursă pedagogică și un mijloc de învățământ tehnologizate, o alternativă a manualului tipărit, care include elemente sau/și mecanisme de interactivitate, dinamicitate sau/și adaptivitate [11].

Manualul digital necesită o reflexie strategică. Ideea manualului digital nu se rezumă la a copia manualele clasice în format electronic, dar de a discerne în ce mod acesta ar putea fi mai interesant decât omologul său în format hârtie și cum hipertextul poate fi structurat pentru a căpăta sens [12, 38]. Aspectul novator al manualului digital este reprezentat prin hipertext [8] - metoda de realizare a unui text, care permite cititorului să parcurgă materialul în maniera aleasă de el. Când cititorul execută clic pe o hiperlegătură, programul de hipertext afișează un nod diferit [5], adică o nouă informație.

Evoluția manualului ar trebui să-i ofere elevului posibilitatea de a interacționa cu acesta, în același mod în care interacționează cu profesorul său în clasă. În acest caz, manualul digital își dezvoltă funcția de documentare, făcând-o mai diversă, dar și mai complexă [2, 34].

Utilizarea termenului „evoluție” în raport cu manualul școlar capătă sens atunci când procesul de dezvoltare al acestuia îl aduce la o treaptă superioară. Astfel, putem vorbi despre avantajele manualului digitale [6; 7; 9] pentru diferite categorii ale actorilor implicați în actul educațional, după cum urmează:

pentru profesori:

- acces la numeroase resurse electronice (video, imagini, audio etc.), fapt ce le permite alegerea suportului cel mai potrivit pentru fiecare curs;
- oferirea unui proces de învățare-predare-evaluare interactiv, prin intermediul aplicațiilor multimedia, jocurilor electronice, animațiilor;
- o multitudine de resurse disponibile, organizate coerent în conformitate cu programele educative, toate stocate într-un singur loc;
- posibilitatea de personalizare a manualului;
- economisirea timpului dedicat pentru corectarea exercițiilor în clasă;
- utilizarea transversală și pluridisciplinară ce permite profesorilor accesul la manualele digitale ale altor discipline;
- disponibilitatea manualului pe toată durata anilor/programele de studii.

pentru elevi:

- posibilitatea utilizării manualului lor digital la ore, într-o altă sală de curs, de acasă sau din orice alt loc, echipat cu un computer, conectat la internet;
- acces la manualul digital din orice spațiu, în vederea realizării temelor, finalizării unei activități începute în sala de curs, și în orice moment (în week-end, în vacanță);
- creșterea motivației, căci ei pot utiliza într-un cadru educațional instrumentele digitale care le sunt familiare (valorizarea elevului, căpătarea încrederii de sine);
- posibilitatea de lucru direct pe manual, eventual, colaborativ (căutare, subliniere/evidențiere, adnotări, rezolvarea sarcinilor de lucru etc.);
- aspect ludic al activităților;

- o mai mare autonomie sau ușurință de utilizare pentru elevii cu handicap, de exemplu selectarea și schimbarea, după necesitate, a mărimii literelor, ceea ce facilitează învățarea copiilor cu deficiențe vizuale;

- posibilitatea de personalizare a manualului;

- învățare adaptivă, ritmul nu mai este cel impus de profesor sau de clasă. Acum fiecare elev poate parcurge activitățile de învățare într-un ritm propriu.

pentru părinți:

- reducerea semnificativă a greutateii ghiozdanelor copiilor lor, masa (greutatea) manualului electronic este mai mică în comparație cu masa a șase manuale tipărite. Într-un laptop sau o tabletă pot fi stocate zeci de manuale electronice;

- deschidere către societatea contemporană informațională;

- disponibilitate permanentă a manualului, cu un minim necesar de echipament (un computer al familiei și conexiune la internet).

pentru instituție/alte:

- posibilitatea de actualizare/ modificare și completare facilă și cu costuri reduse;

- preț redus de uzură și de cheltuieli pentru instituție;

- reducerea considerabilă a consumului de hârtie, astfel reducerea poluării mediului.

Și desigur, nu putem vorbi despre punctele forte ale utilizării manualului digital fără a evidenția faptul că sunt inevitabile și unele aspecte mai puțin avantajoase ale utilizării manualelor digitale, pentru aceleași categorii de utilizatori, precum:

pentru profesori:

- dificultate în a vizualiza manualul digital în cazul lipsei dotărilor tehnice;

- necesitatea adaptării ergonomiei sălii de curs;

- posibilitatea defectării dispozitivelor electronice, prezența unei pene de curent, ce impune riscul de apariție a anumitor probleme în utilizarea manualului electronic;

- diminuarea procesului de comunicare orală dintre elev-profesor.

pentru elevi:

- dificultate în a învăța cum se utilizează manualul și dobândirea conținuturilor din manual;

- lipsa materialului individual, fie la școală sau acasă;

- diminuarea autonomiei elevilor care au anumite handicapuri, îndeosebi în caz de dificultate de lectură (cantitate mare de informații, în cazul afișării paginilor duble);

- diminuarea procesului de comunicare orală dintre elevi;

- promovarea sedentarismului.

pentru părinți:

- atașament pentru valorile vehiculate de manualul clasic;

- neliniște cauzată de timpul petrecut în fața ecranelor de către copii;

- dificultate în a gestiona timpul petrecut de fiecare membru al familiei la computerul familiei;

- accesarea manualelor electronice doar de pe dispozitive speciale (tablete, calculatoare, laptopuri) costisitoare, ceea ce ar obliga părinții la cheltuieli suplimentare.

În cazul manualelor de limbi străine, precondițiile manualului digital a fost însoțirea manualului de către diverse instrumente auxiliare specifice noilor tehnologii ale epocii: diapozitive, casete audio, video etc. [14, 1]. În anul 1999, editura franceză Didier realizează legătura dintre unul din manualele propuse (Bravo) și un site internet (Canal-Reve), care pune la dispoziția cursanților activități de învățare a limbii franceze, dar și un suport metodologic pentru profesori [Ibidem].

Primele manuale digitale apărute în anii 90 ofereau, pur și simplu, accesul la versiunea PDF a unui document printat. Abia zece ani mai târziu apare manualul digital care avea tendința de a rupe legătura cu foaia de hârtie în vederea prezentării, vizualizării și exploatării documentelor [3].

Literatura francofonă de specialitate face o distincție clară între „manuel numérisé” (*n.t.* manual digitalizat) și „manuel numérique” (*n.t.* manual digital), primul fiind manualul tipărit, transferat pe un alt suport, în timp ce al doilea aduce un aport semnificativ în trei domenii: interactivitate, multimedia și posibilitatea accesării hiperlegăturilor din Internet.

De asemenea, specialiști francezi în educație vorbesc despre versiunea digitală a manualelor și nu despre transformarea lor digitală, din cauza caracterului omotetic al acestora [10]. Când spunem despre un manual că este omotetic (din fr. *homothétique*) înseamnă că manualul digital este o copie realizată în conformitate cu versiunea printată a manualului: aceeași structură a paginilor, aceeași distribuție a conținuturilor în capitole sau unități, aceeași organizare a paginilor, aceleași ilustrații, aceleași formate grafice etc. De asemenea, un manual este omotetic atâta timp cât nu există o rescriere a acestuia, precum nici o reorientare sau o metamorfoză didactică, dar nici o nouă scenarizare. Și în sfârșit, omotetic, deoarece nu se schimbă nimic în structura și conținuturile paginilor printate, ceea ce înseamnă că versiunile digitale îmbogățesc parțial manualul, dar nu îl revoluționează.

Adică, manualul digital este o continuitate sau o dezvoltare a manualului tipărit, din cel puțin cinci puncte de vedere (Ibidem):

- resurse multimedia (audio, video, animații),
- quizz-uri interactive,
- suport pentru lectură sau observare (efect de mărire, scoatere în evidență etc.),
- un sistem de adnotare (de exemplu, subliniere),
- navigare îmbogățită.

În continuare, vom face o scurtă descriere a versiunii digitale interactive a manualului de studiere a limbii franceze, la Facultatea Limbi și literaturi străine, UPSC – e-FLUX, care a fost realizat în baza manualului tipărit Flux [13].

Pentru manualul digital e-FLUX au fost proiectate și implementate interactivități originale, specifice domeniului didacticii limbilor străine: dictări electronice, exerciții de fonetică, ortografie și gramatică, diverse teste de autoevaluare și evaluare a cunoștințelor (fraze cu lacune, ordonarea cuvintelor în propoziții, ordonarea ideilor în baza unor secvențe audio sau video) [1].

e-FLUX are o interfață utilizator simplă și intuitivă care oferă utilizatorului opțiuni de navigare în paginile manualului cu ajutorul mouse-ului, prin intermediul meniurilor derulante și

cu ajutorul tastelor direcționale. Efectul de captare a atenției (zoom local) se realizează de asemenea prin selectarea cu ajutorul mouse-ului a regiunii respective din pagina manualului. Algoritmii utilizați pentru gestionarea obiectelor grafice sunt foarte efectivi și permit prelucrarea rapidă a informației din manuale cu număr mare de pagini. Din această cauză efectul de schimbare a paginilor manualului este rapid și fluent. Calitatea textului în paginile manualului nu se modifică în cazul când se aplică efectul zoom.

e-FLUX este un soft educațional flexibil. Toate resursele manualului - fișiere audio (*.mp3), video (*.mp4), imagini (*.png, *.jpeg, *.bmp, etc.), documente (*.doc, *.pdf), prezentări electronice (*.ppt, *.pps), teste de diverse tipuri (adevărat/fals, alegere multiplă, fraze cu lacune, etc.), dictări electronice, linkuri interne și externe) - sunt modificabile. Procesul de inserare/modificare a resurselor este simplu și se realizează prin intermediul meniurilor derulante și a ferestrelor de dialog.

Utilizatorul cu drept de administrator (profesorul) poate crea și insera activități interactive atât în paginile manualului cât și pe câmpurile lui. Efectul modificării resurselor manualului se observă imediat prin apariția sau distrugerea iconițelor specifice fiecărei resurse. Modificările realizate în resursele manualului se păstrează și pot fi valorificate la deschiderile ulterioare ale manualului. Utilizatorul simplu (elevul/studentul) poate consulta în ritm propriu orice resursă din manual, realizând sarcini (exerciții de fonetică, teste, dictări etc.) și arhivând rezultatele în dosarele manualului. Toate activitățile elevului/studentului se documentează și pot fi consultate de profesor sau alte persoane (părinți) cu drept de administrator.

Din cele supra menționate, manualul digital este în esență manualul clasic, doar că primul este prezentat într-o altă formă, una interactivă, care are priză la studenții contemporani. Manualul digital interactiv reprezintă un mijloc de a rezolva anumite cerințe prin care studenții reușesc să exploreze idei, să dobândească anumite abilități, procesul de predare-învățare-evaluare devenind din ce în ce mai personalizat, individualizat și eficient.

În concluzie, putem afirma că transformarea radicală a modului de producere și de difuzare a cunoștințelor datorată noilor tehnologii nu poate antrena dispariția manualului, dat fiind faptul că acesta reprezintă o entitate a cunoștințelor. Manualul digital nu poate, dar nici nu tinde să înlocuiască nici profesorul, nici manualul clasic, ci este mai curând un sprijin al noii generații, care caută să-și actualizeze în mod constant strategiile și resursele, astfel încât să răspundă noilor provocări și, în același timp, să le ofere subiecților educației deprinderi și instrumente de muncă eficiente. De asemenea, posibilitatea eliberării ghiozdanelor elevilor de multe kilograme, economiile posibile, demersul pro-ecologie și avantajul actualizării continue cu prețuri minime ar putea constitui premise convingătoare în favoarea acestui nou mod de transmitere a cunoștințelor.

Bibliografie

1. BALMUȘ, N., BULAT, A. e-FLUX: manual digital interactiv de studiere a limbii franceze. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor*. Chișinău, 2019, seria XXI, vol. II, pp. 299-307. ISBN 978-9975-3370-3-8. Disponibil: http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1943/Conf_UPSC_2019_Vol_II.pdf?sequence=1&isAllowed=y

2. BOULET, A. *Le manuel scolaire numérique, produit éditorial et outil documentaire à valeur ajoutée : anatomie d'un concept en développement, enjeux et perspectives de son intégration dans les pratiques éducatives*. Disponible : https://memsic.ccsd.cnrs.fr/mem_00679415 (vizitat: 25.12.2021).
3. BULAT-GUZUN, A. Exploitation du manuel numérique interactif en classe de FLE. In: Anadis. *Discours didactiques et pratiques innovantes dans l'enseignement du français aux enfants*. Roumanie, Suceava, numéro hors série, 2020. <http://www.litere.usv.ro/anadiss/arhiva/anadissHS2020/anadissHS2020.html>.
4. CRISTEA, S. Manualul școlar în fața unor noi provocări. In: *DidacticaPro*, nr. 2 (96), 2016, pp. 33-36, ISSN 1810-6455.
5. *Dex online*. Disponible: <https://dexonline.ro/definitie/hypertext>.
6. DU MESNILDOT, L. *Manuel numérique versus manuel papier*.
7. GÎNJU, S. BALMUȘ, N. Valorificarea manualului digital în cadrul disciplinei științe, clasele primare. Repozitoriu UPSC, 2017.
8. GOSSIN, P. Vers une définition du manuel numérique. In : *Manuel scolaire et numérique*. France, 2008. Pp. 11-17.
9. ISTRATE, O. *Manuale digitale sau cum migrăm către un mediu educațional avansat tehnologic*. Disponible: <https://www.elearning.ro/manuale-digitale-catre-un-mediu-educational-avansat-tehnologic> (vizitat 27.12.2021).
10. LOIGET, J.Y. *Manuels numériques et i-manuels : le poids des manuels papier*. Disponible <https://www.stratice.fr/manuels-numeriques-et-i-manuels-le-poids-des-manuels-papier/>. Citat 01.01.2022.
11. RAILEAN, E. Situația actuală și perspectivele elaborării manualului digital în sistemul educațional din Republica Moldova. In: *DidacticaPro*, nr. 2 (96), 2016, pp. 58-60, ISSN 1810-6455.
12. SOCCAVO, L. État de l'art des technologies et prospective. In : *Manuel scolaire et numérique*. France, 2008. Pp. 35-40
13. SOLCAN, A., GUZUN, M. *Flux. Méthode de français. Phonétique/communication: niveau débutant*. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2008. 283 p. ISBN 978-9975-46-019-4.
14. SOUBRIÉ, Th., DEJEAN-THIRCUIR, Ch. *L'introduction du numérique dans les manuels de FLE : un moyen de repenser les finalités de l'éducation et les approches pédagogiques*. France, 2014. Disponible : <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01162397> (vizitat: 27.12.2021).

L'ENSEIGNEMENT DU FLE PAR LES ACTIVITÉS THÉÂTRALES
TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THEATRICAL
ACTIVITIES

PREDAREA LIMBII FRANCEZE CA LIMBĂ STRĂINĂ PRIN ACTIVITĂȚI
TEATRALE

Natalia Celpan-Patic, doctorandă, lector universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
Natalia Celpan-Patic, doctoral student, university lecturer
"Ion Creanga" State Pedagogical University
ID ORCID: 0000-0001-7266-6336

Abstract

The main objective of this study is to emphasize the importance of using theatrical activities in French as foreign language lessons which involves the latest trends such as interactivity, communication, learning by doing, stipulated in various national and international normative documents (National Curriculum Foreign Language, Common European Framework of Reference for Languages, The CEFR Companion Volume). In this paper we propose a series of examples of theatrical activities, theatrical games, useful for teachers who teach French as a foreign language, proposed in the continuous training of teachers from the State Pedagogical University "Ion Creanga". These examples of theatrical practices can lead to much easier assimilation of French lexicon or grammatical structures, creating a relaxed learning environment and contributing to the development of learners' imagination and creativity. In this sense, we approached the positive impact of theatrical activities both for the process of teaching / learning the French language and for the personal development of students.

Keywords: French language, theatrical activity, theatrical practice, theatrical play, theatrical didactic file.

Rezumat

Obiectivul major al prezentului studiu este sublinierea importanței utilizării activităților teatrale la lecțiile de limbă franceză ca limbă străină care implică cele mai noi tendințe precum interactivitatea, comunicarea, învățarea prin acțiune, stipulate în varii documente normative atât naționale cât și internaționale (Curriculum Național Limba Străină, Cadrul european comun de referință pentru limbi sau Volumul complementar al CECRL). În lucrarea de față propunem o serie de exemple de activități teatrale, jocuri teatrale, utile profesorilor care predau limba franceză ca limbă străină, propuse în cadrul formării continue a profesorilor de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Aceste exemple de practici teatrale pot duce la asimilarea mult mai ușoară a lexicului sau a structurilor gramaticale din limba franceză, creând un mediu decontractat de învățare și contribuind la dezvoltarea imaginației și a creativității celor care învață. În acest sens, am abordat impactul pozitiv al activităților teatrale atât pentru procesul de predare/învățare a limbii franceze cât și pentru dezvoltarea personală a elevilor.

Cuvinte-cheie: limbă franceză, activitate teatrală, practică teatrală, joc teatral, fișă didactică teatrală.

Préliminaires

« Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends »
(B. Franklin)

La didactique des langues étrangères est toujours en évolution pour répondre aux besoins des enseignants et des apprenants dans le but de les faire acquérir des savoirs, savoir-faire, et savoir-être. L'enseignant de langues étrangères doit connaître et pratiquer les méthodologies existantes en didactiques des langues, selon le niveau de ses apprenants, mais aussi, suivre constamment les nouvelles tendances pédagogiques et didactiques qui pourraient mieux aider l'étudiant à acquérir de bonnes compétences en communication, parce que l'expression orale est considérée la plus difficile à assimiler.

Dans les années 70-80 du siècle précédent, les méthodes audio-orale et audio-visuelle ont été suivies par l'approche communicative qui apparaissait pour mettre l'accent sur la compétence de communication qui comprenait les composantes : linguistique, sociolinguistique, discursive, référentielle et stratégique [1, p. 28-29]. Ensuite, le « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues », qui est considéré un important ouvrage de référence dans le domaine de l'enseignement/apprentissage/évaluation des langues, a révolutionné la didactique des langues avec la « perspective actionnelle ».

Actuellement, il n'y a pas une méthodologie unique acceptée, on poursuit un mélange de méthodologies en didactique du FLE. On assiste à la naissance d'une « croisée des méthodes » [10, p. 9], autrement dit d'un « éclectisme » méthodologique qui suppose une diversification méthodologique en classe de FLE. Grâce au développement des approches communicative et actionnelle en didactique des langues étrangères, et surtout grâce à l'approche éclectique « communic-actionnelle » proposée par la didacticienne Claire Bourguignon [2, p. 66], l'action et la communication deviennent inséparables et par conséquent l'apprenant doit « agir avec les autres, communiquer pour agir ». C'est-à-dire, il ne suffit pas d'appliquer la méthodologie traditionnelle, structuro-globale audio-visuelle, communicative, ou actionnelle, il est nécessaire de mettre l'apprenant en situation d'agir, de créer, de communiquer, d'interagir, de résoudre des problèmes, découvrir de nouvelles solutions, etc.

Une telle participation active de la part de l'apprenant en classe pourrait être assurée par *les activités théâtrales*. Les jeux théâtraux permettent de stimuler la prise de parole en langue française dans un contexte authentique et ludique. Le professeur situe une telle activité dans une approche communicative et actionnelle en même temps, parce que l'apprenant doit s'imaginer, s'impliquer, parler et (r)agir.

Adrien Payet, l'acteur-didacticien qui a écrit un ouvrage sur les activités théâtrales en classe, souligne que : « Les apprenants, devenant acteurs de leur propre apprentissage, s'investissent d'avantage dans le cours » [7, p. 13]. Il faudrait noter de même que l'apprenant apprend mieux quand il est impliqué dans la construction de son propre savoir.

La présente étude a été proposée dans le cadre de la formation continue des enseignants de FLE à l'Université Pédagogique d'Etat « Ion Creangă » de Chişinău, pour présenter de nouvelles tendances dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Théâtre ou activités théâtrales ?

« Le monde entier est un théâtre, et tous, hommes et femmes, n'en sont que les acteurs. Et notre vie durant nous jouons plusieurs rôles. » (W. Shakespeare).

Quelle liaison y-a-t-il entre le théâtre et le français langue étrangère ?

D'après le CECRL c'est au niveau de B2 qu'il s'agit de l'intégration des textes dramatiques (pièces de théâtres), mais la communication non-verbale peut être intégrée plus avant, même aux niveaux A1 et A2 [3, p. 72-73]. Le Volume complémentaire du CECRL met l'accent sur l'interaction en ligne par les pratiques conversationnelles [4, p. 53, p. 99]. Les auteurs du « Curriculum national pour les langues étrangères » de notre pays conseillent vivement aux enseignants de LE l'utilisation de textes dramatiques, de dialogues, jeux de rôles, simulations, scénettes, débats, discours, etc. [6, p. 8].

Selon des chercheurs tels que A. Payet, M. Pierré, G. Pierra, à travers les activités théâtrales, l'enseignant peut créer des situations authentiques qui feront vivre aux élèves des moments presque

réels et de parler, sans tenir compte des émotions et des erreurs, comprenant ainsi la fonction réelle d'une langue.

Quant au didacticien connu Jean-Pierre Cuq: « Le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation du texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires... » [5, p. 237].

Nous pensons qu'il est important de faire une nette distinction entre les termes *théâtre* et *activité théâtrale (pratique théâtrale, ou jeu théâtral)*. D'après le dictionnaire Larousse, le théâtre est défini comme un « art dramatique », « un genre artistique et littéraire », « l'ensemble des œuvres dramatiques d'un auteur ou d'une époque. ». Quant à la pratique théâtrale, celle-ci aide « à développer l'expression orale des apprenants », les laisse « vivre la langue » et leur apprend à « aimer le français ». Le théâtre a également un rôle ludique, qui aide les apprenants à connaître la culture et la littérature [8, p. 119]. La pratique du théâtre constitue un excellent outil pour transformer l'enseignement / apprentissage du français dans une activité ludique, motivante et originale.

Le théâtre/l'activité théâtrale en classe devient ainsi un moyen d'introduire des mots et des expressions simples, utilisés dans le langage courant. Par conséquent, les élèves ne perçoivent plus l'activité d'apprentissage comme une tâche fatigante mais comme une activité ludique et réconfortante.

En effet, depuis toujours, les enseignants de FLE utilisaient des pièces de théâtre soit en classe, soit comme activités extracurriculaires pour les faire jouer par les élèves en apprenant des extraits par cœur. Ainsi, les élèves travaillaient la phonétique, la mémorisation du lexique, l'intonation, le jeu, la mimique et ils passaient du temps agréable pendant les fêtes. On continue toujours d'employer des extraits de pièces de Molière, de Corneille, d'Eugène Ionesco, etc. pour de tels buts, mais A. Payet, G. Pierra, M. Pierré, F. Treffandier et beaucoup d'autres chercheurs praticiens proposent d'appliquer de *simples exercices théâtraux* en classe (gestes, mimiques, voix, intonation, répétition, écho, improvisation, jeu, expression des sentiments, etc.) dans le but d'employer/réemployer, réviser du lexique et des structures grammaticales pour mieux et plus vite apprendre, mémoriser et contextualiser des mots et des formes grammaticales proposés par le curriculum. Nous nous arrêterons dans les pages qui suivent notamment à de telles activités théâtrales pour proposer aux professeurs de la formation continue des techniques intéressantes et efficaces d'enseigner le FLE.

Typologie des activités théâtrales

La littérature de spécialité propose différents types de pratiques, activités et jeux théâtraux. Après avoir analysé la typologie offerte par A. Payet [7], M. Pierré et F. Treffandier [9], G. Pierra [8], etc., nous proposons aussi une classification dans le Tableau 1, où on peut observer trois types de pratiques théâtrales et vingt-deux sortes de jeux théâtraux.

Tableau 1. Exemple d'une typologie des activités théâtrales

Typologie des activités théâtrales			
<i>Pratiques théâtrales d'après l'implication du professeur</i>	<i>Pratiques théâtrales d'après la participation des élèves</i>	<i>Pratiques théâtrales d'après l'utilisation du corps et/ou des objets</i>	<i>Typologie de jeux théâtraux</i>

<ul style="list-style-type: none"> •Jeu de théâtre répétitif (le professeur donne des consignes) •Jeu d'improvisation et de création (l'élève joue comme il veut) 	<ul style="list-style-type: none"> •Entretien individuel •À deux •En petits groupes •Tous ensemble 	<ul style="list-style-type: none"> •Jeux de respiration et de voix •Jeux de mimique •Jeux de mouvements du corps et de gestes •Jeux à l'aide d'un objet (ou plusieurs) •Jeux combinés (corporels et vocaux, à l'aide des objets, etc.) *Variante: deux groupes: un groupe fait des gestes, l'autre emploie la voix 	<ul style="list-style-type: none"> •Jeu de métier •Jeu de rôle (de la vie quotidienne, ou imaginaire) •Saynète - petite pièce comique, sketch •Théâtre de marionnettes •Théâtre d'ombre •Théâtre de lecteurs •Récitation d'un poème •Interprétation d'une comptine •Interprétation d'une chanson •Théâtre-image (théâtre-statue) •Jeu d'émotions
---	--	--	---

Il est important de souligner qu'une activité théâtrale ne doit pas dépasser 10 minutes, pour ne pas fatiguer les apprenants et pouvoir passer aux autres étapes de la leçon.

Dans ce contexte, on peut aussi noter que le respect des règles établies en amont est très important. Si les règles absentes, le chaos s'établira. Pour éviter de telles situations, chaque professeur doit commencer à appliquer les exercices théâtraux par l'établissement d'un règlement (d'un contrat d'apprentissage) qui devra être respecté par tous les participants aux jeux. Parmi les règles les plus importantes, on peut citer: 1. Je participe activement aux activités du groupe ; 2. J'accepte l'opinion de l'autre ; 3. Je prends au sérieux les membres du groupe et je ne me moque pas d'eux ; 4. J'écoute attentivement les autres ; 5. Je ne coupe pas la parole aux autres ; 6. Je ne perturbe pas les autres groupes en parlant fortement. Bien sûr qu'on peut dresser une liste de règles plus exhaustive et plus adaptée au public qui nous intéresse.

Fiche didactique théâtrale

Chaque activité théâtrale peut être organisée ayant à la base des fiches didactiques créées par les professeurs eux-mêmes ou celles toutes-faites proposées par des chercheurs comme A. Payet [7] et M. Pierré avec F. Treffandier [9]. Pour une meilleure compréhension de la démarche d'une activité théâtrale, nous proposons dans les Tableaux 2 et 3 des fiches didactiques théâtrales conçues d'après les modèles présentés par les didacticiens mentionnés plus haut et qui contiennent les rubriques suivantes: titre, niveau, durée, participation, objectifs, compétences langagières, matériel, support pédagogique, déroulement, remarque (facultatif), variante (facultatif).

Tableau 2. Exemple de fiche didactique théâtrale 1

<i>Fiche didactique théâtrale 1</i>	
Titre :	Mémoire corporelle
Niveau :	A1
Durée :	5 min
Participation :	Tout le groupe : individuellement ou en binômes/Dans tout l'espace de jeu
Objectifs :	Créer des statues personnages
Compétences langagières :	Apprendre du lexique nouveau (les professions)

Matériel :	Aucun
Support pédagogique :	Fiches contenant des mots nouveaux
Déroulement:	Le professeur énonce une liste de vocabulaire et les apprenants doivent se figer en des statues représentant ces mots. Ils doivent comprendre le mot, puis le visualiser et enfin l'interpréter corporellement. Par exemple : « vous êtes un coiffeur, allez mettez-vous en statue, ne bougez plus »... « Maintenant, vous êtes un coiffeur gentil ». Alors les apprenants bougent et ce petit mouvement représente l'adjectif « gentil ».
Remarque :	Quand on se met à vivre les mots, on les mémorise.
Variante :	En deuxième étape, on pourrait partager les mots en cachette (sur des fiches), individuellement, pour que les autres devinent de quoi il s'agit.

Tableau 3. Exemple de fiche didactique théâtrale 2

<i>Fiche didactique théâtrale 2</i>	
Titre :	Alternance de voix en mouvement
Niveau :	A2
Durée :	5 – 10 min
Participation :	En cercle/En groupes, ou à deux
Objectifs :	La prise de parole, mouvement, conjugaison des verbes
Compétences langagières :	L'imparfait
Matériel :	Aucun
Support pédagogique :	Aucun/projection des verbes conjugués
Déroulement:	En petits groupes, ou deux par deux, en se donnant la main, les élèves tournent en cercle en conjuguant tous à la fois des verbes au futur simple en contexte (de petites phrases) et employant chaque fois une nouvelle articulation annoncée par le professeur (on chuchote, on parle normalement, on crie, on chante, on fait silence).
Remarque :	Quand on bouge et on change d'intonation, on mémorise mieux.
Variante :	On pourrait le faire individuellement, à tour de rôle, assis.

Chaque enseignant peut utiliser des jeux théâtraux pour stimuler la classe, en abordant les concepts de grammaire par le jeu ou le travail de l'oral en classe. Lors du choix d'un exercice, le professeur se pose des questions sur la complexité des jeux pédagogiques et théâtraux. Des variantes nouvelles permettent d'adapter les jeux aux différents niveaux de langue des apprenants de la même classe. Toute scénette (dialogue ou jeu) peut être adapté aux différents niveaux de difficulté. Par conséquent, les enseignants peuvent attribuer des rôles en fonction de leurs besoins et de leurs capacités.

Il est nécessaire quelquefois d'employer du matériel pendant un exercice théâtral. Ce sont parfois des éléments importants pour le jeu : chaises, tables, tapis, rideaux, tableaux, costumes, téléphones, ordinateurs, instruments musicaux, livres, journaux, fournitures scolaires, etc. Très souvent, on a besoin aussi de matériel pédagogique pour le bon déroulement du jeu : fiches, manuels, le tableau noir, présentation numérique, etc. (voir le tableau 3).

Grille d'analyse du jeu théâtral

Généralement, il est difficile d'évaluer les activités théâtrales, mais à la suite de chaque improvisation, il est important de faire un bilan ou une analyse. On ne peut pas

continuer sans faire une évaluation. Les participants doivent exposer les difficultés éprouvées au niveau langagier et théâtral pour pouvoir les éviter ou les remédier après. On doit encourager les plus timides à persévérer et on doit apprécier les meilleurs. « La qualité de jeu se mesure du pont de vue pédagogique par les efforts langagiers et au niveau théâtral par l'implication de l'apprenant » [7, p. 39]. Parmi les principaux critères d'évaluation pédagogique, on peut citer : la prononciation, la richesse du lexique, la fluidité du langage, la grammaire ; quant aux critères théâtraux, on peut citer : l'implication et les efforts des apprenants, l'expression corporelle, l'audibilité, le jeu, la créativité, etc.

Adrien Payet propose une grille d'évaluation pour chaque apprenant appart [7, p. 37], comme il suit dans le Tableau 4.

Tableau 4. Grille d'évaluation pour chaque apprenant appart

Critères	élève 1	élève 2
Prononciation	Attention aux <i>e</i> muet	Le son <i>r</i>
Vocabulaire	Utiliser plus d'adjectifs	-
Grammaire	-	Revoir les pronoms personnels
Interprétation	Clarté gestuelle	Parler plus fort

C'est le professeur qui peut décider comment évaluer, qui et quoi, selon les niveaux, le but, les objectifs, les compétences visées, etc. La correction spontanée n'est pas souhaitable, sauf des cas exceptionnels quand le professeur trouve nécessaire de le faire. Pendant le déroulement des jeux, l'enseignant prend note des erreurs afin de les faire présenter à la fin de l'activité [7, p. 37]. L'intervention du professeur risque de déconcentrer l'apprenant pendant le jeu. Toute analyse de jeu doit être calme et utile.

Dans le Tableau 5 nous proposons une grille d'analyse (d'évaluation) du jeu théâtral qui n'est point exhaustive et impérative, mais un exemple adaptable à toute situation, qui pourrait servir à titre indicatif pour les professeurs en formation continue. On peut y observer des critères qu'on pourrait employer comme évaluation de la part du professeur, mais aussi comme autoévaluation de chaque apprenant ou comme co-évaluation entre les participants.

Tableau 5. Variante de grille d'évaluation du jeu théâtral

	Critères d'évaluation	A1	A2	B1	B2	C1
Le jeu	Contact					
	Utilisation des accessoires					
	Émotions					
	Interculturel					
	Improvisation					
	Créativité					
	Conviction					
	Faire face à toutes les situations					
L'apprentissage	Lexique					
	Grammaire					
	Structures syntaxiques					
	Correction de soi-même et des autres					
Le corps	Regard					
	Posture					
	Mouvement					
	Voix					

	Gestuel					
La parole	Articulation					
	Rythme					
	Intonation					
	Aisance					
	Fluidité					
	Subtilités de la langue					

Conclusion

Pour conclure, nous pourrions affirmer que la pratique théâtrale offre la possibilité de mettre l'expression corporelle et émotionnelle au centre de tout apprentissage innovant en impliquant l'apprenant dans des situations de communication authentique.

Par ailleurs, le théâtre permet de travailler les quatre compétences associées à l'apprentissage d'une langue, sauf le fait qu'il développe la mémoire, la concentration, la motivation et réduit le degré de timidité : *compréhension des écrits* : les élèves doivent faire un grand effort pour comprendre en profondeur le texte dramatique proposé ou le dialogue ; *production écrite* : on peut demander aux élèves d'adapter les textes à un contexte actuel ou de rédiger une rédaction sur les problématiques classiques liées au théâtre ; *compréhension de l'oral* : les élèves s'écoutent eux-mêmes ; *production orale* : il s'agit de la compétence la plus travaillée, celle de la prise de parole. Le théâtre est également un moyen de renforcer la confiance en soi, de gérer le stress dans des situations particulières de la vie quotidienne et de reconnaître que la vie est un théâtre.

Dans cette contribution, nous avons tenté de présenter la possibilité d'enseigner le français par le théâtre, à partir des modules proposés aux professeurs de français de la formation continue à l'Université Pédagogique d'État « Ion Creangă » de Chişinău, afin de les familiariser avec l'enseignement/apprentissage du FLE autrement, par la communication et l'action théâtrales. Nous voudrions mentionner qu'au début de la formation continue il y avait certaines réticences des professeurs de français à utiliser le théâtre comme moyen d'enseignement du français oral. Après avoir compris qu'il ne s'agit pas seulement de la mise en scène des extraits de pièces de théâtre, mais aussi de la mise en pratique des jeux de rôles, de gestes, de mimique, d'émotions afin de mieux mémoriser et employer en contexte le lexique et les structures grammaticales nouvelles, nous espérons que nos propositions contribueront à un changement d'opinion des professeurs sceptiques, afin que l'enseignement du français soit dynamisé par l'utilisation des pratiques théâtrales en classe. Par cette approche, l'apprenant peut se former une vision positive de la langue et il sera capable de la parler librement.

Références bibliographiques:

1. BÉRARD, E. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris : CLE international, 1991. 126 p. ISBN 2-19-033352-0.
2. BOURGUIGNON, C. De l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. In *Synergie Europe* N°1, 2006. Pp.58-73. <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf> (visité le 08.01.2022).
3. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier, 2001. 192 p.

4. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, 2018. 254 p.
5. CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 2003. 303 p. ISBN : 978-2-09-033972-7.
6. *Ghid de implimentare a Curriculumului, Limba Străină, clasele V-IX*. Ch., 2019. 37 p.
7. PAYET, A. *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris: CLE Internationale, 2010. 206 p. ISBN : 978-2-09-038226-6.
8. PIERRA, G., *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris : L'Harmattan, 2001. 238 p. ISBN : 2-7475-0377-1.
9. PIERRÉ, M., TREFFANDIER, F. *Jeux de théâtre*. Les Outils malins du FLE. Grenoble : PUG, 2012. 112 p. ISBN 9782706116643.
10. PUREN, Ch. La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. 3ème édition électronique, octobre 2013, 140 p. [1ère édition papier : Paris, Didier, collection CREDIF-Essais, 1994, 203 p.]. <https://www.christianpuren.com> (visité le 08.01.2022).

SELF-TRANSLATION AND BILINGUALISM IN ANA GUTU'S FRANCOPHONE POETRY

AUTOTRADUCERE ȘI BILINGVISM ÎN CREAȚIA POETICĂ FRANCOFONĂ A ANEI GUTU

Ghenadie Râbacov, doctorand, Universitatea de Stat din Moldova
Ghenadie Rabacov, PhD Student, Moldova State University
ORCID: 0000-0002-9120-3887

Abstract

This paper is dedicated to poetic self-translation, a little-studied phenomenon, especially in the Romanian literary space. Poetic self-translation is an art, and an original creative activity. The author proposes a model of self-translation analysis of a poetic text based on Ana Gutu's bilingual francophone literary works. He analyzes the functions of a poem from the book *Fascination* and the difficulties of authorial translation of a poetic text: rhyme, melody, length of verse, quantitative volume of the poem. At the same time, the author highlights some risky elements and speaks about the untranslatability of certain style figures, the impossibility to reproduce the same atmosphere in another language, which, in the mother tongue, were evoked in an instinctive manner.

Key-words: self-translation, bilingualism, poetry, semiotics, creative writing.

Cu mici excepții, până nu demult, rarele lucrări consacrate fenomenologiei autotraducerii s-au concentrat pe autori studiați într-o manieră amplă și complexă a căror operă aparține canonului literar internațional. Multe dintre analizele autotraducerilor unor scriitori ca Samuel Beckett, Julien Green sau James Joyce adoptă optica bilingvismului și a lingvisticii contrastive.

Faptul că traducerea auctorială nu a fost abordată ca atare în traductologie se datorează, în primul rând, dezbaterilor teoretice care oscilează între definirea autotraducerii ca *creație* sau *traducere propriu-zisă*. Un alt motiv pentru care această activitate nu a fost mult timp luată în serios este, fără îndoială, presupunerea falsă că aceasta ar fi o îndeletnicire marginală, rarisimă, excentrică și minoră.

Deoarece autotraducerea literară este și literatură, aceasta este un obiect demn de teorie și critică literară. O putem trata și din unghiul studiilor de receptare în/de diferitele domenii

culturale. Pe de altă parte, traducerea autoricească este prin excelență și rescriere, iar rescrierea pare a fi un subiect privilegiat în prezent, fapt ce dezvăluie o nouă fațetă a muncii creative a diferitor scriitori bilingvi.

Cercetătoarea Ana Guțu, a cărei creație poetică formează nucleul primelor noastre încercări de analiză autotraductologică, definește traducerea auctorială prin prisma semioticii. Potrivit savantei, acest exercițiu reprezintă « *une internalisation de la transcendance intersémiotique, dont la phénoménologie implique plus d'avatars de la création, de la surcréation, débouchant vers une prolifération idéique, causée par l'essence dialectique de l'acte communicatif en soi* » – „o internalizare a transcendenței intersemiotice, a cărei fenomenologie implică mai multe avataruri ale creației, supracreației, ce duc spre o proliferare ideatică, cauzată de esența dialectică a actului comunicativ în sine” [2, p. 43]. Așadar, semiotica și traducerea se intersectează din mai multe puncte de vedere: similitudinea aspectelor epistemologice și comunicative, interpretarea și folosirea semnelor etc. Vladimir Nabokov a menționat cândva în unul dintre interviuri: “*I don't think in any language. I think in images*” (Eu nu gândesc în orice limbă. Eu gândesc în imagini.) [11, p. 14].

În opinia noastră, autotraducerea poate fi definită ca o ***exploatare a bilingvismului în două sensuri, cel al creației și cel al traducerii proprii, un fel de activitate mentală dublă, experiența unei traduceri interlinguale auctoriale pentru a reda legătura între actul gândirii și cel al creației, între reproducere și recreație pentru a produce două opere originale sau o operă originală dublă*** [12, p. 234]. Vom sublinia și faptul că, deseori, traducerile auctoriale sunt preferabile celor non-auctoriale. Și asta pentru că scriitorul-traducător este, fără nicio doză de îndoială, mult mai bine plasat pentru a regăsi intențiile autorului textului-sursă în comparație cu traducătorul obișnuit [3, p. 125].

În Republica Moldova, dar și în întreg spațiul românesc, autotraducerea este pe bună dreptate o activitate rar întâlnită și doar în ultimii ani a trezit interesul unor savanți. Cel mai notoriu cercetător interesat de acest fenomen este profesorul universitar Ana Guțu, intelectual de referință în spațiul european, și poliglot. A. Guțu cunoaște mai multe limbi străine, printre care franceza, spaniola, portugheza, engleza ș.a. și își scrie poemele, articolele științifice și publicistice, discursurile academice și cele politice în franceză, traducându-le apoi în limba română și viceversa. A devenit autotraducătoare prin excelență. Drept dovadă sunt și volumele de poezii *Dulce lacrimă de dor* (2000), *Poezii pentru copii /Poésies pour les petits* (2003) și *Fascination* (2008). De altfel, autoarea face o distincție clară dintre autotraducerea științifică și autotraducerea operelor literare, aceasta din urmă putând fi clasificată în autotraducerea poetică, a textelor în proză, pieselor de teatru și textelor filosofice. Cercetătoarea consideră că autotraducerile științifice sunt stigmatizate de necesitatea comunicării savante, necesitate dictată de realizarea și transmiterea patrimoniului prin intermediul unui instrument unificat de comunicare care este, în vremurile noastre, îndubitabil, limba engleză. Cât despre traducerile auctoriale literare, îndeosebi cele poetice, acestea izvorăsc dintr-un impuls al inconștientului [2, pp. 46-47].

Pornind de la cercetările lui Roman Jakobson, lingvistica a devenit din ce în ce mai deschisă pentru studiul textului poetic tradus. Formula jakobsoniană « *la poésie, par définition, est intraduisible. Seule est possible la transposition créatrice* » – „poezia, prin definiție, este intraductibilă. Doar transpunerea creatoare este posibilă” a rămas celebră. „Afirmația, cum că poezia este intraductibilă înseamnă două lucruri: că ea nu poate fi tradusă, din cauza aceluia raport

infini pe care îl stabilește între sunet și sens, și că ea nu trebuie tradusă, pentru că intraductibilitatea ei constituie însăși adevărul și valoarea ei. A spune despre un poem că este intraductibil, înseamnă, de fapt să spui, că este un poem adevărat”. [8, p. 38]

Opiniile teoreticienilor referitoare la (in)traductibilitatea poeziei sunt disparate. Numeroși traductologi au declarat că traducerea poeziei este imposibilă. Cu toate acestea, mulți poeți au recurs atât la traducerea poemelor scrise de colegii lor de condei, cât și la traducerea propriilor poeme. Prima remarcă pe care ar trebui să o facem este că traducerea poetică este o activitate complexă în măsura în care atinge mai multe domenii ale lingvisticii și sociolingvisticii. Acest lucru implică actul traducerii într-o schemă de codificare și decodificare a mesajelor. După părerea lui R. Jakobson, « *En traduisant d'une langue à l'autre, on substitue des messages dans l'une des langues, non à des unités séparées, mais à des messages entiers de l'autre langue. Cette traduction est une forme de discours indirect ; le traducteur recode et retransmet un message reçu d'une autre langue. Ainsi la traduction implique deux messages équivalents dans deux codes différents* » [7, p. 80] – În procesul de traducere dintr-o limbă în alta, mesajele în una dintre limbi nu sunt substituite unităților separate, ci mesajelor întregi din cealaltă limbă. Această traducere este o formă de discurs indirect; traducătorul recodifică și retransmite mesajul primit dintr-o altă limbă. Astfel, traducerea implică două mesaje echivalente în două coduri diferite (trad. n.).

Având la bază ipoteza jakobsoniană, modestul nostru studiu va fi axat pe reproducerea unui mesaj poetic, în pofida specificităților de cod lingvistic din română în franceză. Mai mult decât o simplă recodare, **autotraducerea poetică este o artă în sine, o activitate creativă originală.**

Vom analiza, în continuare, poemul *Parabola comercială*, inclus în culegerea *Fascination* [4] din punctul de vedere al procedeelelor de autotraducere poetică, care înglobează o multitudine de minicoduri ale comunicării intersemiotice, opera originală fiind un „macrosemn complex raportat la realitatea obiectivă sau ideatică, adesea foarte codificat și dificil de tradus pentru un alt traducător” [5, p. 101].

Așa cum ne mărturisește chiar ea, Ana Guțu scrie poezii încă din copilărie. Poemele pe care le compune iau naștere ba în română, ba în franceză. Limba poemului depinde de impulsivitatea inconștientă materializată mai întâi în sentimente și exprimată apoi în limba pe care mintea și sufletul o aleg [2, p. 49]. A îmbrățișa calea autotraducerii poetice este un act de curaj, care necesită erudiție și un efort intelectual colosal.

Iată poemul supus analizei:

Textul-sursă

(*Fascination*, 2008, p. 38)

Parabola comercială

Schimb *regretul și amintirea*

Pe o clipă de *iubire*,

Vând toți anii ce-au trecut,

Cumpăr viața *de băut* !

Schimb *speranțele* deșarte

Pentru *pasiune-n noapte*,

Schimb imensul plumb *ceresc*

Textul-țintă

(*Fascination*, 2008, p. 39)

Parabole commerciale

J'échange *regrets et souvenirs*

Contre un instant *d'ardent délire*

Je vends toutes les années *vécues*,

J'achète la vie *pour être bue* !

J'échange les vaines *illusions*

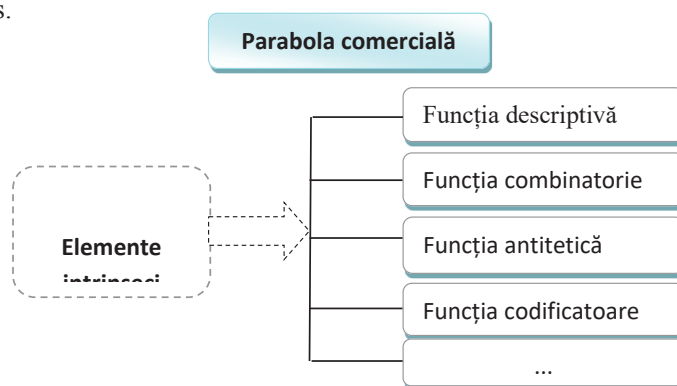
Contre *nocturnes passions*,

J'échange l'immense plumb *du ciel*

Pentru *șoapta* „Te iubesc...”
 Schimb durerea și-așteptarea
 Pentru o *cupă de alinare*,
 Vând șablonul și *rutina*,
 Pentru o strună *ce suspină*.
 Cumpăr soarele *în mare*
 Cer cu *stele căzătoare*,
 Toate florile *din lume*,
 Dar la ce-mi servește, *spune?*
Nu făcui comerț în viață,
Nu-mi scot dragostea în piață,
 Fără amorul tău, *bărbate*,
 Totu-i *scrum* și vanitate...

Pour un « Je t'aime » *éternel*.
 J'échange douleur et *longues attentes*
 Contre *câlineries charmantes*,
 Je vends chablon et *grise routine*
 J'achète une corde *qui m'anime*.
 J'achète le soleil *couchant*,
 Le ciel au *paradis tombant*,
 Les fleurs *d'ici, les fleurs de là*,
 A quoi me servirait tout ça ?
Je ne suis pas un commerçant,
Je ni achète, ni revends,
 Sans ton amour, *sans tes baisers*,
 Tout est *chagrin* et vanité...

În urma lecturii acestui poem în ambele limbi, putem afirma cu toată convingerea că Ana Guțu este un excelent tehnician al limbajului, foarte atent la armonia cuvintelor, la logica și estetica poeziei, în care idea și simbolul și-au dat mâna. Grație puterii imaginative și armonice a elementelor sale intrinseci (culoare, melodie, ritm etc.), poemul *Parabola comercială* /*Parabole commerciale* este dotat cu mai multe funcții, ușor de întrezărit, pe care le prezentăm grafic în figura de mai jos.



Funcțiile poemului „Parabola comercială”

Vom descrie, succint, fiecare dintre funcțiile pe care le-am enunțat mai sus.

- **Funcția descriptivă** – poemul are drept scop să-i mărturisească cititorului cine este iubitul autoarei și care sunt sentimentele sale profunde pe care nimeni și nimic nu le poate distruge.
- **Funcția combinatorie** – inserarea vocabularului comercial (*schimb, vând, cumpăr, nu scot în piață /j'échange, je vends, j'achète ; je ni achète, ni revends*) pentru a descrie starea de spirit este un element de originalitate și conferă șarm textului poetic.
- **Funcția antitetică** – întregul poem are la bază o antinomie ce scoate în evidență magia dragostei: *vând – cumpăr, regret – speranță, durere – alinare /je vends – j'achète, regrets – illusions, douleur – câlinerie* etc.
- **Funcția codificatoare** – codul poetic nu consistă doar în a ne informa, ci mai ales în a ne transmite o impresie și a ne trezi emoții și stări. O analiză din punct de vedere

(auto)traductiv ne duce spre o abordare a problemei dintr-o perspectivă „semantico-semantistică” (termenul lui Admiral « sémiotico-sémantiste » [9]).

Toată această varietate de nuanțe și funcții transformă autotraducerea poetică într-un *demers pluridimensional*.

Există particularități ale autotraducerii poetice? A adresa /a răspunde la o asemenea întrebare înseamnă a subînțelege că ar exista și o dicotomie între textele poetice și cele non-poetice. În cazul unui text poetic, trebuie să luăm în considerare atât forma, cât și conținutul mesajului, în timp ce un text non-poetic, în majoritatea situațiilor, pune accentul doar pe mesaj.

Textul poetic poartă marca unei singularități ireductibile la oricare alta, cea a autorului, spre deosebire de textul non-poetic, care își propune să fie cât mai neutru posibil. Ana Guțu, în calitatea ei de teoretician și practicant, cunoaște, în amănunte, specificul celor două texte: poetic și non-poetic.

O altă întrebare care apare: Care sunt dificultățile autotraducerii poetice? Răspunsul îl găsim tot la A. Guțu: « *D'abord, il y en a certaines, valables pour la traduction poétique : la rime, la mélodie, la longueur du vers, le volume quantitatif du poème. Mais il y en a qui tiennent au risque suivant : la prolifération idéique, entraînant la modification du poème original jusqu'au point d'en avoir une autre création dans la traduction.* » [2, p. 50] – În primul rând, există unele dificultăți valabile și pentru traducerea poetică: *rima, melodia, lungimea versului, volumul cantitativ al poemului*. Dar sunt și câteva un pic riscante, cum ar fi: proliferarea ideatică ce antrenează modificarea poemului original până la punctul de a avea o altă creație în traducere (trad. n.). Am putea adăuga și îngrijorările legate de intraductibilitatea anumitor figuri de stil, imposibilitatea de a reproduce aceeași atmosferă în altă limbă, care, în limba maternă, au fost evocate într-o manieră instinctivă.

Limbajul poetic scoate la lumină, în mod implicit, ceea ce lipsește în fiecare limbă. Poezia se găsește la intersecția limbilor și culturilor. Ea poate fi scrisă, inventată, și poate rezona muzical în mai multe limbi care, intrând în contact cu subiectul, îi permite să fie activ, să treacă de la o limbă la alta prin coduri alese de autor /traducător și caracterul simbolic, expresiv și stilistic al operei poetice. Autotraducerea poetică se detașează uneori de original pentru a da naștere unui nou text: « *Une traduction ne vise-t-elle pas, non seulement à “rendre” l'original, à en être le “double” (confirmant ainsi sa secondarité), mais à devenir, à être aussi une œuvre ? ... Lorsqu'elle atteint cette double visée, une traduction devient un “nouvel original”* » [1, p. 42].

Una dintre dificultățile inevitabile în procesul de autotraducere poetică este *fenomenul pierdere – câștig*, fenomen absolut normal pentru poezie, motiv pentru care unii teoreticieni îl consideră o pseudo-dificultate. În *Parabola comercială* există doar câteva cazuri de pierdere – câștig la nivel de sens. De exemplu, în textul autotradus, sintagma „o clipă de iubire” a fost redată în franceză prin « *un instant d'ardent délire* ». În opinia noastră, versiunea franceză conține un adaos la codul semantic. « *Un ardent délire* » exprimă ceva mai mult decât „iubire”, sensul fiind accentuat, de asemenea, prin epitetul « *ardent* ». La fel e și în versul „*Schimb speranțele deșarte*” – « *J'échange les vaines illusions* ». Autoarea încearcă să rămână fidelă textului. Dacă pierde la nivelul elementelor constitutive ale ideilor, reușește să compenseze prin ajustări de sens /adaosuri semantice. De exemplu: *Pentru șoapta „Te iubesc ...” /Pour un « Je t'aime » éternel* – lexemul „șoapta” din română a fost omis în textul francez; în schimb, a fost scoasă în evidență puterea unei declarații de dragoste șoptită la urechea persoanei iubite, și s-a optat pentru ideea de eternitate.

Autoarea-traducătoare „se joacă” cu conotațiile cuvintelor, ceea ce conferă o culoare aparte poemului. Însuși titlul implică o afectivitate neașteptată. Completările de idei; sau *les rajouts idéiques*, cum le numește autoarea [2, p. 55], sunt de mai multe ori întâlnite în textul francez:

<i>Nu făcui comerț în viață,</i>	<i>Je ne suis pas un commerçant,</i>
<i>Nu-mi scot dragostea în piață,</i>	<i>Je ni achète, ni revends,</i>
<i>Fără amorul tău, bărbate,</i>	<i>Sans ton amour, sans tes baisers,</i>
<i>Totu-i scrum și vanitate...</i>	<i>Tout est chagrin et vanité...</i>

Ideea de cuplu este omniprezentă în poem. Presupunem că mesajul autoarei este adresat partenerului ei de viață, ceea ce o „autorizează” să omită cuvântul „bărbate” în franceză, cuvânt ce simbolizează pasiune și feroare, în scopul obținerii unei compensări emotive.

Versiunea autotradusă conține și câteva elemente de *étoffement*, adăugarea unui termen pentru fluiditatea stilului, amplificarea mesajului sau pentru grija de a păstra precizia: *cupa de alinare – câlineries charmantes* – intră în joc semantismul cuvântului „alinare”, care exteriorizează senzațiile plăcute. Alte exemple similare: *rutină – grise routine; stele căzătoare – paradis tombant; așteptarea – longues attentes*.

Autotraducătoarea recurge și la alte mijloace proprii traducerii autoricești ca *echivalența transpusă*, fie din lipsa unui echivalent direct în limba-țintă, fie pentru a opera varii transformări lexicale și a păstra rima: *plumb ceresc – plomb du ciel, de băut – pour être bue*. Rima duce uneori la pastişă, dar construcția strofei trebuie respectată, și acest lucru i-a reușit poetei excelent.

Dacă considerăm fiecare vers o unitate de traducere, atunci constatăm că transpunerea versului *Nu făcui comerț în viață* în *Je ne suis pas un commerçant* nu implică schimbare de sens, dar contribuie la menținerea ritmicității. *Anii ce-au trecut – les années vécués* – s-a transpus momentul trecerii anilor ținând cont de faptul că în tot acest timp au fost trăite niște sentimente și, în acest fel, echilibrul de idei nu a suferit nicio schimbare.

Poezia este un tip textual complex, ea reprezintă o simbioză indestructibilă a formei și conținutului. Așa cum subliniază Ana Guțu [3, p. 73], scopul final al traducerii literare este acela ca publicul culturii țintă să poată savura textul tradus ca și când s-ar delecta cu lectura originalului, ceea ce aduce în discuție un alt fel de echivalență, echivalența afectivă, cea care merită atenția poetului-traducător. După Jakobson, trăsăturile poeticității unui text, deci caracteristicile principale ale textului literar/poetic sunt: repetitivitatea la nivel fonetic, gramatical, lexical (sunetele pot fi purtătoare de sens), paralelismul (marcat de structura versului: ritm, rimă, metru, aliterație, asonanță etc.), ambiguitatea (efectul abundenței de semnificații), bogăția semantică etc. [6, pp. 90-92]. Poezia este probabil forma extremă a conciziei lingvistice, căci în textul poetic fiecare silabă contează, subliniază Landers [10, p. 100]. În autotraducerea poeziei, idealul rămâne mereu același și mereu de neatins: obținerea aceluiași efect perlocuționar, obținerea echivalenței estetice și afective, dincolo poate de echivalența semantică *stricto sensu*.

Ana Guțu este un exemplu elocvent de intelectual al cărui bilingvism a fost dobândit printr-un sistem de formare formal și structurat. Acest bilingvism este varianta *bilingvismului de elită* sau a *bilingvismului cultivat*. Facultățile metalingvistice ale poezilor bilingvi sau multilingvi care se traduc singuri sunt mai avansate decât cele ale colegilor lor unilingvi. Aceasta înseamnă abilități analitice mai bune, alegerea și alternanța între două limbi și, mai presus de toate, un control mai mare asupra operațiunilor lingvistice.

Ana Guțu a reușit să depășească dificultatea majoră a autotraducerii poetice, cea de a recrea cu succes uniunea de sens și sunet care caracterizează poezia. Citind poezia și varianta autotradusă am simțit căutarea pe care poetul a urmat-o pentru a găsi un compromis între fidelitatea textului și efectul estetic. Cert este că autotraducerea îi permite poetului să se redescopere.

În încheiere, vreau să reiterez talentul înăscut al doamnei Ana Guțu. Exprimarea aceluiași lucru într-o altă limbă fără a pierde nimic din muzicalitatea, culoarea și ritmul ei interior, necesită o practică lingvistică și perilingvistică, dar și profesionalism și gust pentru poetica frumoasă. Darul A. Guțu pentru poezie este indiscutabil. Domnia sa vede în poezie gândirea cel mai bine organizată din punct de vedere lingvistic și din punct de vedere estetic.

Autotraducerea reprezintă o șansă. Șansa unei întâlniri între două (sau mai multe) culturi, moduri de gândire, limbi. Șansa de a le transcende spre un nou orizont. Autotraducerea definește o „zonă liberă”, dincolo de o spațialitate și o temporalitate geohistorică concrete, o arie complexă în care scriitorul-traducător explorator trăiește o experiență majoră: descumpănirea în fața stranieții limbii și negrăita plăcere de a crea una nouă.

BIBLIOGRAFIE:

1. BERMAN, A. *Pour une critique des traductions : John Donne*. Paris : Editions Gallimard, 1995.
2. GUȚU, A. *Ecrits traductologiques*. Chișinău : ULIM, 2012.
3. GUȚU, A. *Eseuri traductologice*. Chișinău : ULIM, 2015.
4. GUȚU, A. *Fascination*. Chișinău : Foxtrot, 2008.
5. GUȚU, A. *Introduction à la traductologie française*. Chișinău : ULIM, 2008.
6. JAKOBSON, R. *Aspects linguistiques de la traduction. Essais de linguistique générale*. Paris : Ed. de Minuit, 1986.
7. JAKOBSON, R. *Essais de linguistique générale*. Paris : Editions de Minuit, 1973.
8. JEANRENAUD, M. *Universaliile traducerii*. Iași: Editura Polirom, 2006.
9. LADMIRAL, J.-R. *Traduire : Théorèmes pour la traduction*. Paris : Payot, 1979.
10. LANDERS, Cl. E. *Literary Translation. A Practical Guide*. Clevedon – Buffalo – Toronto – Sydney: Multilingual Matters Ltd., 2001.
11. NABOKOV, V. *Strong Opinions*. London, 1974.
12. RÂBACOV, Gh. *Caiete de traductologie. Cahiers de traductologie. Cahiers of Translation Studies*. Chișinău: ULIM, 2016.

DIFFICULTÉS DE RÉALISATION ET D'ÉVALUATION DU DEVOIR À LA MAISON DANS LE CADRE DES LEÇONS DE LANGUE FRANÇAISE

DIFFICULTIES IN COMPLETING AND EVALUATING HOMEWORK IN FRENCH LANGUAGE LESSONS

Mahu Cristina, master în științe ale educației,

profesoară de limbă franceză,

Colegiul Național de Comerț al ASEM, or. Chișinău

National College of Commerce of ASEM

Abstract: This article deals with homework as a component part of the teaching-learning-assessment process in terms of comparison between education systems in Moldova and France. In the current conditions of online learning, the school has the mission to teach the student **how to assimilate** self-instruction and self-improvement skills. Increased attention must be focused on the evaluation modalities that must be objective.

Rezumat: Acest articol tratează tema pentru acasă ca parte componentă a procesului de predare-învățare-evaluare din prisma comparației între sistemele de învățământ din Moldova și Franța. În condițiile actuale de învățare online, școala are misiunea de a-l învăța pe elev să asimileze deprinderi de autoinstruire și autoperfecționare. O atenție sporită trebuie axată pe modalitățile de evaluare care trebuie să fie obiective.

Key-words: homework, education, French language, student, teacher.

Cuvinte-cheie: temă pentru acasă, învățământ, limbă franceză, elev, profesor.

ID ORCID : 0000-0002-9690-923X

Dans les conditions d'un enseignement continu, l'école prend la mission de guider les élèves se former, s'instruire et se perfectionner par l'intermède de tous les moyens possibles. Le devoir à la maison c'est une preuve que l'élève peut apprendre seul surtout dans les conditions actuelles d'enseignement en ligne. Dans ce contexte, le travail individuel et la responsabilité des apprenants sont les facteurs de base d'un processus d'enseignement-apprentissage-évaluation réussi.

Dans cet article je veux traiter le devoir à la maison d'une manière comparative. Comme exemple, j'ai pris la France, la patrie de la langue française. Ce pays a une culture vaste, diverse, riche, imposante, voilà pourquoi la langue française c'est un modèle de langue moderne pour les élèves de notre pays. L'éducation en France est un système bienfondé qui a beaucoup de similitudes et de différences vis-à-vis de celui de la Moldavie. Une des similitudes, c'est le devoir à la maison qui : « Oui, il existe ! », en dépit de la multitude de légendes véhiculées parmi les élèves de Moldavie. Voilà et la définition :

« Le **devoir à la maison**, couramment appelé **DM** ou même **DNS** (devoir non surveillé par opposition au devoir surveillé), est un travail écrit ou oral, facultatif ou obligatoire, demandé à un élève par un enseignant ou un parent, en dehors du temps scolaire. » La définition officielle utilisée par le Haut Conseil d'évaluation de l'école en 2004 est : « tâches demandées aux élèves par leurs professeurs qui doivent être faites en dehors des heures de cours ». ²

Dans l'enseignement français on accorde plutôt attention aux devoirs oraux. Un travail à la maison représente un travail de recherche, de mémorisation ou d'application des connaissances, réalisé par un élève dans le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation. Mais ça n'inclut pas le devoir fait par l'élève de sa propre initiative.

Ce sujet reste controversé en France, c'est un débat qui a suscité des mouvements de contestations, par exemple « la quinzaine sans devoirs » décrétée en mars 2012 par la FCPE (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves) et l'Institut coopératif de l'école moderne.

Le journal de renom international « Le Monde », en 2012, dans l'article « **Ce soir, pas de devoirs !** » : **une nouvelle campagne, un vieux débat** rappelle que les devoirs à la maison sont interdits dans le primaire depuis 1956. Une "quinzaine sans devoirs" à la maison : parents d'élève et enseignants lancent à partir de lundi 26 mars une campagne contre la pratique des devoirs à la maison, qui perdurent malgré des doutes sur son "utilité".³

Les parents des écoles françaises soutiennent que leurs enfants sont stressés en ce qui tient les devoirs à la maison. Ils ne réussissent pas les finir, mais ils ont peur d'être grondés, blâmés ou d'avoir de mauvaises notes. Aussi les devoirs peuvent être une cause d'inégalités pour les enfants qui n'ont ni le temps ni les moyens d'être aidés.

Le but principal de cette initiative est celui de faire réfléchir les professeurs pour qu'ils essaient une autre chose. Par exemple, très souvent, quand les élèves ont un travail à réaliser comme un exposé à faire, réviser une leçon, lire/relire un livre, ils n'ont pas de devoirs à la maison.

Le devoir est défini comme une « obligation particulière imposée par la morale, la loi, un règlement, les conventions sociales, etc.; tâche à accomplir; responsabilité, charge ». ⁴ Il dépend tout d'abord de la volonté de l'élève, s'il veut ou non l'effectuer. Un rôle est joué de la conscience morale qui influence le choix et l'action. L'action de suivre un devoir est conditionnée néanmoins de la responsabilité de l'apprenant.

Les objectifs des devoirs à la maison sont :

- améliorer l'appropriation et la mémorisation des leçons ;¹
- favoriser l'autodétermination des comportements de l'élève et à prendre leurs responsabilités ;
- créer un lien entre les parents et le milieu scolaire de leurs enfants.

Mais ce travail doit-il être fait à l'intérieur de l'établissement scolaire ou à l'intérieur de la famille ? Le devoir à la maison, existe-il pour s'entraîner ou pour s'entraider ?

Voilà pourquoi ce travail représente une source d'inégalités, les élèves sont plus ou moins soutenus par les membres de leur famille ou par une autre personne quand ils ont des devoirs, surtout par écrit. Le processus d'évaluation de ce devoir est moins objectif et moins correct. En plus, les travaux sont une source de surmenage des élèves et de conflits familiaux pourquoi pas.

Depuis les années 1950 la législation française commencera à légiférer sur les devoirs à la maison. Dans différents textes sont rappelées clairement l'interdiction de prescrire des devoirs écrits aux élèves de cours élémentaire et la présence de temps d'étude, en présence de professeur, destinés à l'exécution de ces travaux écrits. Les tâches scolaires telles que les leçons à apprendre, les lectures, les recherches à effectuer, ... restant autorisées et même encouragées par ces mêmes textes.⁵

En France les professeurs sont conseillés à limiter le travail à la maison pour les élèves de l'école primaire aux devoirs oraux, exercices de mémorisation (poésie), ou leçons à apprendre. Malgré la constance des textes officiels, de nombreux enseignants, souvent soutenus par des parents d'élèves, continuent de donner des devoirs écrits à l'école primaire.⁶

Le devoir à la maison (ou DM) consiste à réaliser un ou plusieurs exercices portant sur un sujet du programme scolaire, visant à entraîner l'élève d'utiliser les méthodes vues en classe, à préparer un cours en introduisant une nouvelle notion ou à effectuer des activités de recherches ou d'approfondissement sur un thème.

Lorsque le sujet du devoir se présente sous la forme d'un unique exercice, est demandé de trouver, comprendre ou reproduire un raisonnement.

Lorsque le professeur demande aux élèves de rendre un DM, celui-ci peut faire l'objet d'une notation. Toutefois la notation d'un devoir à la maison diffère de celle d'un devoir surveillé. Le professeur, conscient du fait que certains élèves sont plus aidés chez eux que d'autres, peut soit donner une note (couramment sur une échelle de 0 à 20, ou même de 0 à 10) entrant dans la moyenne mais avec un faible coefficient (0,5 à 1 contre 2 à 4 pour un DS), soit par une lettre, comptant comme appréciation (de A à E ou F) ou plus simplement une mention du type "Très bien", "Bien", "Assez Bien", "Médiocre" ou encore "Vu"...⁷

Le système de notation varie en fonction des établissements scolaires et des professeurs, qui appliquent la méthode qui leur convient.⁸

Il existe sur Internet une multitude de sites qui offrent des conseils, de l'aide à effectuer le devoir à la maison, comme des travaux déjà réalisés par d'autres élèves ou étudiants (lycée, collège, supérieur...). D'autres sites mettent en place directement des plates-formes d'aide directe où plusieurs élèves peuvent s'entraider. D'autres sites web dans le domaine de l'éducation font régulièrement leur apparition.

Une de mes élèves fait à moment les études supérieures à Lille, France. Ses amis, collègues français affirment que les devoirs à la maison chez eux diffèrent d'une matière à autre et d'un professeur à autre. Je cite : « Il y a des oraux à préparer, surtout en langues, ensuite des listes de vocabulaire à apprendre. Aux disciplines économiques, on doit faire des cartes de mémoires dès qu'on a fini un chapitre et des exos. En math on doit faire de DM, devoir à la maison, ou DNS, devoir non surveillé, et c'était noté en toutes les semaines. Aussi aux langues français ou étrangères, on devait réaliser des projets en groupe, préparer des dialogues et apprendre des leçons pour les interrogations, tests ou épreuves communes. » Les cartes mémoires ce sont des schémas pour résumer le chapitre, pour avoir les idées principales sous la vue. Le DNS c'est un devoir qui comprend moins cinq exercices de calcul ou de réflexion. L'élève a tous les documents disponibles autorisés et il doit pendant une semaine réaliser un travail de recherche. Les professeurs français considèrent que ça permet aux élèves de réviser et de mieux retenir. Une autre élève affirme que dans son lycée les devoirs sont plutôt à l'écrit qu'à l'oral après au niveau des épreuves de Baccalauréat. Il y a certains exercices que les élèves doivent les faire chez eux et ensuite ils sont corrigés en classe. Dans des autres cas, ils ont des DM qu'ils les préparent seuls et puis les rendent au professeur au bout d'une semaine. Le devoir est préparé par le professeur avec environ 5 exercices.

Etant professeure de langue française, j'ai réalisé un questionnaire qui se réfère au devoir à la maison (voir l'annexe). Je l'ai adressé à un groupe de première année et à une autre de deuxième année. Les résultats diffèrent. Les élèves de première année réalisent leurs DM chaque

jour en proportion de 62,5 %, pendant qu'à ceux de deuxième le pourcentage est de 55. Une autre différence ce sont les types de devoirs: les uns préfèrent les exercices de créativité (45%) et ceux de grammaire (36%), les autres accordent attention aux projets (48,18%). Les élèves de la première année passent plus de temps à réaliser leurs DM, 44% d'eux accordent 2-3 heures par jour aux études et 11% même 4-5 heures. Mais parmi les élèves de deuxième année il y a beaucoup qui effectuent plus rapidement les devoirs, 33% les font en 30 min. Mais ils appellent le plus souvent à l'aide de quelqu'un pour réaliser les tâches : 38,88% le font chaque fois, 55,55% très souvent, tandis que les élèves de première année se débrouillent seuls (38%). Tous sont d'accord que les DM sont nécessaires. Parmi les motifs les plus relevants on peut citer :

- les devoirs à la maison sont utiles pour exercer, récapituler ce qu'on apprend en classe ;
- pour mieux apprendre le thème/retenir les notions/fortifier les connaissances;
- pour développer les capacités et enrichir le vocabulaire;
- pour entraîner la mémoire;
- pour développer la grammaire et le niveau de communication;
- pour penser différemment des autres/développer la pensée, la logique;
- pour apprendre de nouvelles choses/acquérir de nouvelles connaissances;
- pour pratiquer seul ce qu'on a appris en classe;
- pour apprendre à se débrouiller seul, devenir indépendant, autonome;
- pour que les professeurs analysent si les élèves ont bien compris les thèmes;
- pour que les élèves eux-mêmes comprennent ce qu'ils connaissent et quoi pas encore.

Dans l'opinion des élèves, sans avoir des devoirs il est difficile de se rappeler les informations apprises en classe, mais, malgré ça, il y a des élèves qui ne considèrent pas le devoir nécessaire (25%).

Vraiment les devoirs à la maison servent à s'entraîner, selon les chercheurs en sciences de l'éducation, mais à condition qu'ils sont bien réalisés par les élèves.

« *Les études montrent que les devoirs à la maison remplissent trois fonctions* », explique Pascal Bressoux, chercheur en sciences de l'éducation à l'université Grenoble-Alpes. « Voir des choses qu'on n'a pas eu le temps de faire en classe, entraîner l'élève à appliquer ce qu'il a appris en cours et/ou impliquer les parents dans le travail scolaire de leur enfant ». ⁹

Les devoirs sont utiles quand l'élève peut les réaliser seul, quand il a une liste de vocabulaire, un texte à raconter, une poésie à réciter, une liste de notions à mémoriser, c'est-à-dire quand ce devoir vient à entraîner la leçon vue en classe. Les exercices de réflexion sont aussi bénéfiques dans ce cas, puisque ceux-ci demandent au jeune de découvrir par lui-même de nouvelles notions. Mais quand on demande aux élèves de s'approfondir dans des notions qu'ils n'ont pas vu en classe, ils sont tentés d'appeler aux membres de leur famille et ça peut causer des inégalités sociales et culturelles. En plus, en ce que tient les exercices par écrit, il y a dans nos jours beaucoup de sites sur Internet qui offrent réponse à presque chaque question. En plus, les élèves de notre pays sont, probablement, champions en matière de copiage/plagiat. Et là, qu'est-ce que nous évaluons ? J'ai observé dans ma pratique que les élèves préfèrent les devoirs tels comme la description d'un monument, de l'activité d'une personnalité même les essais, en dépit aux exercices de réflexion profonde. C'est plus simple pour eux de trouver l'information déjà « prête » que de réfléchir. Voilà pourquoi j'insiste chaque fois que l'information de ce type soit présentée oralement accompagnée d'une liste de questions supplémentaires.

Le rôle du professeur est de prévoir les difficultés éventuelles de son apprenant et de veiller que le devoir à la maison représente une suite du sujet étudié en classe, qu'il serve à consolider les notions acquises et puisse être effectué individuellement. Il faut doser les tâches, car les devoirs ne doivent pas être exigeants sans mesure. En plus, le contrôle régulier du devoir stimule les élèves devenir plus responsables et autonome. Ainsi, les dernières années, comme l'enseignement en ligne a fait tourner le rapport « objet-sujet » de l'éducation, le professeur est celui qui doit prévoir des stratégies objectives et en même temps simples, faciles à vérifier les devoirs des élèves. La mission de base de l'école est d'apprendre l'élève à apprendre, cette devise étant aujourd'hui plus actuelle que jamais, c'est-à-dire les sensibiliser et les motiver à trouver leur méthode d'apprentissage, de recherche et d'organisation de leur temps, de prendre en charge une tâche à accomplir seuls. Donc, l'élève comme le professeur doit posséder sa stratégie pour améliorer ses performances scolaires.

En conclusion, je recommande de favoriser les devoirs à la maison surtout à l'oral qu'à l'écrit pour que les élèves s'entraînent en réalité que s'entraident (collaborent). Dans l'enseignement de notre pays il y a un phénomène difficilement à combattre, c'est le plagiat. Et une des mesures contre lui ce sont les formes d'interrogation du professeur. Quand l'élève saura que son devoir à la maison sera toujours suivi des questions supplémentaires, il aura la conscience de travailler seul. Les exercices comme DM sont nécessaires pour exercer et en classe il ne faut pas les noter, mais réaliser des exercices similaires. Dans cette manière, les élèves seront évalués plus objectivement. Dans le cadre des leçons de français (ou autre langue étrangère), il faut favoriser les discours oraux. Les présentations orales permettent de vérifier si l'élève a bien compris ses devoirs ou non. Les essais doivent être écrits en classe, sous la surveillance du professeur.

En plus, il faut adresser des questions sur le contenu des exercices de créativité, comme: traduire des mots, expliquer le sens d'un mot dans un contexte, reformuler une phrase, etc. Alors, l'élève deviendra plus responsable il évitera de copier et de plagier sur Internet ou dans des autres sources.

Annexe

Questionnaire « Devoir à la maison »

- 1. Faites-vous le DM régulièrement ?**
 - a) Oui, chaque jour ;
 - b) Oui, mais partiellement ;
 - c) Parfois, quand j'ai le désir ;
 - d) Jamais.
- 2. Quelles formes du DM vous paraissent plus intéressantes ?**
 - a) Les exercices de grammaire ;
 - b) Les exercices de créativité (point de vue, essai) ;
 - c) Les projets de groupe ou individuels ;
 - d) Les poèmes/poésies à réciter ;
 - e) Raconter des textes.
- 3. Combien de temps par jour accordez-vous au DM ?**
 - a) 30 min. ;
 - b) 1-2 heures ;
 - c) 2-3 heures ;

- d) 4-5 heures et plus.
- 4. Avez-vous besoin d'aide pour réaliser les devoirs ?**
- a) Oui, chaque fois ;
- b) Parfois j'appelle à mes collègues ou à mes parents ;
- c) Jamais. Je me débrouille seul/e.
- 5. Le devoir à la maison est-il utile ?**
- a) Oui ;
- b) Non.
- 6. Quel est le rôle du DM, d'après vous ?**

BIBLIOGRAPHIE :

1. Bajos S., *Débat : pour ou contre les devoirs à la maison*, Paris, 2012,
<https://www.leparisien.fr/week-end/debat-pour-ou-contre-les-devoirs-a-la-maison-16-10-2012-2237913.php> (visité 24.11.2021)
2. https://fr.wikipedia.org/wiki/Devoir_%C3%A0_la_maison#cite_ref-0_1-0 (visité 26.11.2021)
3. https://www.lemonde.fr/education/article/2012/03/26/ce-soir-pas-de-devoirs-une-nouvelle-campagne-un-vieux-debat_1675668_1473685.html (visité 15.11.2021)
4. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/devoir/25038> (visité 19.11.2021)
5. « *Devoirs à la maison (pédagogie générale)* », sur *Site de l'Académie de Grenoble*, mis à jour le 12 mars 2010 (visité 10.11.2021)
6. « *suppression des devoirs écrits dans la famille.* », sur www.samuelhuet.com (visité 15.11.2021)
7. « *Les notes à l'école, ou, Le rapport à la notation des enseignants de l'école ...Par Bertrand Gimonet* », sur books.google.fr (visité 29.11.2019)
8. « *Notation : une absurde loterie* », sur www.panote.org (visité 27.11.2021)
9. https://www.lepoint.fr/societe/les-devoirs-a-la-maison-pour-s-entraîner-et-seulement-pour-ca-09-03-2017-2110458_23.php (visité 29.11.2019)

CULTIVAREA GÂNDIRII CREATIVE ÎN CADRUL LECȚIEI DE LIMBĂ FRANCEZĂ

THE CULTIVATION OF CREATIVE THINKING IN THE FRENCH LANGUAGE LESSON

Anastasia Sava,
lector universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat
„Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-0471-8648>

Adnotation

Today, the quality of education depends largely on the preparation and training of creative staff, being an essential factor of the nation in the world. Therefore, the cultivation of creativity has become, in the education system, the major goal of education.

In the context of focusing on the learner as a proactive subject who participates with the teacher in the building of his own knowledge for his formation and development as a personality, it is more than ever necessary and important to find those methods and strategies for cultivating the student's creative thinking during the French language lesson. They must be interactive, active-participatory by stimulating creative thinking; be related to real life situations; to take place in a motivating, attractive environment, based on effective communication between teacher and student. Heuristic methods such as problematization, brainstorming, conversation, project, debate, are the ones that underlie the cultivation of creative thinking in the French language lesson.

Keywords: creative thinking, knowledge, heuristic methods, communication, cultivation.

Nu putem concepe studierea unei limbi străine fără a gândi în acea limbă și anume a gândi creativ pentru a putea comunica fluent. Gândirea, prin natura sa are un caracter creativ ce se manifestă în procesul de identificare și de soluționare a situațiilor-problemă, punând accentul pe dimensiunea euristică a studentului. Deoarece, după cum afirmă Valzan A., gândirea logică și creativă nu poate să se construiască decât de la anumite conflicte, opoziții de idei, de puncte de vedere: anume în asemenea situații aparatul psihic reorganizează datele pentru a face enunțurile logice. Această confruntare operează manipularea cuvintelor și dezvoltarea comunicării orale în general. [16, p. 89]

Analizând dezvoltarea funcțiilor psihice superioare, istoria lor socială și ancrajul cultural, Lev Vigotski [apud:8] a pus accentul pe instrumentele sociale ca limbajul care permite dezvoltarea inteligenței, a gândirii creative. După el interiorizarea activităților practice în activități mintale din ce în ce mai complexe este asigurată de cuvinte care stau la originea formării conceptelor. Limbajul verbal devenind elementul esențial al gândirii care stă la baza vieții sociale. Iar acest fapt duce la crearea unei strânse legături între *gândire și comunicare*. De aici apare și rolul primordial al profesorului, al instituțiilor de învățământ, cel de a forma gândirea studentului, mai cu seamă gândirea creativă în limba franceză, deoarece, după cum afirmă G. Orwell „alterarea gândirii deteriorează expresia verbală, iar alterarea limbajului corupe gândirea”. [apud:14]

În acest context învățământul de astăzi are ca obiectiv –cadru formarea unei personalități creative și competente, profesorul renunțând la funcția de „releu de informații” în favoarea unor sarcini mai dificile de a declanșa, a conduce și a controla eficient procese de învățare, studiere. [9]

Calitatea educației se datorează astăzi, în mare măsură, pregătirii cadrelor creative, ceea ce reprezintă un factor esențial al națiunii în lume. De aceea, cultivarea creativității individuale și de grup, a devenit, în sistemul de învățământ, scopul major al educației.

După Jelescu P., creativitatea a apărut odată cu omenirea în procesul de muncă. Ea completează golurile în cunoaștere, combină, crează o nouă îmbinare a informațiilor disponibile. [7, p. 53]. Ea este o activitate proprie spiritului omenesc, susține Oprea C.L., de a depăși prezentul și faptele linear constituite și de a descoperi, printre ele, adevăruri și realități noi. Ba mai mult, creativitatea constituie o sinergie de factori biologici, psihologici și sociali în care întreaga personalitate a individului se implică în producerea ideilor, produselor noi, originale. [12, p.20]

Creativitatea devine, astfel, o necesitate socială, după cum afirmă Popescul A. Creativitatea umană și dezvoltarea progresului tehnico-științific sunt dependente de nivelul înalt de inteligență, ingeniozitate, imaginație și individualitate a membrilor societății. Iar receptivitatea, atitudinea față de nou, modul de argumentare, curiozitatea, dorința de a experimenta și verifica noi și noi ipoteze, constituie una din trăsăturile specifice gândirii creatoare.

Conform Dicționarului Larousse, creativitatea în limba străină este definită ca fiind un aspect al competenței lingvistice reprezentând aptitudinea oricărui individ care vorbește o limbă străină să înțeleagă și să emită un număr infinit de fraze pe care nu le-a mai auzit anterior, ținând cont de regulile gramaticii generative. Aceeași idee o regăsim și la Noam Chomsky, care consideră creativitatea ca o elaborare a unui număr infinit de fraze bazate niște reguli finite.

Iar cei care au stat la baza dezvoltării teoriei creativității sunt P. Guilford și A. Osborn [5, p. 294.] conform cărora :

- aptitudinea creativității este prezentă la niveluri variabile și la toți indivizii normali ;
- procesul creativ poate fi realizat în mod intenționat, el poate fi învățat și dezvoltat ;
- cercetarea de grup poate favoriza creativitatea.

Aceste 3 aspecte ale creativității vor sta la baza dezvoltării și formării gândirii creative a studenților în limba franceză.

Abordarea educației din perspectiva centrării pe elev presupune dezvoltarea personalității, valorificarea potențialului fiecărui student și presupune necesitatea ca ei să își asume un înalt grad de responsabilitate în contextul învățării și să-și aleagă în mod activ scopurile, precum și să-și administreze învățarea [4, p. 8]. Centrarea pe cel ce învață are valențe formative incontestabile, studentul care învață trebuie să demonstreze comportamente în care să se regăsească acele competențe care îi vor fi de un real folos în viață. În cadrul acestei abordări, cunoașterea este privită ca proces, iar studentul ca subiect proactiv, partener al profesorului în construirea cunoașterii, individualitate care denotă inițiativă și răspunde pentru propria formare și dezvoltare. De asemenea, este important ca strategiile didactice să satisfacă anumite standarde de calitate [Ibidem, p. 118]:

- să fie interactive, prin corelarea cunoștințelor, a abilităților, a valorilor, convingerilor, atitudinilor cu acțiuni concrete;
- să fie activ-participative prin stimularea gândirii reflexive, cu raportarea la situații reale din viață precum și utilizarea în contexte variate a cunoașterii și competențelor formate;
- să fie plastice, polivalente, flexibile, combinând diferite metode și mijloace, bazându-se pe o taxonomie nerestrictivă a obiectivelor;

- să se desfășoare într-un mediu stimulat, motivant, detensionat, bazat pe colaborarea și comunicarea autentică dintre profesor și student.

În acest sens Aubric L.C., consideră creativitatea procesul prin care un individ sau un grup plasat într-o situație dată elaborează un nou produs original în conformitate cu necesitățile și scopurile situației respective. [1, p.193]

În didactică, creativitatea, reprezintă o formațiune mai complexă care angrenează personalitatea în ansamblu corelând puternic cu unele trăsături ale acesteia (inteligența, gândirea divergentă, flexibilitatea gândirii, curiozitate, perseverență, încredere. Din perspectiva studiului limbii franceze acest potențial creativ imprimă un mod nou, original, independent, imaginativ, de a gândi sau de a face ceva. El se obiectivează în performanțele originale ale elevilor. După cum afirmă, fiecare student dispune de un potențial creativ, care în condiții favorabile, se actualizează în procesul învățării. Ceea ce se dobândește prin învățare creatoare are șanse mari de a se întipări și a deveni operațional în alte situații de învățare. [10, p.153]

Gândirea creativă a studenților în studierea limbii franceze se dezvoltă prin creșterea exigenței față de capacitățile lor. Cerința principală trebuie să vizeze nu reproducerea fidelă a textelor sau explicațiilor date la lecție, ci *stimularea independenței și originalității gândirii, căutarea activă de soluții și răspunsuri, experimentarea, chestionarea*. La lecție de limbă străină studentul adeseori ridică întrebări. Între întrebare și răspuns este util să se ducă o mică discuție de tip euristic cu studentul ca să-i dea cât mai mult posibilitatea să contribuie la găsirea răspunsului pe baza experienței și cunoștințelor sale deoarece societatea umană depinde de cunoaștere, de gândire creativă și de inovare, de tehnologiile în continuă perfecționare. „Viitorul nu este automat, ci creativ ».

După autorul francez R. Pages [11, p. 76], limbajul nici nu ar avea alte scopuri decât acela de a comunica ideile și că orice nume semnificativ ar reprezenta o idee. De altfel, comunicarea ideilor exprimate prin cuvinte nu este nici singura și nici principalul scop al limbajului, cum se crede adesea. Autorul menționează că nu există alte scopuri, decât acelea de a trezi o pasiune, de a angaja pe cel ce învață în acțiune sau de a-l distra, de a plasa inteligența într-un cadru special.

De aceeași opinie este și lingvistul G. Berkeley [2, p. 197] care menționează că de fiecare dată când individul gândește, totalitatea organizării sale corporale este în lucru, implicit, chiar dacă soluția finală este o formulă verbală vorbită sau scrisă. În alți termeni, începând cu momentul când problema gândirii este pusă în fața individului, se produce o activitate provocatoare, care îl incită să gândească creativ.

Pornind de la această premisă, ținem să menționăm că creativitatea, este activitatea ce stă la bază în pedagogia Freinet, fiind o facultate a ființei umane care pune accent pe libertatea de gândire, de implicare, manifestare, exprimare a cunoștințelor, ideilor și faptelor. Creativitatea solicită procese de imaginație, de asociere a gândurilor, de combinare și pune accentul pe plasarea celui ce învață în diverse situații probleme și rezolvarea lor prin descoperire-cercetare, prin efort propriu, prin imaginație și gândire creativă.[13, p. 35]

Prin urmare, considerăm că 5 factori au o importanță deosebită pentru cultivarea gândirii creative:

- * Învățarea bazată pe probleme
- * Comunitatea clasei bazată pe învățare
- * Simulări, jocuri de rol

- * Dezbateri
- * Mentalitatea orientată pe dezvoltare

„Cu toate că achiziționarea cunoștințelor este considerată o funcție majoră a omului... totuși nu există activitate mentală proprie acestei achiziții” afirmă J. F. Richard [15]. Achiziția rezultă de la punerea în aplicare a diverselor activități cognitive. Acesta este un sub-produs de activități de înțelegere, de procese de memorizare selectivă privitoare la rezultatele acțiunii, deducții făcute începând cu elementele memorizate pentru a forma și verifica ipotezele, a generaliza rezultatele.

Raționamentele nu servesc doar a demonstra, ele servesc deasemenea la formarea ipotezelor, la dezvoltarea unei euristici de cercetare.

Popescu Neveanu, Nicola I., Guilford folosesc termenul **divergență** pentru a desemna producția intelectuală liberă, care elaborează o pluralitate de ipoteze și admite ca valabile mai multe soluții. Gândirea divergentă strâns asociată cu fantezia, reprezintă, principalul mijloc al creației, prin care se caută toate soluțiile posibile la o problemă dată.

Pe când termenul **convergență** este folosit pentru a desemna producția intelectuală care se bazează pe o organizare riguroasă a procesului de gândire, este unidirecționată și neadmițând decât o singură soluție. Convergența ca termen induce ideea de conformism al răspunsului. Convergența și divergența au câteva caracteristici comune pentru că amandouă implică generare de informații, care depind de memorie și de trebuința de noi informații.

Deosebirile între cele două forme de activitate constau, mai ales, în ceea ce privește modul de abordare a situațiilor – problemă. În cazul divergenței, situația – problemă poate fi abordată ca având o vastitate de soluții. În cazul convergenței rezolvarea problemei pornește de la premiza că există un răspuns unic. Într-o abordare divergentă restricțiile sunt ca și inexistente, dar ele sunt numeroase în convergență; în divergență, căutările sunt multiple, în convergență ele sunt restrânse; în divergență criteriile reușitei sunt vagi și puțin precizate, se insistă pe varietate și cantitate, pe când în convergență, criteriile sunt riguroase și prin urmare, constrângătoare.

Dar, în primul rând, procesul gândirii este procesul de rezolvare a problemelor deoarece pentru găsirea unui răspuns, omul formulează diverse ipoteze, mai întâi în plan mental și doar apoi soluția găsită se aplică în practică, astfel, confirmându-se sau infirmându-se. Astfel, gândirea este un proces de căutare, de conceptualizare, înțelegere, rezolvare de probleme. Profesorul Patrașcu D. [12] descrie caracteristicile de ansamblu ale gândirii creative:

- 1) Flexibilitatea (restructurarea sau schimbarea promptă a direcției)
- 2) Fluiditatea (cursivitatea)
- 3) Originalitatea (orientarea spre nou)
- 4) Elaborarea. Productivitatea gândirii se determină prin profunzime, imensitate, creativitate, viteză și decisivitate.

Aceste 4 caracteristici stau la baza gândirii creative care contribuie la dezvoltarea comunicării orale la studenți în cadrul orelor de limbă franceză.

Astfel, Ned Hermann, Druță F. [3], [6] consideră că creativitatea se cultivă prin maniera de a învăța, prin comportament, prin atitudini intelectuale, imaginative iar studenții trebuie să fie îndrumați să dobândească o gândire independentă, capacitatea de a descoperi, de a găsi modul de rezolvare a problemelor prin aplicarea metodelor euristice în procesul de predare-învățare-evaluare.

BIBLIOGRAFIE:

1. AUBRIC L.C. *La créativité des groupes*. Paris : PUF. 1997, p.193
2. BERKELEY G. *Oeuvres choisies*. Paris: éd. Montaigne, vol.I. 1944, 199 p.
3. DRUTA F. *Psihologie și educație*. București :ed. didactică și pedagogică. 1997, 164 p.
4. *Dimensiuni ale educației centrate pe cel ce învață*. Chișinău: CEP USM. 2011, 377 p.
5. GUILLFORD P. OSBORN A. *Creativité. L'imagination créative*. Paris : Bordas. 1988, p. 294.
6. HERMANN N. *Les dominantes cérébrales et la créativité*. Paris :Retz. 1992, p.199.
7. JELESCU P. *Psihologia generală*. Chișinău: Tipogr.cent. 1997, 160 p.
8. MANCHEC C. de. *Pratique orale de la langue*. Bordas : Paris. 2001, 126 p.
9. NEGREȚ-DOBRIDOR I. *Didactica Nova*. București: Aramis. 2005.
10. NICOLA I. *Tratat de pedagogie școlară*. București. 1996, 485 p.
11. PAGÈS R. *Le langage, textes choisis*. Paris: Classique Hachette. 1959, 96 p.
12. PATRAȘCU L., PATRAȘCU D. *Fundamentele metodelor active. In tehnologii educaționale moderne*. vol. IV. Chișinău: Lyceum. 1996, p. 136.
13. *Pratiques & recherches, Tatonnement expérimental & Pédagogie Freinet*. Coord. E. Lèmery, J. Lèmery et S. Hannebique. Nr. 35, janvier 2002. Nantes: ICEM, 92 p.
14. PRUTEANU Ș. *Antrenamentele abilităților de comunicare*. Iași: Polirom. 2004, 283 p.
15. RICHARD J. F. *Les Activités mentales*. Paris: Armand Colin, 2ème éd. 1995.
16. VALZAN A. *Interdisciplinarité & Situations d'apprentissage*. Paris : Hachette. 2009, 142 p.

DIRECȚII PRIORITARE ÎN DEFINIREA LIBERTĂȚII ÎN CADRUL EDUCAȚIONAL

ROMÂNESC

PRIORITY DIRECTIONS IN THE DEFINITION OF FREEDOM IN THE ROMANIAN EDUCATIONAL SYSTEM

Donoagă Diana, lector
- *Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"*

"Ion Creanga" State Pedagogical University

Chisinau, Republic of Moldova

0000-0003-1114-116X

Rezumat: Subiectul libertății în educație, cu profunde implicații etice, a fost și va rămâne unul dintre reperele cardinale ale gândirii educaționale. În dezbateră teoretică a problemelor libertății, în istoria gândirii românești, concepții ilustre în acest sens, au fost dezvoltate de cercetători precum I.C. Petrescu, I. Găvănescul, G.G. Antonescu, C. Narli ș.a. Pe unele dintre ele le vom prezenta, nu în ordinea lor cronologică, ci în ordinea în care trecerea de la o interpretare la alta ne permite să surprindem fazele prin care trece procesul progresiv de conceptualizare a libertății. Tema filozofică a libertății, vizează posibilitatea manifestării ființei umane în acte

individuale de acțiune, ținând cont de premisele valorii și deciziei. Aceasta este maxima care concentrează ideile pedagogiei din spațiul românesc interbelic, care rămâne actuală pînă-n prezent.

Cuvinte-cheie: originalitate specifică, libertate individuală, autoritate, disciplină, constrângere, autonomie.

Scopul atribuit educației de către Comenius este formarea omului iar în măsura în care omul este oglinda tuturor valorilor, educația nu poate avea un alt conținut și un alt ideal decât cel axiologic și umanist. În prezentarea ideilor care urmează, mesajul nostru va fi centrat pe dimensiunea axiologică a educației și pe coordonatele valorilor care identifică ideea că prin educație este format omul care poate să se analizeze pe sine însuși și lumea din jurul lui.

Sub influența pedagogiei universale, concepte importante privind relația dintre libertatea individuală și educație au fost dezvoltate de: G. G. Antonescu, I. Găvănescul, I.C. Petrescu, I. I. Gabrea. Dintre toți ei, însă, profesorul din Cernăuți - C. Narli tratează mai pe larg, problema libertății și sensul ei în învățământ.

Astfel, C. Narli menționează că educația ca influență intenționată nu poate priva un individ de libertatea sa. Considerând spontaneitatea în acțiune ca inițiativă, libertatea se opune pasivității; ea presupune o acțiune condusă de forța interioară a individului [2, p. 44].

În acest context, este interesantă viziunea lui Narli despre libertatea și originalitatea individului, el menționând că există ceva în om care apare ca un dar, pe care nu putem decât să-l primim și să-l dezvoltăm.

Fiecare dintre noi se naște cu anumite posibilități, care prin efectul eredității și îmbinarea elementelor ereditare constituie originalitatea specifică. Putem deveni personalitate prin efectul contactului dintre această originalitate specifică și mediu. Dacă omul vrea să fie liber, el va fi așa doar dacă se manifestă conform originalității sale specifice și orice manifestare a lui îi va aduce satisfacție, la fel cum orice obstacol va fi simțit cu durere. Libertatea și originalitatea, consideră C. Narli, vizează îndeaproape aceeași realitate și se completează reciproc. Originalitatea este baza dezvoltării adecvate, iar libertatea - posibilitatea acestei dezvoltări.

Se poate deduce că libertatea în manifestarea omului înseamnă manifestarea propriei sale originalități specifice, care pe măsură ce omul se formează în contact cu mediul înconjurător devine vocație [7, 145 -146].

De asemenea, trebuie menționat faptul că nu există o valoare mai mare decât omul. Omul este propria sa valoare ce se confirmă prin afirmarea și prin realizarea sa. Cu cât această conștientizare este mai intensă, cu atât este mai mare sentimentul propriei valori și libertăți. Există libertate doar în autoafirmare.

Or, prin autoafirmare înțelegem manifestarea omului în sensul vocației sale, ale cărei rădăcini, după cum am văzut, se regăsesc în originalitatea specifică a individului. După C. Narli, *prin vocație înțelegem convergența tuturor puterilor umane în anumite manifestări, în cadrul cărora se simte realizat, are sentimentul propriei libertăți și al propriei afirmații* [7, p. 240].

În același timp, nu se poate vorbi despre libertate absolută pentru că omul trăiește în comunitate. Fiecare libertate individuală o limitează și o delimitează pe cealaltă. Sensul educației poate fi nu numai acela de a asigura dezvoltarea maximă a originalității sale specifice, ci și de a asigura armonizarea libertăților individuale. Educația în această situație are rolul de a îndruma pe toți în direcția dezvoltării individualității, în funcție de potențialul lor ereditar, pe de o parte, și acela de a supraveghea armonizarea libertăților individuale existente, pe de altă parte. Potrivit profesorului din Cernăuți, *nu există libertate acolo unde nu există armonie; acolo unde armonia*

dispare, la fel dispare și libertatea; prin urmare, doar prin păstrarea armoniei, libertatea individuală poate fi păstrată (sau recuperată).

Astfel, pentru a favoriza această armonizare care coincide cu manifestarea adevăratei libertăți, educația are dreptul de a interveni activ, susținând și suprimând anumite începuturi și manifestări, spune Narli [2, p. 45]. Organizată astfel, educația poate oferi și respecta libertatea individuală numai dacă este preocupată în același timp de asigurarea și menținerea armoniei sociale.

În pedagogia națională, libertatea individuală presupune cel puțin următoarele elemente:

- a trăi și a acționa liber înseamnă a trăi și a acționa conform voinței individuale. Problema libertății este problema autodeterminării;

- a trăi și a munci liber înseamnă și a trăi și a lucra după anumite rațiuni rezultate din reflecții, raționamente, și nu din impulsuri perceptivă, așa cum a exprimat I. Găvănescul. Libertatea individuală constă așadar în dominarea ființei naturale de către ființa spirituală, este mai degrabă viața trăită conform rațiunii, și nu sub stăpânirea impulsurilor schimbătoare ale momentului [4, p.148].

Este un concept care corespunde și formării, dezvoltării omului contemporan. Or, aceasta este confirmată și de Vl. Pâslaru care afirmă: *putem deveni liberi oricine nu am fi și orice nu am face, dacă faptele noastre vizează armonia sufletului nostru cu noi înșine și cu lumea în care trăim* [8, p. 7].

În pedagogia românească, libertatea individuală nu poate fi separată de libertatea morală. Libertatea individuală este înțeleasă ca libertate morală. Libertatea presupune în mod necesar o anumită orientare, un sens. *Fără sens, libertatea nu există, există doar iluzia ei, ca o adunătură de gesturi și fapte haotice provocate la întâmplare.* [4, p. 130].

I. Găvănescul a mai subliniat pericolul de a ne pierde libertatea, ceea ce sugerează datoria noastră de a o apăra. Orice lucru care încearcă să ne distrugă libertatea, a spus el, trebuie eliminat. *Datoria noastră față de voință este să o păstrăm liberă. Voința este liberă atunci când decidem să acționăm sau să muncim conform intereselor durabile ale vieții noastre, în urma unor hotărâri asumate* [4, p. 40].

Referindu-se la aceeași problemă, C. Narli a notat în cartea sa *Ideal și educație* din 1927 că multe libertăți ne-au fost și încă ne sunt luate. Prin urmare, potrivit autorului, *este de datoria noastră să ne asigurăm că cel puțin libertatea noastră interioară în caracterul ei general uman, indiferent de loc și timp, rămâne intactă* [6 p. 161]. Putem deduce de aici că scopul nostru, cel mai important și cel mai pronunțat, este libertatea interioară pentru că viața omului nu este altceva decât calea complicată spre libertatea sa interioară. *Fiecare vrea să fie liber, mai liber decât poate fi și, dacă ar putea, complet liber...*[8, p. 7].

Pierderea libertății interioare înseamnă auto-anularea totală; un colaps fatal. Sau, libertatea interioară poate fi pierdută dacă nu o apărăm – și, prin urmare, o recucerim – ori de câte ori este amenințată. În esență, libertatea se pierde atunci când nu are sprijin moral sau când este reperul legii morale. Printre factorii negativi, putem evidenția amânarea actului de manifestare a libertății, indiferența, care ar putea determina individul să se obișnuiască treptat cu dificultățile impuse de evenimentele actuale sau de deciziile rapide.

Fiind un bun cunoscător al istoriei pedagogiei, G.G.Antonescu a subliniat faptul că, în problema relației dintre educație și libertate, s-au ciocnit două curente: curentul optimist și curentul pesimist.

Principalii reprezentanți ai curentului optimist (sau Noua Educație) sunt: J. J. Rousseau, Decroly etc. Acest curent susține că omul se naște bun de la natură; ar fi deci suficient să-i se susțină dezvoltarea sa firească, fără a se impune vreo constrângere evoluției libere a individualității sale, care se dezvoltă în direcția binelui.

Adulții nu-și pot impune legile lor copilului: copilul fiind autoritatea supremă. În viziunea Noii Educații, școala actuală trebuie distrusă fundamental pentru că formează minți epuizate și nervi slăbiți, cauzează lipsa de originalitate și oprimarea tendințelor idealiste etc. Rezultatul este omul lipsit de încredere în sine, sclav al mediului în care trăiește, ascultând mai mult opinia publică decât propria conștiință, omul lipsit de personalitate.

Doar o educație organică, adică din interior spre exterior, având ca standard calitățile individuale ale copilului, poate crea o generație superioară. *Să nu ne mai impunem copiilor propriul ideal, ci să-l căutăm în sufletul lor și să-l cultivăm, urmărind astfel dezvoltarea liberă a individualității pentru a forma caracterul personal.* [1, p. 494-500].

Curentul pesimist (sau riguros), al cărui nod teoretic se află în cultura germană, presupune că răul este înăscut în natura umană, prin urmare, cea mai justificată opțiune ar fi o educație dură. Adevăratele caractere pot fi formate doar printr-o educație severă, bazată pe ascultare și autocontrol. Rigoriștii susțin că numai cei la care rațiunea predomină asupra simțurilor, subordonându-și activitatea principiilor morale și care au fost obișnuiți cu munca și încercările vieții, pot fi considerați oameni cu caracter și voință.

Curentul riguros se află sub semnul gândirii kantiene. El susține că libertatea morală se caracterizează prin faptul că voința noastră este subordonată standardelor dictate de propria noastră conștiință și luptă împotriva tendințelor externe. *Copilul nu este liber. El va fi liber când legea morală va deveni a doua sa natură. Până atunci, el trebuie constrâns. Numai prin ordine, respect și disciplină putem atinge libertatea morală,* a declarat I. Kant [1, pp. 494-495].

Astfel, în concepția curentului riguros, libertatea individuală include ca elemente obligatorii rațiunea, voința și disciplina deliberată și liber consimțită, elemente necesare în realizarea propriului proiect de viață (a cărui necesitate este obligatorie). [1, p. 510].

În contradicție cu cele expuse mai sus, G.G. Antonescu, vorbind despre educația morală în școală, condamnă sistematic folosirea represiunii de către educatori în practica lor actuală. El constată că *educatorii, în cele mai multe cazuri, se ceartă cu elevii lor, îi amenință, în loc să-i încurajeze* [1, p. 52].

Desigur, este mai practic ca educatorul, mai ales în școală, să perceapă disciplina în sensul non suprimării manifestării libertății individuale. Dar, la o analiză mai minuțioasă, observăm că efectul direct al represiunii nu este transformarea substanțială a elevului, ci doar înrobirea spiritului lui, *il supunem fără să-l convingem,* spune GG Antonescu. *Astfel, represiunea nu schimbă în niciun fel natura individului și nu sugerează nicio convingere.* [1, p. 514].

G.G. Antonescu insistă asupra ideii de libertate disciplinată sau disciplină liberă [1, p. 534]. Pentru el, supunerea voluntară, consimțită de elevi pe baza unei profunde convingeri morale, este adevărata libertate la care se va raporta educatorul și pe care o va încuraja [1, p. 510]. Remarcăm, deci că la G.G. Antonescu libertatea fără autodisciplină, fără autocontrol este un nonsens, o iluzie, un eșec al educației.

Idealul propus de G.G.Antonescu este viața eroică, viața celui care are puterea de a se redefini/ învinge pe sine însuși. *Pentru a face să triumfe valorile ideale dictate de propria noastră conștiință, eroul se opune, pentru că nu se lasă dominat de instincte* [1, p. 528].

I. Găvănescul care împărtășea același concept a menționat: *este un rău condamnabil atunci când respectul pentru libertatea individuală se reduce până la a lăsa copiii în ignoranță, pentru că le place mai degrabă să se joace decât să studieze* [4, p. 124].

La rândul său, I. I. Gabrea, dintr-o perspectivă similară, nu împărtășește principiile școlii plăcerii, în care predomină interesele imediate. El pledează mai degrabă pentru o școală pe care viața însăși o cere și o validează, o școală capabilă să stimuleze activitatea de asimilare profundă și durabilă a cunoștințelor, capabilă să ghideze elevul în căutarea unui ideal mai îndepărtat și să-și concentreze energia pentru a-l realiza. O astfel de școală formează oameni viguroși, conștienți de sentimentul de datorie și responsabilitate [5, pp. 68-69].

În societatea de azi, remarca I.C. Petrescu în 1929, unde libertatea nu este doar un cuvânt răsunător, ci tinde să devină realitate, *în societatea de astăzi în care fiecare cetățean este chemat să contribuie direct la promovarea vieții sociale, într-o astfel de societate, cetățenii trebuie pătrunși și obișnuiți cu sentimentul responsabilității* [9, p. 62].

Rolul social al școlii democratice este de a cultiva în sufletele elevilor nu doar convingerea necesității disciplinei prin libertate, ci mai ales obiceiul lor de a fi disciplinați prin autodeterminare, știind că disciplina prin libertate este mai dificilă decât disciplina prin constrângere, presupunând alte relații decât disciplina impusă din afară [1, p.25].

Metoda activă este recomandată și de I.I. Gabrea, mai ales în școala primară, și nu doar aici. *Când educatorul observă la elev, o anumită activitate în care el se mobilizează cu tot sufletul pentru a se bucura de ea ca de o comoară, atunci este necesar să se evite intervenția profesorului preocupat de tendința de uniformizare. Activitatea spontană, aleasă de elev, nu cea impusă din exterior, trebuie apreciată într-un mod deosebit de către profesor* recomandă I.I. Gabrea [5, p.163].

În consecință, tendința spre autonomie a elevului trebuie încurajată, prin crearea condițiilor de manifestare a acestei autonomii și prin dobândirea progresivă a încrederii în sine.

În contextul necesității de manifestare a autonomiei individului G.G.Antonescu a dezvoltat concepte care sunt viabile și astăzi. El a menționat că: *omul nu se poate afirma decât pe baza autonomiei fiecărui individ și a autonomiei de grup. Această autonomie constă în libertatea de a se manifesta în propria direcție, de a realiza acele bunuri spirituale și deci acele valori care corespund propriei vocații. Realizările impuse sau înfăptuite având sentimentul că ți-au fost impuse, nu vor fi niciodată calitative, nu vor putea contribui la desăvârșirea umanității. O umanitate care ar tolera astfel de atitudini ar lucra spre propria sa distrugere /regresie.* [1, pp. 238-239].

În concluzie, putem aminti că relația dintre libertate și educație a fost o preocupare constantă a gândirii pedagogice românești, multe dintre conceptele prezentate putând fi preluate și adaptate condițiilor actuale.

În concepția pedagogică românească s-a evidențiat ideea că educația, libertatea, disciplina sunt condiționate organic iar libertatea nu înseamnă anularea efortului. Tot ce are omenirea, cele mai prețioase realizări ale sale, au fost obținute prin efort constant în condiții de libertate. Tot ce ține de realizarea personalității stă în puterea efortului liber asumat, care

reprezintă singurul mijloc de realizare a sinelui. Efortul, la rândul său, dă valoare și sens libertății.

Dacă viața, așa cum spunea Seneca, este evaluată după/prin intensitatea ei, și nu după/prin numărul de ani, atunci adevărata educație nu are altă menire decât aceea de a încuraja și ghida libertatea individului. [2, p. 58].

BIBLIOGRAFIE:

1. Antonescu G.G., *Pedagogia contemporană. Probleme și curente*. București: Ediția a II-a, Casa Școalelor, 1943.
2. Albu G., *Introducere într-o pedagogie a libertății*. Iași: Polirom, 1998.
3. Axentii I. A., *Gândirea pedagogică în Basarabia (1918-1940). Studiu istorico-pedagogic*. Chișinău: Civitas, 2006.
4. Găvănescul I., *Manual de instrucție și educație morală - pentru școlile secundare*. București: Ediția a III - a, Ed. Librăriei „Universalal”, 1929.
5. Gabrea I. I., *Din problemele - pedagogiei românești*. București: Ed. Cultura Românească, S.A.R., 1937.
6. Narly C., *Educație și ideal*. București: Ed. Casei Școalelor, 1927.
7. Narly C., *Pedagogia generală*. București: Ed. Cultura Românească, S.A.R., 1938.
8. Pâslaru VI., *Libertatea – ipostaza desăvârșii*. În: ziarul Timpul, 15 octombrie. Chișinău, 2010.
9. Petrescu C. I., *Școala și viața*. București: Ed. Casei Școalelor, 1929.

ATELIERUL 3: PROBLEME ACTUALE ALE DIDACTICII LIMBILOR GERMANICE

VOCABULARY REVIEW ACTIVITIES FOR INTEGRATING LANGUAGE AND CULTURE TEACHING ACTIVITĂȚI DIDACTICE DE CONSOLIDARE A VOCABULARULUI PENTRU INTEGRAREA PREDĂRII LIMBURII ȘI CULTURII ȚINTĂ

Golubovschi Oxana

doctor în științe ale educației, conf. univ.

catedra Filologie Engleză, UPS "Ion Creangă"

PhD, Associate Professor, SPU "Ion Creanga"

ORCID iD: 0000-0003-4759-171X

Rezumat

Articolul vizează descrierea unor activități didactice orientate spre recapitularea vocabularului studiat. Activitățile în cauză oferă o alternativă modelelor tradiționale de consolidare a vocabularului. Materialul articolului este structurat astfel încât introduce câteva instrumente excelente de predare, instrumente foarte accesibile, care pot ajuta orice profesor să organizeze ora de limbă străină în mod interactiv și productiv. La fel activitățile integrează dezvoltarea toleranței prin capacitatea de a folosi fluent o limbă străină, competență absolut esențială pentru succesul studenților. În acest sens, strategiile la care ne referim vor ajuta profesorii de engleză să încurajeze participarea mai activă a studenților la orele de limba străină.

Cuvinte-Cheie: activitatea didactică, ora de Limba Străină Engleză (LSE), cultura țintă, toleranță, conștientizarea culturii.

Abstract

The purpose of the article is to describe didactic activities aimed at reviewing the studied vocabulary. The current activities offer an alternative to traditional vocabulary consolidation models. The material is structured to introduce some great low-cost teaching tools that can help any teacher have more interactive EFL classes and on four levels of cultural awareness of the instructed audience. Finally, it raises the issue of the teaching of culture through supplement activities to make culture learning a consistent component of EFL classes. In this regard, these strategies will help English teachers encourage students' more active participation in language classes.

Key-words: teaching activity, EFL (English Foreign Language), target culture, tolerance, culture awareness.

What role does culture have in language learning? Many educators and professionals think that teaching language without also teaching culture is impossible; the language teacher's position has been defined as a "professional mediator between foreign languages and culture" [1, p.58]. According to Neff et al. [3, p.12], teaching culture to language learners is a fifth skill that "enhances students' overall learning experience." Neff contends that culture plays an even more important part in language training, describing it as "always in the background, right from day one," rather than merely a fifth skill.

Why is there such a focus on culture? One compelling argument is that having linguistic ability alone is insufficient when communicating in a foreign language. Specific cultural allusions from geography, jobs, interests, historical events and personalities exist in a language all the time, and each culture has its own set of formal and informal addresses and conversational patterns. Aside from remembering vocabulary and grammar, anyone learning a foreign language must also understand the social standards that native speakers follow while communicating with one another. It's difficult to communicate effectively if you don't understand the cultural aspects of the language.

The current article focuses on Vocabulary Review Activities for Integrating Language and Culture Teaching. The material is structured to introduce some great low-cost teaching tools that can help any teacher have more interactive EFL classes and on four levels of cultural

awareness of the instructed audience. Finally, it raises briefly the issue of the teaching of culture through supplement activities to make culture learning a consistent component of EFL classes. Certain instructional tools are indispensable to me and I would like to share these tips with Moldovan English teachers. I suggest bringing them every time you enter a classroom, whether dealing with children or teaching instructors.

So let us start with describing some of my favourite tools and explain how they might be used to improve classroom management, jump into engaging activities with little or no preparation, or promote student-created art and materials. All of these instructional aids are quite cheap, if not free. In case any of these are not accessible in your area a few do-it-yourself alternatives will be included.

The first tools to be mentioned are *Scissors* and scratch paper, scissors are so frequent in the classroom that they are virtually invisible. You would expect to find scissors in any conventional classroom. However, you can always bring your scissors—and not just one pair, but many [2, p.24].

The dynamic strength of scissors lies in their ability to cut a single sheet of scratch paper into 10, 20, or even 50 paper squares. These can be given to students for short poems based on patterns, lists, polls, photos, maps, interview questions, charts, flashcards, and dictations, all of which require only a few words or phrases from students. These sheets of paper may also be used to easily create guessing and describing games. For example, if everyone in the class writes the name of a famous person on a piece of paper, or the names of three towns, or the names of five different types of fruit, we have a lot of content for games to be created in a few minutes. When we play these activities in small groups, we are energizing the class, with an emphasis on having kids participate "doing and producing rather than passively receiving" [5, p.10].

With some pairs of scissors available, students may assist in cutting handouts, enhancing classroom efficiency and saving the instructor's time. With one pair of scissors per group of kids, groups can engage in craft-oriented activities such as cutting and splicing together different newspaper headlines to produce poetry or magazine photographs to construct tales.

Another money-saver tool is – *Timers*. "Is everyone done?" many teachers ask artificially to bring activities to a stop, or "Do you need more time?" we say "artificial" because just a few students generally answer, and their comments may not accurately reflect the entire group. Furthermore, such "yes/no" questions are unlikely to elicit a truthful response. Students should know how much time they have to finish a job from the start, whether they are working alone in a grammar workbook or groups on a creative project. Get a visible countdown device, such as an hourglass or a wind-up egg timer, or free software that displays several clocks and timers on a computer screen. Students will be able to see how far they have progressed and how much time is left. Students, not only the teacher, will be responsible for time management and self-pacing. Setting time limitations may affect the tone of activity as well as the efficiency with which pupils work. Students typically like the challenge and stress created by a time limitation in pleasant activities such as games and competitions. Time constraints can assist young students to understand the concepts of sharing and taking turns. In any case, with a time constraint, your pupils will be more concerned with completing the work at hand than worrying over grammar faults. Your cell phone's countdown timer will suffice. You can create your sand-timer hourglass out of plastic bottles if you do not have one [2, p.25].

One of my favourites is the *Dice*. I enjoy encouraging pupils to participate in board games, so dice are needed for this. You may quickly construct dozens, if not hundreds, of activities with them. You may exhibit endless patterns on the board as a springboard for speaking or writing, for example. To demonstrate its ability, let us utilize the following paradigm for generating sentences using the modal auxiliary *can*.

Students take turns rolling the dice in groups. If a student rolls a four, he constructs a "can" statement with the word "ghosts," such as "Ghosts can go through walls."

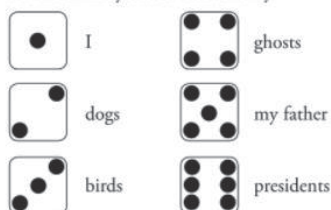


Figure 1. Dice word sample

"Presidents can do practically whatever they want!" if he rolls a six. The teacher erases and substitutes a word every minute or so during the exercise, for example, changing "ghosts" to "rich people", "presidents" to "fish", and so on [2, p.26].

It is simple to see how this paradigm may be used to write or speak about a wide range of topics while focusing on various grammatical structures. Students discuss their personal experiences in the following activity, replying using this model:

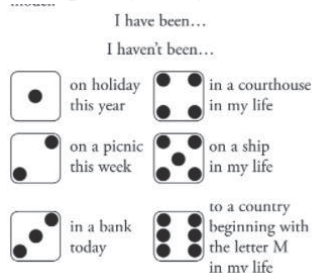


Figure 2. Dice – sentence sample

Wherever feasible, students are urged to expound on their experiences. "I haven't been to the bank today," for example. "However, I went on Tuesday." "I've visited two nations beginning with the letter M: Moldova and Malta." These assignments last only around five minutes, yet the emphasis of practice is fully on the learners.

Next, come *Coloured markers* - they are worth mentioning since they are inexpensive enough to supply in abundance, which is when they are most beneficial. You can put a few on each desk or for each group of pupils if you have enough of them. Having a variety of hues makes writing and artistic endeavours more enjoyable. Based on the models shown above, students can use markers to create colourful nametags, posters, board games, birthday cards, or dice games. Students may blend art and words in comic strips or sequential art with little more than markers, paper, and imaginative planning. The final sculptures, which might be shown in a gallery or preserved, can assist to compensate for a basic shortcoming in many schools: a lack of contemporary resources [2, p.27].

Hundreds of effective language learning games may be adapted from *Playing cards*. However, their greatest usefulness in the classroom is in the formation of groups. Learners can be cleanly divided into pairs, groups, or a variety of different student groupings using cards. You can distribute cards by colour (red and black) to split the class into two large teams at random. For groups, utilize suits (hearts, spades, diamonds, and clubs). Distribute 20 pairs to your pupils, who must find their partners in the following order: red jack finds the other red jack, black 10 finds the other black 10, and so on.

Adaptation is required of teachers. But the point is that there are hundreds of fantastic, affordable cheap tools that can make our work easier and our courses more efficient. By promoting

variation we can adapt these tools and resources to match our teaching requirements while adhering to solid classroom management and language learning principles. Our pupils will be thankful, and we will make our teaching a bit more enjoyable and easier as a result [2, p.28].

Methods designed to engage students in communicative activities based on their origins, opinions, and other personal traits are used in effective language education. A classroom full of kids from other cultures has a lot of promise for excitement and discovery, as well as for fostering empathy and increasing English learning. This article will discuss several ESL/EFL exercises that foster interpersonal tolerance between students.

The following activities are centred on the concept that cultural awareness is enhanced by reciprocal reflection and interaction on four levels: (1) *self*, (2) *family*, (3) *community*, and (4) *region and the world at large*. Figure 3 depicts these tiers as expanding circles at each level. Specific activities designed for each level lead to self-awareness as well as mutual considerations of how other students understand similar topics. The activities at each level help students to get to know one another in a nonthreatening, neutral environment where stereotypes and prejudices are minimized [4, p.25].



Figure 3. Four levels of cultural awareness

The following activities are divided among the self, family, community, and region/world levels. They may be adjusted for students of various ages and levels of proficiency in ESL/EFL classes, summer English camps, or any other setting where human interactions promote a positive learning atmosphere and enhance tolerance and collaboration. With circles that increase at each level, the image portrays the four degrees of cultural awareness.

Levels 1 and 2: Self and family

Students can chat about themselves and their families throughout the activities illustrated in the first two circles in Figure 3. Students exchange personal information while identifying

similarities between themselves and their friends. These fundamental language routines stimulate involvement and build confidence in beginning English learners.

Activity-Game 1: Name Pantomime - Self and family [4, p.26].

This game, which may be done in groups of up to 10 students, is used on the first day to assist pupils to remember each other's names. It's individualized because most students like the opportunity to communicate about themselves in a nonthreatening, sociable, and engaging setting. The exercise is both enjoyable and less daunting because it requires less verbal output. To begin, each member of the group introduces himself or herself by performing a gesture or movement. Before assigning students

to groups, the instructor should explicitly model the task, including dramatizing any random motions

or movements that may be necessary (waving, jumping, saluting, etc.). There are two aspects to this activity: *Students form a circle with their arms at arm's length apart. The entire group repeats the name and action in unison after each student announces his or her name and performs an activity.*

The group creates a chain once everyone has had a turn. Each person announces his or her name and makes a gesture or movement once again, but this time each student repeats the names of the students who have previously spoken and performs the gestures of the students who have already spoken. For example, before declaring his or her name and doing an activity, the third student in the chain will repeat two names and actions, the fourth student will repeat three names and activities, and so on. This is supposed to be a cooperative game rather than a competition or a memory test. When students are unable to recall a name or a gesture, they are urged to assist one another.

Variations: Instead of a gesture, intermediate students might introduce themselves with a favourite activity (e.g., "My name is Susan. I enjoy reading"), or a hobby that begins with the same letter as their first name (for example, "My name is Susan. I enjoy swimming"). Advanced pupils are capable of completing more difficult assignments, such as describing the significance and origin of their names.

Activity-Game 2: What do you usually eat for breakfast? - Self and family [4, pp.26-27].

Students complete the Breakfast Grid in Figure 4 before sharing their findings with a partner.

Name	What do you eat and drink for breakfast?	How do you eat it (when, where, with whom)?	Why do you have this for breakfast?	What do you think about these breakfast selections?
<i>Me</i>				
<i>My Partner</i>				

Figure 4. Breakfast Grid

After comparing and contrasting their responses, the partners present their results to the entire group in a whole-group discussion. Students frequently fail to recognize that their habits and traditions may differ (but not in a negative way) from those of their peers. This game allows

children to view their peers as unique persons while also offering communication practice with present tense food terminology. Although stronger language abilities are required to answer the "Why?" question, we discovered that students working in mixed ability groups across language levels were able to successfully communicate their ideas, even if only with a few words. This activity reveals the many things that students have in common.

Variations: Advanced students can compare their responses and formulate assertions like "We both eat," "I eat, while my companion eats," and "Neither of us eats ." "What do you wear to school, to a party, to a special occasion?" Moran (2001) proposes as a non-food topic that children could be interested in: "What do you wear to school, to a party, to a special occasion?" "What sports do you participate in?" "What kind of music do you like to listen to?" "What disciplines do you study at school, and which ones do you enjoy the most?"

Activity-Game 3: Four Corners - Self and family [4, p.27].

The teacher chooses one of the four categories shown in Figure 5, and pupils congregate in the appropriate area based on their category membership. They discuss knowledge for a few minutes in the corners before answering questions provided by the teacher. "How do you feel about your family size?" the instructor could ask the pupils in Category 1. "I am pleased to have two brothers and one sister," a kid could say at a basic level. Students at the intermediate or advanced levels can provide additional information about their families or explain why they enjoy a certain sport.

Category 1: Family Size	Category 2: Name
Corner 1: You have 0 brothers and sisters	Corner 1: First name beginning with A–F
Corner 2: You have 1–3 brothers/sisters	Corner 2: First name beginning with G–L
Corner 3: You have 4–5 brothers/sisters	Corner 3: First name beginning with M–R
Corner 4: You have more than 5 brothers/sisters	Corner 4: First name beginning with S–Z
Category 3: Favorite Sport	Category 4: Favorite Pastime
Corner 1: Soccer (football)	Corner 1: Listening to music
Corner 2: Basketball	Corner 2: Reading books
Corner 3: Volleyball	Corner 3: Playing sports
Corner 4: Baseball	Corner 4: Watching TV or films

Figure 5. Four Corners - Self and family

Instead of moving to the corners, students may create groups on one side of the room or the other based on their food or pastime preferences (for example, those on the left love salty food, while those on the right prefer sweet food). Dogs or cats, the seaside or the mountains, arithmetic or English are some of the other "prefer or not prefer" options. Variations: Advanced students might respond to more in-depth inquiries; for example, pupils in Category 1 can ask each other, "Are you the oldest or youngest?" "What are the benefits and drawbacks of your family's position?" "How many children do you hope to have?" or "How many children do you hope to have?" Advanced students can debate their decisions in pairs or small groups to see why they made them.

Activity-Game 4: Self-Portrait - Self and family [4, pp.27-28].

Line by line, four-student groups fill in nine blanks. The final output looks like poetry (see the template in Figure 6). After that, the kids read their poetry to the rest of the class. Learners select one line from each person's poetry to discuss and respond to one of the following questions: "What was your favourite line?" "Can you tell me something about the reader that you

didn't know before?" "What do you have in common in terms of 'likes' and 'dislikes'?" To verify spelling and grammar, students collaborate with their peers and the teacher. They rewrite and decorate their poetry using colourful paper and markers, then put them around the room for everyone to read.

Line 1: Your first name
Line 2: Four adjectives that describe you
Line 3: Your relationship to someone (mother of ___, son of ___, friend of ___)
Line 4: Speaker of _____ (languages you speak)
Line 5: Three things you love (name three things)
Line 6: Three things you dislike (name three things)
Line 7: Three things/places/people you would like to see
Line 8: Your profession, or your dream profession
Line 9: Your last name

Figure 6. Self-Portrait - Self and family

This activity highlights the things that people and organizations have in common and allows them to discuss their personal beliefs and goals. They collaborated with their peers to make a piece of writing that they were proud of as they revised and enhanced the language of their work and made appealing copies of the poetry. Furthermore, children who lacked verbal skills used their artistic ability to express themselves.

Activity-Game 5: My Hand - Level 3: Community [4, p.28].

Students draw their hands-on colourful construction paper, cut them out, and label each finger with their unique qualities (e.g., soccer player, math lover, tall, happy). The teacher gathers all of the hands, mixes them up, and distributes them again. Students take turns reading the words on the paper they are given, while the rest of the class guesses whose hands they are holding. After that, the hands are arranged in a collage named "Let's make the world a better place!" Students begin to think about their relationships with the community in the classroom and the greater community around them, which includes the school and the local region where they reside, as they move away from focusing on themselves and their families.

Activity-Game 6: Language Experience Approach - Level 3: Community [2, p.13].

The Language Experience Approach (LEA) to literacy education is based on tales derived from the learners' common lived experiences. In the LEA, students work in pairs or small groups to compose a tale on a shared event with the support of the teacher. This narrative is then read aloud to the entire class. A field trip, time spent on the sports field, or even a prior lesson might be used as a shared experience.

Students may sketch scenes on image cards, arrange them in the proper narrative order, and then write their stories [2, pp.15-19] and other sources for wonderful image tales. Students can work in groups without the teacher at an advanced level, writing a tale using language they have created about their shared experience. Last but not least, they focus on sentence structure, spelling, and grammar.

For example, students went on a river excursion one day, and in the next session, several groups of students discussed the trip, drew images of their experiences, and eventually wrote about it. The groups posted their photos and tales in the dining hall to share with other courses. Because all of the students had gone on the trip, they were curious to see what components of it were highlighted in the reports of the other groups. While they all recounted the same incident, each group wrote from a somewhat different perspective, resulting in a greater understanding of how

people interpret the same event differently. In addition, the professors focused on the past tense and the usage of sequence words to build a tale using the theme. An example of a narrative written by one of the groups is as follows:

Yesterday we went to Loma Cabrera. First, we sang a song and talked about the rules. We took three buses. We brought our bags and some balls. In the buses, we had fun with each other. We saw many trees and many cars and many cows and goats. In the town, we saw a park, a church and beautiful house. At the river, Mathieu took a bath. Jose Luis swam. Charlo and Ernesto swam too. So did Juan Carlos. Jimmy visited the river. Lucie, Wilma, Diana and Juana played volleyball in the water. Eddy and Mathieu played soccer with their friends. Many people danced the bachata, compass, and meringue. At 4:30 we got on the buses and came back to camp. It was a wonderful day!

Activity-Game 7: Mapping - Level 4: Region/World [4, p.29].

With the cooperation of the pupils, the instructor creates a map of the classroom on the board. Students work in small groups to create a map of a certain area of the school, playground, or neighbourhood. When students get back to class, they combine their maps and work on new terminology related to the sites they visited. The huge merged map may be shown in the classroom and practised giving directions or utilizing location prepositions in future classes. Because each group is in charge of a section of the map, students must listen to one another and work together to finish the job. The usage of key English structures and terminology is required to be exact and pay attention to detail.

Variations: Instead of creating a single "class-map" when the groups return to the classroom, each student can form a smaller map with a student from another group. Students in our program (one Haitian and one Dominican) were assigned to draw various areas of the camp. This arrangement allowed them to collaborate on a collaborative product that they could share with others after it was completed. Because this was drawn rather than written, even persons with limited English were able to collaborate with their partners successfully.

Activity-Game 8: Interviews - Level 4: Region/World [4, p.30].

Students are given the task of interviewing someone outside of the classroom, asking questions based on prior classes' themes (e.g., food, leisure activities, music). Students first focus on the questions they wish to ask in class (practising Wh- and other inquiry forms) and then interview people for homework (friends, family members, neighbours, etc.). The next day, they bring in the findings of their interviews and discuss them in small groups before discussing them with the rest of the class. Students start to notice similarities between themselves, their peers, and the interviews. They naturally compare the information supplied by their own family to that submitted by other families when they report on the results. This project provides great experience utilizing accurate question forms and quantity words, in addition to letting children discover more about individuals in their areas (e.g. some, most, all, none).

Note: If finding English speakers outside of class is difficult, the activity can still be used to improve language skills since students can be allocated to translate the original language rendition into English before reporting the results to the entire group.

Conclusion. Finally, students apply cultural awareness to their responsibilities as individuals and members of several small groups, as well as participants in a wider area and the globe. It is critical to understand their role in this bigger context to develop a feeling of shared responsibility as citizens of the same globe. The sight of students conversing passionately in English, despite the lack of a clear evaluation of their success, will be a powerful signal that their confidence in speaking English improved by leaps and bounds. These exercises, we believe, are

an essential addition to any classroom where children will benefit from cultivating interpersonal tolerance in every school in the world.

BIBLIOGRAPHY:

1. BYRAM, M., RISAGER, K. *Language teach-ers, politics and cultures*. Clevedon, UK: Multi-lingual Matters, 1999. 216 p. ISBN: 9781853594410
2. MCCAUGHEY, K., Ten Great Low-Cost Teaching Tools. *Journal Forum English Teaching*. 2010, 48, pp.24-29. ISSN 1559-663X (print)
3. NEFF, P., RUCYNSKI, J., Tasks for integrating language and culture teaching. *Journal Forum English Teaching*. 2013, 51, pp.12-23. ISSN 1559-6621(online)
4. RENAUD, S., TANNENBAUM, E., Making Connections: Language Activities for Creating Interpersonal Tolerance in the Classroom. *Journal Forum English Teaching*. 2013, 51, pp.24-31. ISSN 1559-6621 (online)
5. UR, P. *A course in English Language teaching*, 2nd ed. Cambridge/ New York: Cambridge University Press. 2012. 325p. ISBN: 978-0-521-44994-6

RATIONAL APPROACH TO TEACHING LANGUAGES THROUGH COMMUNICATION ABORDAREA RAȚIONALĂ A PREDĂRII LIMBILOR STRĂINE PRIN COMUNICARE

*Tataru Nina, lector universitar, UPSC I. Creanga
University lecturer, I. Creanga State University*

*Plescenco Galina, lector universitar, UPSC I. Creanga
University lecturer, I. Creanga State University*

Abstract. In this article we observe various methods of teaching foreign language in oral form within a certain situation. We claim, that when learning a second language, in addition to phonological and lexical grammatical knowledge, students need to master the ways of communicating with other people. We stress on the need to form an integrated approach in the preparation and realization of classes and tasks for the effective development of students' oral speech skills. We also examine the methodology known as Communicative Language Teaching.

Keywords: communicative language, communicative competence, approach, social skills.

Rezumat. În acest articol observăm diferite metode de predare a limbii străine în formă orală într-o anumită situație. Subliniem că atunci când învață o a doua limbă, pe lângă cunoștințele gramaticale fonologice și lexicale, elevii trebuie să stăpânească modalitățile de comunicare cu alte persoane. Subliniem necesitatea de a forma o abordare integrată în pregătirea și realizarea cursurilor și sarcinilor pentru dezvoltarea eficientă a abilităților de vorbire orală ale elevilor. De asemenea, examinăm metodologia cunoscută sub numele de Predarea limbilor prin comunicare.

Cuvinte-Cheie: limbaj comunicativ, competență comunicativă, abordare, abilități sociale.

orcid.org/0000-0001-6529-1417

Nowadays the English language has got the status of a global language due to globalization and general computerization. Modern English language teaching aims to lingual and social adaptation of students to contemporary life. The ever-growing need for good communication skills in English has created a huge demand for English teaching around the world. The world-wide demand for English has created an enormous demand for quality language teaching and language teaching materials and resources. A modern experienced

professional should possess skills to express their thoughts in English, i. e. he should possess communicative competence which includes speech, language and cultural levels [1, p.6].

Perhaps the majority of language teachers today, when asked to identify the methodology they employ in their classrooms, mention “communicative” as the methodology of choice. However, when pressed to give a detailed account of what they mean by “communicative,” explanations vary widely. Does communicative language teaching, or CLT, mean teaching conversation, an absence of grammar in a course, or an emphasis on open-ended discussion activities as the main features of a course? What do you understand by communicative language teaching? Communicative language teaching can be understood as a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom.

Communicative language teaching sets as its goal the teaching of communicative competence.

What does this term mean? Perhaps we can clarify this term by first comparing it with the concept of grammatical competence. Grammatical competence refers to the knowledge we have of a language that accounts for our ability to produce sentences in a language. It refers to knowledge of the building blocks of sentences (e.g., parts of speech, tenses, phrases, clauses, sentence patterns) and how sentences are formed. Grammatical competence is the focus of many grammar practice books, which typically present a rule of grammar on one page, and provide exercises to practice using the rule on the other page [3, 32]. The unit of analysis and practice is typically the sentence. While grammatical competence is an important dimension of language learning, it is clearly not all that is involved in learning a language since one can master the rules of sentence formation in a language and still not be very successful at being able to use the language for meaningful communication. It is the latter capacity which is understood by the term communicative competence.

Communicative competence includes the following aspects of language knowledge:

- Knowing how to use language for a range of different purposes and functions
- Knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g., knowing when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication)
- Knowing how to produce and understand different types of texts (e.g., narratives, reports, interviews, conversations)
- Knowing how to maintain communication despite having limitations in one’s language knowledge (e.g., through using different kinds of communication strategies) [2]

Our understanding of the processes of second language learning has changed considerably in the last 30 years and CLT is partly a response to these changes in understanding. Earlier views of language learning focused primarily on the mastery of grammatical competence. Language learning was viewed as a process of mechanical habit formation. Good habits are formed by having students produce correct sentences and not through making mistakes. Errors were to be avoided through controlled opportunities for production (either written or spoken). By memorizing dialogs and performing drills, the chances of making mistakes were minimized. Learning was very much seen as under the control of the teacher.

In recent years, language learning has been viewed from a very different perspective. It is seen as resulting from processes such as:

- Interaction between the learner and users of the language
- Collaborative creation of meaning
- Creating meaningful and purposeful interaction through language
- Negotiation of meaning as the learner and his or her interlocutor arrive at understanding
- Learning through attending to the feedback learners get when they use the language
- Paying attention to the language one hears (the input) and trying to incorporate new forms into one's developing communicative competence
- Trying out and experimenting with different ways of saying things [3].

It could be said that the communicative approach is the product of educators and linguists who had grown dissatisfied with the audiolingual and grammar-translation methods of foreign language instruction. They felt that students were not learning enough realistic, whole language. They did not know how to communicate using appropriate social language, gestures, or expressions; in brief, they were at a loss to communicate in the culture of the language studied. Communicative competence is acquired through 4 main aspects of learning or 4 types of speech activity: receptive (reproducing) – listening and reading, and productive (creative) – speaking and writing. As well as related 3 aspects of the language – vocabulary, phonetics, grammar. Currently, teaching oral communication, in which speaking plays a primary role, is one of the most important aspects of language. Oral speech and speaking, as an integral part of it, come to the fore. First of all, students want to learn how to speak the language. Learning outcomes are measured by the ability to communicate, in particular the ability to Dialogic speech. Creating a motivational base for learning a foreign language is a necessary condition for the quality and success of learning and the formation of communicative competence. So CLT can be understood as a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the

kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom. Let us examine each of these issues in turn [7].

CLT is usually characterized as a broad approach to teaching, rather than as a teaching method with a clearly defined set of classroom practices. As such, it is most often defined as a list of general principles or features. One of the most recognized of these lists is David Nunan's five features of CLT:

1. An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.
2. The introduction of authentic texts into the learning situation.
3. The provision of opportunities for learners to focus, not only on language but also on the

Learning Management process.

4. An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.
5. An attempt to link classroom language learning with language activities outside the classroom [4].

These five features are claimed by practitioners of CLT to show that they are very interested in the needs and desires of their learners as well as the connection between the language as it is taught in their class and as it used outside the classroom. Therefore, we can conclude that CLT sets its goals as the teaching of communicative competence. What does this term mean? Perhaps we can clarify this term by first comparing it with the concept of grammatical competence. Grammatical competence refers to the knowledge we have of a language that accounts for our ability to produce sentences in a language. It refers to knowledge of the building blocks of sentences (e. g. parts of speech, tenses, phrases, clauses, sentence patterns) and how sentences are formed. Grammatical competence is the focus of many grammar practice books, which typically present a rule of grammar on one page and provide exercises to practice using the rule on the other page. The unit of analysis and practice is typically the sentence. While grammatical competence is an important dimension of language learning it is clearly not all that is involved in learning a language since one can master the rules of sentence formation in a language and still not be very successful at being able to use the language for meaningful communication. It is the latter capacity which is understood by the term communicative competence [2].

According to Gower R., Philips D., Walters S. communicative approach is based on ten principles.

1. Interactivity: the most direct route to learning is to be found in the interactivity

between teachers and students and amongst the students themselves.

2. Engagement: students are most engaged by content they have created themselves
3. Dialogic processes: learning is social and dialogic, where knowledge is constructed
4. Scaffolding conversations: learning takes place through conversations, where the learner and teacher co-construct the knowledge and skills
5. Emergence: language and grammar emerge from the learning process. This is seen as distinct from the 'acquisition' of language.
6. Affordances: the teacher's role is to optimize language learning affordances through directing attention to emergent language.
7. Voice: the learner's voice is given recognition along with the learner's beliefs and Knowledge
8. Empowerment: students and teachers are empowered by freeing the classroom of published materials and textbooks.
9. Relevance: materials (e. g. texts, audios and videos) should have relevance for the learners.
10. Critical use: teachers and students should use published materials and textbooks in a critical way that recognizes their cultural and ideological biases [6]

Many other activity types have been used in CLT, among which are the following: task-completion activities: puzzles, games, map-reading and other kinds of classroom tasks in which the focus was on using one's language resources to complete a task. information gathering activities: student conducted surveys, interviews and searches in which students were required to use their linguistic resources to collect information. opinion-sharing activities: activities where students compare values, opinions, beliefs, such as a ranking task in which students list six qualities in order of importance which they might consider in choosing a date or spouse. information-transfer activities: these require learners to take information that is presented in one form and represent it in a different form. For example, they may read instructions on how to get from A to B, and then draw a map showing the sequence, or they may read information about a subject and then represent it as a graph. reasoning gap-activities: these involve driving some new information from given information through the process of inference, practical reasoning etc. For example, working out a teacher's timetable on the basis of given class timetables. role-plays: activities in which students are assigned roles and improvise a scene or exchange based on given information or clues. It is also worth noting that an effective tool in teaching students is a didactic game, and, as practice shows, the age of students does not depend on their enthusiasm for the gameplay [5]

Teaching and classroom materials today consequently make use of a wide variety of small group activities.

To sum it up, approbation has shown that all these methods and techniques promote students' learning and academic achievement, increase students' retention, enhance students' satisfaction with their learning experience, help students develop skills in oral communication, develop students' social skills, promote student self-esteem, help to promote positive intercultural relations, and the problem of using effective methods of teaching English is extremely important. Also, it can be concluded that the ability of the teacher to properly organize the lesson and expertly choose a particular form of training depends largely on the effectiveness of the educational process.

Bibliography:

1. GEZ, N.I.; FROLOVA, G.M. The History of foreign language teaching methodology
2. GOWER, R; PHILIPS, D; WALTERS, S. Teaching Practice: A handbook for teachers
https://moluch.ru/conf/ped/archive/189/10153/ISBN_0521379156_9780521379151
3. HYMES, D.H. Training in foreign language communication in the framework of the in formation of Communicative competence, Sociolinguistics ,1996, Cambridge,296 p. ISBN: 9780521565141
Moscow, Publishing center "Akademiya", 2008, 256 p. ISBN 978-9975-9976-9-0.
4. NUNAN, D.; Communicative Language Teaching (New York: Longman, 2006, 211 p.
5. RICHARDS, J.C; Communicative Language Teaching Today, New York, Cambridge
6. SARGISIAN, A.L. Actual tasks of pedagogy: materials of the VII International Scientific Conference (Chita, Young Scientist Publishing House, 2016, training, Oxford, Macmillan, 2010, 224 p. — ISBN 978-1405080040. University Press, 2006, 55 p, ISBN -13 978-0-521-92512-9
- 7.<http://www.metod-kopilka.ru/obuchenie-inoyazichnomuobscheniyu-v-ramkah->

EFFECTIVE STRATEGIES FOR DEVELOPING READING SKILLS

STRATEGII EFICIENTE PENTRU DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE CITIRE

*Smochin Olga- lector universitar. UPSC I. Creangă
University lecturer, I. Creanga State Pedagogical University
Budnic Ana- dr. conf. UPSC I. Creangă
Associate Prof. I. Creanga State Pedagogical University
ORCID: 0000-0002-9029-9055*

Abstract This article focuses on developing the reading skills. As reading is the most common skill, effective uses of practice reading strategies engage students' competence in fluency and meaningful analysis of different texts. The knowledge of reading in a foreign language is important for the students to take the responsibilities for their own learning and to use the acquired reading strategies to tackle the various kinds of texts. In this paper, some various effective techniques are mentioned to improve the students' abilities of reading. General guidelines and specific suggestions for making more useful ways of reading strategies will be found.

Keywords: style of reading, communication process, reading strategies.

Rezumat: Acest articol se concentrează pe dezvoltarea abilităților de citire. Așa cum lectura este cea mai comună abilitate, utilizările eficiente ale strategiilor de lectură implică competența studenților în fluentă și o analiză semnificativă a diferitelor texte. Cunoașterea lecturii este importantă pentru ca studenții să își asume responsabilitățile pentru propria învățare și să utilizeze strategiile de citire dobândite pentru a aborda diferitele tipuri de texte. În această lucrare sunt menționate câteva tehnici eficiente pentru a îmbunătăți abilitățile de citire ale studenților. Vor fi găsite îndrumări generale și sugestii specifice pentru crearea unor modalități mai utile de strategii de lectură.

Cuvinte-Cheie: stil de lectură, proces de comunicare, strategii de lectură

Reading takes many forms. Reading means reading and understanding of the construction of meaning from a printed or written message. The construction of meaning involves the reader connecting information from the written message with previous knowledge to arrive at meaning – at an understanding. Frisby describes that reading is a mental act; it has been described as thinking under the stimulus of the written or printed page. The reader reads for pleasure and information. Therefore, it is said that reading is done mainly for the collection of ideas [3]. Salwa Ibrahim (states that reading can be defined as an act of information processing. This act of information processing can break down as a result of a galaxy of factors – inadequate vocabulary, inability to handle grammatical structures, failure to recognize the logical connections between sentences, incorrect utilization of context, and/or complete novelty of the material. It follows that the positive counterparts of these factors are requisites for the successful achievement of this act of information processing. In other words, successful reading involves a large number of factors: lexical, grammatical, sentence connections, paragraph organization, and

many others [7]. Reading is not a single skill but a process comprising a complex set of interrelated skills.

These involve: (a) Word recognition and mastery of basic vocabulary and such technical or specialized vocabulary as may from time to time be required, (b) The ability to see in the material the structures of the sentences, paragraphs, and longer passages that constitute the thought units, (c) The intelligence to follow the thought development thus presented and make any relevant deduction, inferences or critical assessments, and (d) The ability to concentrate on the reading task. [4]

Different reading texts require different reading styles according to different reasons and situations and reading involves an interaction between thought and language. The reader brings to the task a formidable amount of information and ideas, attitudes, and beliefs. This knowledge, coupled with the ability to make linguistic predictions, determines the expectations the reader will develop as he reads. Skill in reading depends on the efficient interaction between linguistic knowledge and knowledge of the world. Although reading is a receptive skill, it is not a passive skill as it involves recognition of vocabulary and structure and interpretation. Reading is the most important activity in any language class, not only as a source of information and pleasurable activity but also as a means of consolidating and extending one's knowledge of the language.

There are several reasons for reading. The reason will vary depending on the requirements of readers. Reasons for reading define which strategy or strategies to be used. For example, if the reason is to find out general information about the text, the reader reads it rapidly using the strategy of skimming. He does not pay attention to unknown words if they have no effect on getting the general idea of the text. Sometimes people read for pleasure and information, references, knowledge, occupational purposes, etc. Readers can increase their knowledge and understanding of the culture of the writers of the language, their ways of thinking, their contemporary activities, and their contributions to many fields of artistic and intellectual endeavor through reading. Similarly, the only reason for reading is to learn to read it and the style of reading depends on the readers' needs. The fact that the foreign language learner lacks knowledge of the language often results in slow and intensive reading. In order to become an effective and efficient reader, he needs to have appropriate texts and appropriate tasks that allow him not only to develop his language but also to develop purposeful reading style.

Reading means understanding the text which is full of meaning. To get the essence of the text effectively, the reader has to make sense of the text for himself because no one can catch reading ability from anyone.

In reading process, reader deals with writer from the perspective of the writer's purpose: how and why messages in writers' heads are turned into texts. Through reading, reader can get the knowledge of writing system as well as knowledge of language which enables him to work on the text. In terms of this, the reader will have not only interpretation ability but also appropriate knowledge of the world assumed by the writer. However, unless the writer has a sense of audience, he cannot be a competent writer or communication can fail. Although both of them have the same background knowledge, the reader may have misunderstanding in unfamiliar message. On both sides, lack of shared assumption is the worst problem to get interaction. Thus, language comprehension depends on the activation of relevant knowledge, the application of the reader's own effort, willingness, motivation, etc. Similarly, competent readers recognize, and decode quickly and accurately, words, grammatical structures, and other linguistic features, and are unaware of the process as they engage in learning. In other words, a fluent reader has a good knowledge of language structure and can recognize a wide range of vocabulary automatically. In order to understand meaningfully, the reader has to actively work on the text to get the meaning out because the text is fed with letters, words, and sentences. Moreover, as a passive reader, he cannot absorb all the meanings in the text because the text has no guarantee for any reader. It is also important for readers how to achieve global understanding, that is, to understand the text as a whole and to be able to relate it to other text, another source of knowledge, personal experience and so on. To be a competent reader, it is important for a reader to know whether he understands or not.

It is clear that reader needs to be active, so the active participation of the reader is important. But reading is traditionally regarded as a receptive skill. In early accounts of reading, the reader was seen as passive: reading along with listening was referred to as "passive skill." However, it is not a passive skill. Reading is an active skill. It constantly involves guessing, predicting, checking, and asking oneself questions. Moreover, the reader has to interpret the appropriate meaning for that particular context and he has to infer what the writer implies. All the meanings in the text cannot be understood through passive reading. Teachers need to encourage students to be active as they read. Active participation means that students are required to do any of the following: follow the order of ideas in a text; react to the opinions expressed; understand the information it contains; ask themselves questions; make notes; confirm expectations or prior knowledge; predict the next part of the text from various clues. To achieve the communication process and follow the writer's ideas, both the reader and writer should have the same background knowledge as well as the same language background.

Like the teachers, they have a number of responsibilities towards conducting a successful effective reading in class. The principal function is to make the students concentrate on the text and give them a clear purpose for reading. Teachers are the only persons who read the students' work, so they have to use language carefully. Both verbal and nonverbal languages affect the students' receptivity because it is necessary to monitor the speed of speaking and using vocabulary that the students can understand. Reading involves skills that the students must learn for themselves, and the measure of the teachers' success is how far the students learn to do without the teachers' help. The students must develop their own skills, but the teacher has to make them aware of what they are doing, what kind of guidance they can be given without undermining the whole purpose, and how much help they can get to become effective independent readers. Generally, the responsibilities of the teachers are as follows: (a) Finding out what the students can do and what they cannot, and working out a program aimed at giving them the skills they need, (b) Choosing a suitable text to work on, (c) Choosing or devising tasks and activities to develop the required skills, (d) Preparing the class to undertake the tasks, (e) Making sure that everyone in the class works productively and extracting maximum effort and best results by encouraging the students, and by promoting and probing until they produce the answer, instead of telling them what it is, and (f) Making sure that everyone in the class improves steadily according to his own capabilities [1].

In summary, to promote independent or self-learning, the teacher should provide the students with a wide range of activities focusing either on the content of the text, for example, debate, role-play, reading of contrasting texts, or on its language. These activities can make the students develop and get competence and confidence, which involve preparation and practice in the supportive environment of the classroom.

The focus of the reading lesson is neither language alone nor content alone but the two together. The teacher wants the students to learn how language is used for conveying content and to develop the skills needed to extract the content from the language that expresses it. Therefore, when the teacher prepares a text, it is necessary to consider what sort of interpretative skills it demands and what methods he will be able to use to help the students develop. So the right guidance should be given to the students before they begin to read the text.

Learners must be taught a wide range of reading skills to meet the varied requirements of education and the outside world. This means that opportunities must be created for a variety of kinds of reading activities to fulfill a variety of purposes. It also means the explicit teaching of some skills. The type of reading (sometimes called reading strategy) will be determined

predominantly by the purpose of the reading. Some important categories are skimming and scanning.

General Approach to Reading strategies.

The following strategies have guided the development of reading skills:

- Exposing students to a variety of text types and genres helps them develop more effective reading skills. Students learn to handle the richness and depth of writing styles they will encounter as they read more widely in English.
- Readers become engaged with a selection when they are asked to respond personally to its theme. While comprehension questions help students see if they have understood the information in a reading, discussion questions ask students to consider the issues raised by the passage.
- Readers sharpen their reading, vocabulary-building, and language skills when skills work is tied directly to the content and language of each reading passage. This paper introduces students to reading skills such as previewing and scanning and vocabulary-building strategies such as learning word forms and understanding prefixes.
- Good readers make good writers. Reading helps students develop writing skills, while writing experience helps students become better readers.
- Background knowledge plays an important role in reading comprehension. An important goal of reading is to illustrate how thinking in advance about the topic of a reading prepares readers to better comprehend and interact with a text.

Each strategy in the reading process includes the following sections:

Numbered lines. For easy reference, every fifth line of each reading passage is numbered.

Recorded reading passages. Listening to someone reading a text aloud helps language learners see how words are grouped in meaningful chunks, thus aiding comprehension.

Teaching Suggestions:

- Encourage students to read actively. Circling words, writing questions in the margins, and taking notes are three ways in which students can make reading a more active and meaningful experience.
- Play the recorded version of the reading passage and ask students to listen to how the reader groups words together. As they listen to the recording, students can lightly underline or circle the groups of words.

4. Understanding the Text

Following each reading, there are five to six activities that give students the chance to a) explore the reading passage in more detail as they take notes, b) interact with the text several times, c)

check their understanding of the text, d) discuss the issues raised in the reading, e) use key terms in a new context, and f) learn useful vocabulary skills.

Teaching Suggestions:

- Have students refer back to the reading as they take notes in the chart. Encourage them to then use their notes to retell important information from the reading. Together students can make a master chart of notes on the board and discuss any differences in their notes.
- For the Comprehension activity, encourage students to show where in the reading passage they found the information to support their answer. Doing this gives students the opportunity to discuss the text in greater detail and to clarify any comprehension issues.
- Have students work in pairs or small groups to do the What do you think? activity. Pairs or groups can then share answers with the rest of the class.

5. Discussion and Writing

At the end of each stage, students have an opportunity to talk and write about a variety of issues. The activities provide students with a chance to broaden their views on the topic of the reading and to address more global issues and concerns. The final activity in this section is a Web Search that gives students a simple task to accomplish online.

Teaching Suggestions:

- Let students discuss a question a second time with a different partner or group. This allows them to apply what they learned in their first discussion of the question.
- Assign the Web Search activity for homework. Remind students that they don't need to understand every word in the material they read online in order to complete the task.

6. Words to Remember

Each stage ends with a list of Words to Remember. A majority of these words are Oxford 2000 keywords, and many are also highlighted on the Academic Word List. Reading Skills Guide

The Reading Skills Guide serves as an additional reference tool for students. While tasks guide students in applying important reading skills such as previewing and taking notes, the Reading Skills Guide provides a resource for students who are ready to explore the reading skills in greater depth. The Reading Skills Guide gives useful information about the purpose of each reading skill and illustrates how to apply each skill to a text. Additional practice activities follow these explanations.

Teaching Suggestions:

- Elicit what students already know about the reading skill and then encourage students to guess how using this skill might help them become better readers.

- After students do an activity, ask them to reflect on how using the skill affected the way they read.

Summing up, through various reading strategies and activities, students can become not only good readers but also good learners. These strategies can help the learners enjoy reading because the activities for these strategies create the opportunity to have challenging real-life situations as well as to meet the academic needs. All the reading strategies in this paper are actually combinations of many strategies and the learners need to apply them appropriately according to their needs. To be competent readers, there is no way to develop the students' reading skill except by reading a lot. But the use of various reading strategies can help them to be more effective readers. What is more, teachers have to encourage the students to read a lot and create more interesting activities to draw their attention. Thus, it is hoped that after applying the reading strategies and classroom activities, most of the students who are originally reluctant and non-confident become self-reliant independent readers. For teachers, they can conduct a more effective, responsive reading class.

BIBLIOGRAPHY:

1. ALDERSON, J.C.; URQUHART, A.H. 1986. Reading in a Foreign Language. TESOL Quarterly [Vol. 20, No. 4 \(Dec., 1986\)](#), pp. 747-751 (5 pages); Published By: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL)
2. CRAVEN, M., Developing Reading Keys. Macmillan Publishers Ltd. 2003, 167 p. ISBN: 9780230724853 023072485X
3. FRISBY, A.W. Teaching English. Long Mans, Green and Co Ltd. 1964.,356p. ISBN 19004415
4. MACMILLAN, M., Efficiency in Reading The British Council. 1965, 117 p.
5. NATION and CODY, I.S.P. Vocabulary and reading. London: Longman. 1988; Reading in a Foreign Language, Volume 18, No. 1, April 2006ISSN 1539-0578
6. NUTTAL, C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Heinemann Educational Books Ltd. 1982; 280 pp, ISBN-13 : 978-0435240578
7. SALWA IBRAHM, J, The Teaching of English as an International Language. Cambridge University Press. 2008, ISBN 9780367026356
8. T. MC WHORTER, K. Active Reading Skills. Longman. 2005. ISBN-13: 9780205532490
9. WILLIAMS, E. Reading in the Language Classroom. Macmillan Publishers Ltd, 1984, 137 p, ISBN:0333271793, 9780333271797

DESIGNING ENGAGING CLASSROOM ACTIVITIES MEANT TO RAISE THE LEARNERS' INTERCULTURAL COMPETENCE

PROIECTAREA ACTIVITĂȚILOR AUDITORIALE ÎN VEDEREA CREȘTERII COMPETENȚEI INTERCULTURALE

Viorica CONDRAT, PhD, Associate Professor,
Faculty of Philology,
Alec Russo Balti State University

Rezumat: Scopul principal în educația lingvistică este de a dezvolta competențele necesare la studenți/elevi ce le vor permite să își realizeze cu succes intențiile comunicative în varii contexte. Procesul de comunicare este unul foarte complex și poate fi mult mai dificil când comunicarea are loc într-o limbă străină. Pentru ca studenții/elevii să devină fluenți în limba engleză, ei ar trebui să își identifice propria identitate culturală și să realizeze că alți oameni au un set diferit de valori și atitudini care le influențează comunicarea. Întrucât engleza a devenit lingua franca a secolului 21, este esențial ca profesorii de limbă engleză să îi ajute pe studenți/elevi să dezvolte competența comunicativă interculturală, ceea ce le va permite să își realizeze intențiile comunicative cu succes. Profesorii ar trebui să proiecteze procesul educativ într-un mod interesant. Articolul sugerează o modalitate de aplicare a metodologiei ESA în procesul de proiectare a activităților menite să dezvolte competența comunicativă interculturală la studenți/elevi. Această metodologie ar permite profesorilor să trezească și să mențină interesul studenților, pe de o parte, și să sporească încrederea lor de a comunica fluent în limba engleză.

Cuvinte-cheie: competența comunicativă interculturală, conștientizarea culturală de sine, identitate culturală, educație lingvistică, metodologia ESA

Abstract: One of the main tasks in English language education is to enable learners to be competent users of English in various contexts, i.e. to successfully realize their communicative intentions in English. In order to achieve this, learners should be aware of their own cultural identity and realize that other people have a different set of values and attitudes influencing their communication. As English has gained the status of an international language, it is essential to develop the intercultural communicative competence in learners in the classroom. The article suggests a way of applying the ESA methodology in the process of designing motivational activities meant to boost the learners' intercultural communicative competence. It is assumed that language educators will be able to arouse and keep the learners' interest and scaffold the learning process as such.

Keywords: intercultural communicative competence, cultural self-awareness, cultural being, language education, ESA methodology

ORCID:0000-0002-7779-0587

Raising intercultural awareness is essential in the process of language education, namely because of the commonly accepted belief that language is culture. Any act of communication involves a given situation governed by concrete socio-cultural norms that influence the process of both encoding and decoding the intended messages. Hence the participants in the process of communication should engage in a process of meaning negotiation fully aware of the cultural

filters they have formed throughout their lives. In addition, they should also realize that their interlocutor(s) apply their own cultural filters while communicating. These socially acquired filters are the ones that create the sense of otherness in the interlocutor's message, and may result in communication failures.

The language classroom is probably the best context to help learners identify themselves as cultural beings (Condrat, 2020) who should consider themselves as work in progress, 'projects' (Vieira, 2014: 4) that are undergoing continuous transformations. Each and every individual is subject to such transformations and they are the ones to create the general set of beliefs and attitudes an individual lives by. This process is not universal, i.e. every person will develop their own unique sets that will still be different from the others even within one and the same group. In communication, people have the tendency to display egocentric biases, and misinterpret the interlocutor's communicative intention, sifting the interpretation of the message exclusively through their own filters. Hence, it becomes essential for the language educator to raise cultural self-awareness in order to help learners become great communicators and avoid communication failures.

By developing the learners' cultural self-awareness, language educators enhance their "conscious ability to critically view and understand the objective and subjective cultures to which the individual belongs" (Bennett, 2015: p. 177). This way learners will be helped to detach themselves from their egocentric biases and accept the otherness element in the messages they decode.

A simple activity can help language educators to show learners how diverse their own classroom can be. The learners will be surely surprised to realize how different they can be in terms of interests or likes and dislikes, and how these differences can hinder the communication process. The language educator should ask learners to work in pairs and determine their own identity wheel. Then they should report the findings to the rest of the class. Thus, this activity will contribute to the development of both learners' cultural self-awareness, enabling them to identify themselves as cultural beings, and their speaking skills.



Figure 1 Identity Wheel

The language educator should seize this opportunity to show how the differences can filter the interpretation of messages in the interaction process. What one might assume as true for oneself is opposite for the other, and this does not mean that one of them is in the wrong, simply they see one and the same issue from different perspectives. Realizing this can enhance the transactional model of communication where the participants are equally engaged in the process of meaning negotiation, where their primary purpose is not to prove how right they are and how wrong the other is, but rather to understand what the other is actually trying to communicate.

This activity can be extended and also used when trying to understand the otherness of foreign cultures. For example, they could identify the cultural filters interfering while analysing the interaction happening between the two main characters in the Disney’s animated movie *Up* (<https://www.youtube.com/watch?v=XubM62q9nlw>). First, the language educator could encourage learners to tell whose side they take and why. Their answers will be definitely influenced by their own previously identified filters. Then, they will be encouraged to watch the clip again and in small groups identify the identity of each of the characters and try to see why their interaction was far from successful.

Such activities contribute not only to the development of learners’ cultural self-awareness, but also to the enhancement of their intercultural communicative competence. As a result, the learners will be able “to detach themselves from an ethnocentric point of view (which is perhaps inevitable in younger learners), see their own community as part of a worldwide mosaic, and to begin to learn about the differences and relationships between them’ (Ur, p. 220). In particular, this activity can help them better understand the boy’s insistence on earning his last scout badge and why it counted so much for him (something that at first can seem rather strange for Moldovan learners). Similarly, filling in the identity wheel for each character will contribute to the learners’ better understanding of the old man’s refusal to be assisted in anything.

As English has gained the status of the lingua franca of the 21st century, it has become an imperative to develop the intercultural communicative competence in learners. This can be

achieved by first raising the learners' cultural self-awareness and then by raising their intercultural awareness. Indeed, one should first identify what makes their own fabric so that they can fit in the worldwide mosaic. Identifying one's identity helps to realize the uniqueness of one's experiences, which, in its turn, contributes to the enhancement of the understanding that people are different. Therefore, whenever engaging in the process of communication, the participants become more aware of the socio-cultural filters they might use while interacting.

Language educators should not exclusively focus on target culture materials and totally exclude the source culture. This can result in failing to scaffold the development of intercultural communicative competence in learners who will lack the ability to properly decode the intended messages when interacting in English. By interacting we imply not only the verbal interpersonal acts of communication, but also the learners' interaction with the texts in English.

Another important detail to be retained here is that the 21st status of English as an international language implies that it cannot be considered only as the language used by the native speakers. Learners are likely to interact with non-native speakers of English using English as a means of communication. Hence, teachers should consider a reconceptualization of their teaching pedagogy, integrating more attention to intercultural target materials in their teaching (McKay, 2003).

The task is rather challenging as it is impossible to literally teach the learners all the cultures of the world (Ur, 2012). Yet, the solution is to make the learners culturally sensitive by exposing them to various materials and designing activities in such a way that will contribute to the development of the intercultural communicative competence. The designed activities should include the fostering of cultural self-awareness, first, and then the development of intercultural awareness. This will enable learners to properly decode the intended messages in cross-cultural communication, as well as realize their communicative intentions successfully.

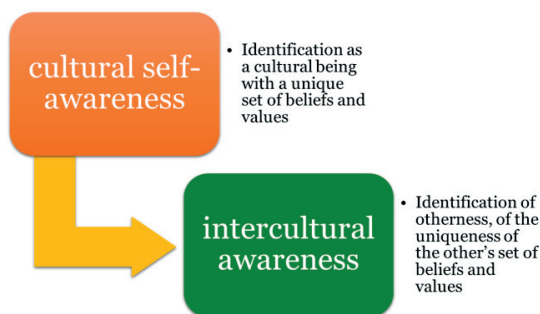


Figure 2: Development of ICC

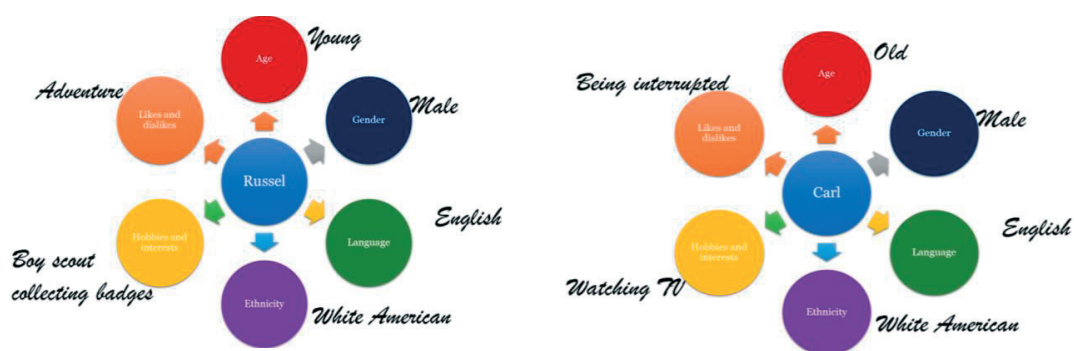
Similarly, the activities should be engaging and motivational so that they arouse the learners' interest. The tasks should neither be too challenging nor too easy. If the task is too difficult for the learners, they will give up doing it, whereas if it is too easy they will get bored and will not engage in doing it either.

Jeremy Harmer (2001) suggests considering the ESA methodology when designing activities for learners. The first letter stands for engage and it implies engaging the learners to start thinking and talking in English by arousing their interest and setting the right emotional state. This is the stage when learners' schemata are activated. It is essential to first acknowledge what the learners already know and validate that knowledge so that they can integrate the new knowledge in their already existing schemata.

The letter "S" stands for study. The learners are introduced to the material they should study, and cover the knowledge gaps they might have. It can be a grammar topic, or the study of an interaction in an informal context. At this stage it is important to check the learner's understanding by suggesting a series of tasks that will inform the language educator as to how well the learners have understood the material. Questions like "Do you understand?" are to be avoided as they do not attest in any way the learners' progress. The tendency learners have when asked such questions is to say "Yes", without actually understanding anything.

Finally, "A" stands for activate, and is meant to engage learners in actually starting using the language on their own. The learners are encouraged to communicate using the language they have just been exposed to.

We could exemplify this in the following way. When dealing with insuccess in communication the language educator could start by asking learners to share their ideas on when and why miscommunication happens. Then the learners are asked to watch a video and determine whether or not that communication resulted in success or failure. During the study stage the learners are encouraged to determine what identity traits hindered the communication process. They should point to the specific instances from the video and the language used by the characters that prove their point. Thus, the learners will have to complete two identity wheels and when comparing them they will be able to visualize why the communication was rather unsuccessful. The answers might contain some of the traits shown in the example below.



When opposing the two identity wheels the learners can conclude that although both characters are white male Americans speaking in English, their age difference as well as different interests and attitudes hinder their process of communication. They both ignore the otherness element in their interaction and try to solely realize their communicative intentions.

During the activate stage the learners will be encouraged to role play the conversation using the language chunks from the video. However, language educators could challenge the learners to make up a dialogue that will result in communication success.

In ESA methodology the order is not strict. Definitely, the engage stage always comes first, whereas, the study and activate stages can be used interchangeably, e.g. E-A1-S-A2. For example, before watching the video the language educator could choose to ask learners to role play a situation in which miscommunication happens, and only afterwards watch and work with the video. They will end with another role-play where the communicators achieve success in communication as stated previously. By including A1 before S, the language educator will help learners raise their cultural self-awareness first, as they are likely to apply their own set of beliefs and attitudes to the communication process.

Definitely, language educators should design the activities the way they think it will best help them realize their learning objectives. They should strive to make them motivational and challenging enough for the learners. The ESA methodology can be a way to design interesting activities, but definitely the language educators know best how to motivate their learners. This is just a suggestion that could be taken on board by them to enhance their learners' progress, and help them become better intercultural communicators.

REFERENCES:

BENNETT, Janet M. *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*, SAGE Publications, 2015. 974 p. ISBN 978-1-4522-4428-0

CONDRAT, Viorica. On the importance of identifying oneself as a cultural being in the process of exploring culture in an efl setting. In *Tradiție și inovare în cercetarea științifică, Ediția a IX-a: Materialele Colloquia Professorum din 11 oct. 2019, 2020*, pp. 41- 44, – Bălți: Tipogr. Univ. de Stat „Alec Russo din Bălți. ISBN 978-9975-50-243-6

HARMER, Jeremy. *How to Teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Longman, 2001. 208 p. ISBN 0582-29796-6

MCKAY, Sandra L. Toward an appropriate EIL pedagogy: Re-examining common ELT Assumptions. In *International Journal of Applied Linguistics*, 2003, 13(1) (pp. 1-22). Last access 29/11/2021:

http://www.ugr.es/~isanz/archivos_m3thodology/articuloELIPEDAGOGY.pdf

VIEIRA, Ricardo. Life Stories, Cultural Métissage, and Personal Identities. In *SAGE Open*, January-March 2014: 1 –12. Last access 29/11/2021: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244013517241>

UR, Penny. *A Course in English Language Teaching*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2012. 326 p. ISBN 978-1-107-68467-6

DISCUSSION AS A METHOD OF FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS AT THE INTERMEDIATE LEVEL

DISCUTIA CA METODA DE FORMARE A ABILITATILOR DE COMUNICARE LA NIVEL INTERMEDIAR

Sagoian Eraneac, dr.conf.univ., UPS "Ion Creangă" din Chișinău/ State Pedagogical University "Ion Creangă", Chișinău

Sagoyan Agunik, prof., grad did. II, LT "Dm.Cantemir"/Dm.Cantemir Lyceum, Chișinău

Solodovnicova Anna, prof., Liceul Moldo-Finlandez, Moldo-Finnish Lyceum, Chișinău

Abstract The tendency to study a foreign language for oral communication has become acute, so student's ability to speak correctly and fluently is the first consideration of English language teaching.

So the purpose of this article is to emphasize the importance of discussion in ESL acquisition. It gives the opportunity to help students to develop their communicative skills. There are different methods for discussion as a method of formation of communicative skills at the intermediate level which is presented in this article.

As a result students learn discussing something in English during such lessons and it benefits their communication and socialization in general.

Keywords: discussion, discourse, synthesizing, communication, periodically, comprehend, emphasis, antagonists.

Resumat. Tendința de a studia o limbă străină pentru îmbunătăți comunicarea orală a devenit o nevoie acută, astfel încât capacitatea elevului de a vorbi corect și fluent, este primul aspect al predării limbii engleze.

Prin urmare scopul acestui articol este de a sublinia importanța discuțiilor care se pot realiza cu ușurință prin folosirea limbii engleze ca a doua limbă. Articolul oferă informații utile care îi ajută pe elevii să dezvolte abilitățile de comunicare eficiente. Există diferite metode de a purta o discuție ca de exemplu metoda de formare a abilităților comunicative la nivel intermediar care este prezentat în acest articol.

Ca și rezultat, elevii învață să comunice în limba engleză în cadrul unor astfel de lecții, iar această practică îmbunătățește abilitățile de comunicare și socializare în general.

Cuvinte cheie: discuție, discurs, sintetizare, comunicare, periodic, pricepe, accentuare, antagoniști.

[0000-0001-9812-1094](https://doi.org/10.2478/2474-7183.10000-0001-9812-1094)

Discussion is important to learning in all disciplines because it helps students' process information rather than simply receive it. The goal of a discussion is to get students to practice thinking about the course material. Teachers become facilitators. Teachers must design and facilitate the discussion rather than convey information. If teachers want to hold a discussion, they must not do all the talking themselves.

Classroom discourse is traditionally described as the language (both oral and written) used by teachers and students in the classroom for the purpose of communication. While the concept of discourse isn't unique to education, the classroom format has evolved over the years. In a more classical approach, teachers tended to dominate the conversation, eliciting responses that ranged from one to a few words. In a classroom of 25 kids, it wasn't uncommon to have 20 out of the 25 students to go all day without saying a word.

Today, discourse takes a different approach. We've come to realize that students need to be actively involved in the learning process. In classrooms that promote the value of discourse, students and teachers share responsibility for talking in carefully planned discussion-based lessons. Given opportunities for purposeful talk in the classroom, students practice developing and revising new concepts by explaining, questioning, reflecting, synthesizing, and debating.[4]

Setting a clear purpose for discussion invites all students to think aloud, think critically, and deepen their understanding. When engaging students in purposeful talk, we are creating an environment that incorporates 21st century skills such as collaboration and communication, which helps prepare our students for the real world.

Most teachers recognize the importance of classroom discourse and the benefits of purposeful talk. Whole-class discussions can encourage students to learn from one another and to articulate course content in their own words. While generally not conducive to covering large amounts of content, the interactive dynamic of discussion can help students learn and motivate them to complete homework and to prepare for class. Leading discussions in which students contribute meaningfully requires a great deal of instructor forethought and creativity. The suggestions below can help you to facilitate good class discussions and improve your [classroom climate](#), a piece of the [Fearless Teaching Framework](#).

During Discussion

- Every student should have an opportunity to speak.
- Encourage students to look and talk to each other rather than to just look and talk to you. Too often “discussions” take the format of a dialogue between teacher and a series of students.

- Before the discussion starts, ask your students to take several minutes to write down everything they know about the topic of the discussion. This will prime them for the discussion.
- If possible, make the class space more conducive to discussion. Arrange seats in a circle or in a manner that enables students to see each other easily. Don't let students sit in seats that are outside this discussion space.
- After asking a question, wait at least eight to ten seconds before calling on someone to answer it (measure the time by counting silently to yourself). Otherwise, you signal they need only wait a few seconds for the "right" answer to discussion questions.[8]

Posing discussion questions

- Ask questions that encourage responses from several people ("What do the rest of you think about that?")
- Use phrasing that implies that the students are a learning community ("Are we in agreement?" / "Do we have any differences of opinion?")
- Ask a mix of questions, including questions that ask students to
 - ✓ Recall specific information
 - ✓ Describe topics and phenomena
 - ✓ Apply abstract concepts to concrete situations
 - ✓ Connect the general with the specific
 - ✓ Combine topics or concepts to form new topics or concepts
 - ✓ Evaluate information
- Avoid yes/no questions – Don't phrase questions in a way that the students can answer in one word ("Is X true?"). Open-ended questions elicit student thought ("In what way has X impacted Y?")
- Avoid asking, "Are there any questions?" This implies you have finished talking about a topic. Sensing that you have said your piece, students may only ask questions about minor points of clarification or will simply hope that rereading the textbook will answer their questions. Consider asking instead, "Is there anything that is unclear or needs further clarification?"

- Avoid dissertation questions. If you want your students to entertain broad questions, break the question down into smaller queries that students are more able to address.[2]

Dignify your students

- Avoid a style of questioning that is designed to punish inattentive or lazy students.
- Refer to your students by name. This models the intellectual community.
- Treat your students like experts. If a student makes a good comment, refer back to that comment in subsequent discussions (e.g., “Do you recall what Henry said last week? How does this new information confirm or deny his conclusion?”).
- Allow a student to “pass” on a question, but come back to him or her later in class.
- Admit when you make a mistake in class. Similarly if a student asks you a question to which you do not know the answer, promise to research the question after class or to provide students with appropriate resources to find the answer him or herself.
- Keep the discussion focused.
- State the discussion topic at the beginning of the class.
- Periodically summarize the main themes/points brought out in discussion. Consider writing these main themes/points on the board.[11]

End discussion smoothly

- Review the main points of the discussion or ask a student, notified previously, to review the main points.
- At the end of the discussion, allow students to write down any conclusions or lingering questions they have. Perhaps, ask them how the discussion affected their views on a topic or their understanding of a concept. Ask several students to share these.
- Point out how the day’s discussion will tie in with the next discussion.

When assigning students to groups, consider the following questions.

1. **How big should the groups be:** Two to six is ideal.
2. **How should students be assigned to groups:** Randomly assigning students to groups avoids the problem of friends wanting to get off track. For long-term groups, you may want to select for certain attributes or skills

3. **How long should the groups meet:** Just for this activity or for all semester. Stop the discussion groups while they are still hard at work; next time, they will work doubly hard. Long-term groups allow students to practice collaborative skills and make stronger bonds, but sometimes they get tired of each other.[3]

There are different types of discussions, from whole class to small group discussions. The following are some advantages that make discussions a valuable teaching approach.

1. The knowledge learned from this group work is hardly ever forgotten, and it is retained because the method is learner-centered. That is, the learners actively participate in their learning.
2. Discussions enable learners to consider various viewpoints on a topic. They bring a host of different characteristics to the class that informs how they understand and make sense of a topic. The use of discussions brings these experiences to the forefront more effectively than nearly any other teaching method.
3. This method is an excellent strategy for enhancing learner motivation, fostering intellectual agility, the ability to articulate and defend positions, consider different points of view, enlist, and evaluate evidence.
4. The use of discussions allows learners to explore a topic more deeply than simply reading about it or listening to a lecture about the topic. Through discussions, small aspects and details can be explored that might be ignored with other teaching methods. By driving deeper through their questions and comments, learners engage at a level that helps ensure they fully comprehend the topic under discussion.
5. Discussions promote active participation. Whether through group discussions or the entire class, learners are capable of actively participating in a discussion. • Emphasis is on learning instead of teaching, and learning is made interesting. Despite the advantages, the discussion method of teaching does have some disadvantages.[2]

Challenges to Discussions

Students who do not contribute: Be attentive to the sensibilities of shy and quiet students; integrate them into the discussion with support. Nervous or inarticulate students may be greatly aided by writing down some thoughts before contributing (even before the class meeting). Encourage them to try that approach.

Students who contribute more than appropriate: Approach students who dominate the discussion. You might suggest they develop some of their discussion points with you via ELMS

or email or during office hours or that their contributions are limiting the ability of others to contribute to class discussion. Alternatively, you might resort to restructuring the discussion a little. Make other students responsible for presenting small group discussions, require students to raise their hands, or begin calling on individual students.

Students who fail to respect the discussion and their peers: Make the group responsible for controlling unproductive antagonists by structuring a group response, i.e. articulate the student's position (on the chalkboard, perhaps), and ask for a response. Of course, students who violate University codes of conduct should be referred to the Office of Student Conduct.

Students who are unprepared: Quizzes or reflections to stimulate out-of-class reading may be effective. Make sure questions are structured to foster discussion based on comprehension.

To sum up discussion is a tool to be used in the classroom. When it is used correctly it increases students' enjoyment of the class and strengthens students' understanding of concepts. It is a tool that needs to be used correctly in order for it to help all of the students in a classroom. Educators can vary group sizes and activities before discussion. During the discussion it is an educator's job to let the students discuss and when it comes time for assessment there are different strategies for different situations. Discussion is a tool that should be used in the classroom.

Bibliography:

1. **Alozie, N., & Mitchell, C.** (2014). Getting Students Talking: Supporting Classroom Discussion Practices in Inquiry-Based Science in Real-Time Teaching. *The American Biology Teacher*, 76(8), 501-506. Retrieved September, 2015.
2. **Clarke, J.H.** (1988). Designing Discussions as Group Inquiry. *College Teaching*, 36(4), pp. 140-143.
3. **Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J.** (1999). Peer Learning and Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-424. Retrieved September, 2015.
4. **Costa, M., Van Rensburg, L., & Rushton, N.** (2007). Does Teaching Style Matter? *Medical Education*, 41(2), 214-217. Retrieved September, 2015.
5. **Davis, B.G.** (1993). Discussion Strategies. *Tools for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., pp. 63-98
6. **de Garcia, L. A.** (2013). How to Get Students Talking! Generating Math Talk That Supports Math Learning. *MathSolutions*, http://www.mathsolutions.com/documents/How_to_Get_Students_Talking.pdf, downloaded in May.
7. **Jing, M.** (2010). Cooperative Learning Method in the Practice of English Reading and Speaking. *Journal Of Language Teaching & Research*, 1(5), 701-703.
8. **Murphy, K., Soter, A., Wilkinson, I., Hennessey, M., & Alexander, J.** (2009). Determining the Effects of Classroom Discussion on Students' Comprehension of Text: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764. Retrieved September, 2015.

Links:

9. <https://www.teflcourse.net/blog/the-importance-of-discussion-as-a-teaching-method/>

10. <https://tltc.umd.edu/instructors/teaching-topics/discussions>

11. <https://gradehub.com/blog/5-benefits-classroom-discussions>

12. <https://citl.indiana.edu/teaching-resources/teaching-strategies/discussions/index.html>

ON THE DIDACTIC POTENTIAL OF YOUTH LANGUAGE ZUM DIDAKTISCHEN POTENZIAL DER JUGENDSPRACHE

Kononova Tatiana, dr., lector univ., Staatliche Universität "Alec Russo", Bălți

Kononova Tatiana, dr., lector univ., "Alec Russo" State University, Bălți

Abstract: This article examines the didactic potential of youth vocabulary, which has become relevant due to the free access of young people to a rich selection of media resources: youtube, online articles that sanctify youth topics, chat platforms. The author of the article examines the definitions of youth vocabulary as a linguistic phenomenon, the forms of its manifestation at the pragmatic, lexical and phonological levels, as well as the arguments for and against the use of youth vocabulary in foreign language classes. In conclusion, based on the research of didactics M. Krzikalla (2016), V. Janikowa (2010), C. Nodari (2006), the author develops and describes a three-phase model of using youth vocabulary in foreign language classes: the introduction phase, the exercise phase and the application.

Rezumat: Acest articol examinează potențialul didactic al vocabularului pentru tineret, care a devenit relevant datorită accesului liber al tinerilor la o selecție bogată de resurse media: youtube, articole online care sfințesc subiectele tineretului, platforme de chat. Autorul articolului examinează definițiile vocabularului pentru tineret ca fenomen lingvistic, formele de manifestare a acestuia la nivel pragmatic, lexical și fonologic, precum și argumentele pro și contra utilizării vocabularului pentru tineret în orele de limbi străine. În concluzie, pe baza cercetărilor didactice M. Krzikalla (2016), V. Janikowa (2010), C. Nodari (2006), autorul dezvoltă și descrie un model în trei faze de utilizare a vocabularului pentru tineret în orele de limbi străine: faza de introducere, faza de exercițiu și aplicarea.

Key-words: youth language, youth vocabulary, forms of youth language, foreign language teaching, phases of work on youth vocabulary

Cuvinte-cheie: limbajul tineretului, vocabularul tineretului, forme ale limbajului tinerilor, predarea limbilor străine, faze de lucru asupra vocabularului pentru tineret

ID ORCHID 0000-0002-2421-2791

Die modernen Medien sind in der heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft bereits allgegenwärtig und bieten darüber hinaus zahlreiche Möglichkeiten für den Fremdsprachenerwerb. Dank dem freien Zugang zum Internet haben die Jugendlichen eine wirklich reiche Auswahl an deutschsprachigen Medien: YouTube, Online-Artikel, Chat-Plattformen, wo sich die deutsche Sprache von der im Lernprozess grundsätzlich unterscheidet. Diese multimedialen Ressourcen enthalten viele für Studierende unverständliche Wörter und Wendungen – den sogenannten Jugendwortschatz, der zwar ein erforderlicher Bestandteil der Eingliederung in unsere moderne Gesellschaft ist, noch nicht aber umfassend im Fremdsprachenunterricht angekommen ist.

Die Jugendsprache bzw. – lexik ist so widersprechend, dass es bis heute keine einheitliche Definition für diesen Begriff gibt. Dennoch ist diese Sondersprache von vielen Sprachwissenschaftlern und Lexikologen untersucht, die ihre eigene Erklärung dieses Sprachphänomens vorschlagen. T. Schippan schreibt: „Jugendsprache könnte man als eine

gruppenspezifisch saloppe Ausdrucksweise bezeichnen, die vor allem durch ihren expressiven Wortschatz und ihre gewollt burschikose, legere bis in derbe reichende Wortwahl gekennzeichnet ist“ [Schippan T., S.158].

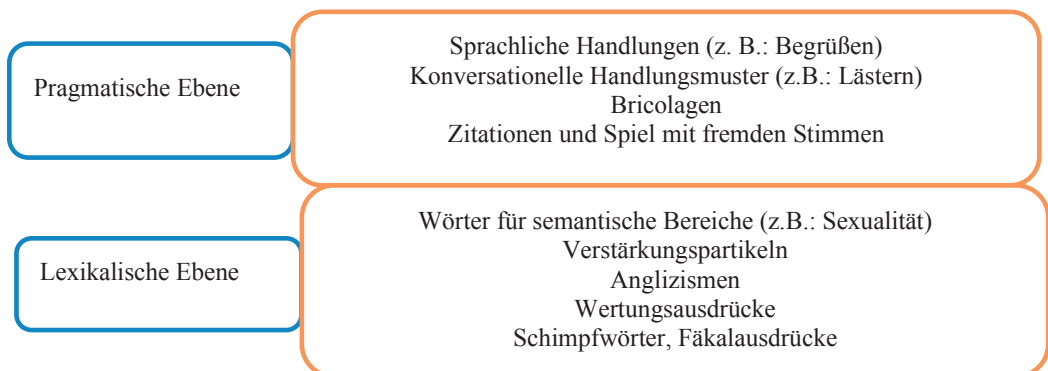
T. Lewandowski determiniert die Jugendsprache als einen „gruppenspezifischen, burschikosen, über-expressiven und zugleich unterkühlten Wortschatz großstädtischer Jugend, in dem die Bereiche Geld, Mädchen, Sexualität, Musik, Polizei, Angst, Drogen und Tod besondere Metaphorik zeigen“ [Lewandowski T.].

„H. Henne definiert die Jugendsprache wie folgt: „Jugendsprache“ bezeichnet spezifische Sprech- und Schreibweisen, mit denen Jugendliche u.a. ihre Sprachprofilierung und damit ein Stück Identitätsfindung betreiben“ [Henne H., 1995, S.370].

Deutscher Mediensprachwissenschaftler J.K. Androutsopoulos beschäftigt sich gründlich mit der Erscheinung der Jugendsprache, ihrer Geschichte und ihrer gegenwärtigen Entwicklung. Er äußert seine eigene Meinung zum Phänomen des Slangs und verwendet den Terminus „Jugendsprache“ als „Sammelbegriff für sprachlich-kommunikative Muster, die in der Jugendphase habituell verwendet und in der Regel auch von der Gemeinschaft als solche erkannt werden“ [Androutsopoulos J., S.24].

Aufgrund dieser vier Definitionen können wir eine Arbeitsdefinition formulieren: die Jugendsprache ist „eine gruppenspezifische, burschikose und expressive Lexik, mit deren Hilfe die Jugendlichen miteinander zu beliebten Themen kommunizieren“. Alle oben angeführten Definitionen bestätigen die Tatsache, dass die Jugendsprache gruppenorientiert ist und sich nur auf junge Leute beschränkt. T. Schippan und T. Lewandowski heben die Expressivität des Ausdrucks dieser Sprache und die burschikose Seite dieser Art von der Sonderlexik hervor. Bemerkenswert ist, dass T. Lewandowski in seiner Begriffsbestimmung auch die meist besprochenen Themen von Jugendlichen nennt, somit wird auf die thematische Vielseitigkeit dieser sprachlichen Gemeinschaft hingewiesen. H. Henne ist der einzige Autor, der in seiner Definition das Wort „Schreibweise“ benutzt. Das bedeutet, dass die Jugendsprache nicht nur ein Instrument alltäglicher mündlicher Kommunikation ist, sondern man setzt sie auch in schriftlicher Form ein. Heutzutage erscheinen täglich tausende Artikel und Publikationen, die Elemente der Jugendlexik enthalten. Einige Zeitschriften, wie „Bravo“, „Popcorn“, „Dein Spiegel“, „Hey!“, „Juma“, „Fluter“, „Bunte“, „Quick“ u.v.a. sind nur jugendorientiert.

E. Neuland und M. Wichmann verstehen die Jugendsprache als ein mündlich konstituiertes, von Jugendlichen in bestimmten Situationen verwendetes Medium der Gruppenkommunikation, die durch mediale und konzeptionelle Mündlichkeit, Situationspezifität und Gruppenbezogenheit charakterisiert ist und bieten eine Abbildung der Erscheinungsformen von Jugendsprache [Wichmann M., S.671-672]:



Phonologische Ebene

Prosodische Sprachspielereien
Lautwörterkombination

Abbildung: Erscheinungsformen von Jugendsprache im Überblick [Neuland E., S.139]

Wenn die Jugendsprache so gut entwickelt und angesagt ist, entsteht geradezu eine ganz logische Frage: Welche Anwendungsmöglichkeiten bietet der Jugendwortschatz für den Fremdsprachenunterricht? Gerade die Frage, ob die Jugendsprache in den Fremdsprachenunterricht Einzug finden sollte, stößt bei vielen Menschen auf scharfe Kritik. Andere hingegen sind der Meinung, die Thematisierung von Jugendsprache im Unterricht würde zu mehr Sprachvermögen und Stilkompetenz der Studierenden führen.

Während Pädagogen häufig die Brutalität und Vulgarität der Jugendsprache beklagen und Sprachpuristen Jugendsprache nahezu als Antipode zu Bildungssprache wahrnehmen, streicht die Sprachwissenschaft eher die Kreativität und Innovationsfreude von Jugendsprache heraus, betonen C. Spiegel und D. Gysin [Spiegel C. und Gysin D., S.10].

S. Schuster nennt drei Argumente gegen den Einsatz der Jugendsprache im Fremdsprachenunterricht:

- 1) Das stärkste Argument besteht seines Erachtens darin, dass durch eine Schwerpunktsetzung hin zur Behandlung der Jugendsprache der Raum für Beschäftigung mit dem Hochdeutschen eingeschränkt werden würde: „Würde Jugendsprache im Deutschunterricht thematisiert werden, so müsste auf der anderen Seite weniger Fokus auf das Hochdeutsche gelegt werden, wenn man die Studierenden nicht mit zusätzlichem Stoff belasten möchte“ [Schuster S., S.4].
- 2) Einen weiteren schwerwiegenden Aspekt, der gegen eine Thematisierung der Jugendsprache im Unterricht spricht, stellt die damit verbundene Gefahr eines Anstiegs von Kommunikationsproblemen zwischen Jung und Alt dar, wenn Jugendliche ihre Varietät in ihren Sprachgebrauch einfließen lassen würden.
- 3) Außerdem birgt eine Verwendung von Jugendsprache im Unterricht die Gefahr, dass die hierdurch vermittelten sprachlichen Elemente von jungen Menschen falsch aufgenommen werden können, wenn sie darüber hinaus in das mündliche Vokabular einfließen.

Der Forscher beleuchtet ferner Argumente der Befürwortseite, und zwar die Entwicklung neuer Sprachvarietäten stellt unter anderem auch einen Ausdruck von Kreativität dar. Eine Thematisierung von Jugendsprache kann im Unterricht durchaus als sehr förderlich für Schüler angesehen werden, da eine hiermit einhergehende, durch die kreative Komponente gesteigerte Motivation letztendlich auch eine Erhöhung des Sprachvermögens und der Stilkompetenz der Jugendlichen zur Folge hätte.

Für E. Neuland besteht das zentrale Argument zur didaktischen Legitimation der Jugendsprache ebenso in der Motivation, mit Gleichaltrigen in der Zielsprache Deutsch angemessen kommunizieren zu können [Neuland E., S. 436].

E. Neuland zeigt in ihren Untersuchungen, wie man mit Jugendsprache allgemeine Sprachkompetenz fördern kann, und zwar sprachanalytische, sprachproduktive und sprachreflexive Kompetenzen. Die sprachanalytische Kompetenz wird durch die Vertiefung von sprachlichem und kommunikativem Wissen weiterentwickelt. Die sprachproduktive Kompetenz

wird gefördert, indem Lernende zu sprachlicher Kreativität animiert werden und sprachliche Rollenwechsel ausprobieren können. So entdecken Jugendliche die unterschiedliche Wirkungsweise verschiedener Sprachstile. Durch die Förderung der Reflexionsfähigkeit und der Fähigkeit zur Sprachkritik wird die sprachreflexive Kompetenz aufgebaut [Neuland E., S.172].

L. Maarman schlägt vor, Jugendsprache als Unterrichtsthema zur Förderung mündlicher kommunikativer Kompetenzen im Kontext Sprachvarianten und Sprachwandel einzusetzen:

- zunächst den Unterschied zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch untersuchen und erste stilistische Entscheidungen erkennen;
- zwischen Sprachvarianten unterscheiden können, so dass Jugendsprache verstärkt miteinbezogen werden kann;
- über Sprachvarianten reflektieren, was zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit Sprache führt [Maarmann L., S.16].

F. Janes meint, dass Jugendsprache bzw. Jugendkultur als eigenständiges Thema im Unterricht behandelt werden kann, indem verschiedene Subkulturen dargestellt und auf ihre Besonderheiten aufmerksam gemacht wird. Z. B. Hip-Hop, Heavy Metal, Punk, Gothic, Techno, Emo, Hipster, Skater, Skinhead, Fußballfans, Geeks. Der Forscher schlägt vor, den Jugendwortschatz anhand der Zeitschriften oder, besser noch, der einschlägigen Internetseiten und -foren festzustellen. Darüber hinaus kann der Jugendwortschatz bzw. die Jugendkultur in Form von Referaten, Rollenspielen, kurzen Sketchen sowie als Projektarbeit und Grammatikarbeit umgesetzt werden, so der Forscher [Janes F., S. 337-340].

In Anlehnung an Didaktiker M. Krzikalla (2016), V. Janikowa (2010), C. Nodari (2006), die die Wortschatzarbeit in 3 Grundphasen gliedern (Einführung, Üben, Anwendung), setzen wir die Arbeit an der Jugendsprache im DaF-Unterricht nach dem von uns erstellten Dreiphasenmodell um (Einführungsphase, Übensphase, Anwendungsphase). Ferner werden zu jeder Arbeitsphase Übungsformen angeboten, die eine komplexe Auseinandersetzung mit dem Jugendwortschatz anstreben.

In der Einführungsphase machen sich die Studierenden mit dem neuen Wortschatz bekannt und erfüllen verschiedene Aufgaben zur Bedeutungerschließung: Man kann die jugendsprachlichen Elemente übersetzen oder deren Bedeutung im Lexikon nachschlagen, Synonyme finden und Assoziogramme anstellen.

Die Übensphase setzt kontextgebundenes Einüben bzw. Festigung des Jugendwortschatzes über einen Lese/Hörtext oder ein Video voraus.

In der Anwendungsphase werden kommunikationorientierte Übungen eingesetzt (reproduktive und produktive), die einen Transfer der jugendsprachlichen Wörter und Wendungen in lebensnahe Situationen ermöglichen.

Tabellarisch kann man Phasen zur Arbeit am Jugendwortschatz wie folgt darstellen:

Phase	Übungstyp	Beispiel
Einführung	Erklärungsübungen Erschließungsübungen Ordnungs- /Zuordnungsübungen	a. Erklären Sie mit eigenen Worten folgende Wörter „die Tuberin“, „der Track“, „releasen“; b. Finden Sie deutsche Definitionen für die Wörter „der Single“, „das Smartphone“, „das Crew“; c. Ordnen Sie die gefundenen Wörter der Thematik (den Umfeldern) nach: Umfeld der Kultur; Umfeld

		der Gesellschaft und Information, Umfeld der Schule.
Üben	Erkennungsübung Substitutionsübung Komplementationsübung	a. Lesen Sie den Text, unterstreichen Sie die jugendsprachlichen Wörter b. Ersetzen Sie die unterstrichenen Jugendwörter mit den hochdeutschen Synonymen c. Ergänzen Sie die Lücken mit passenden Jugendwörtern.
Anwendung	Reproduktive Übungen, in denen die Sprache nur reproduziert wird (automatisierende Übungen, geschlossene Aufgaben)/ Produktive Übungen, in denen Studierende selbst die Sprache produzieren	a. Ergänzen Sie den Dialog/das Interview, setzen Sie den Jugendsprachwortschatz in die Lücken ein. b. Beschreiben Sie ein Bild/eine bekannte Persönlichkeit. Benutzen Sie mindestens 5 Jugendwörter; b. Was haben Sie heute auf Instagram gesehen? Schreiben Sie eine kurze Nachricht, benutzen Sie mindestens 5 Jugendwörter.

Aus der durchgeführten Untersuchung ergibt sich, dass Jugendsprache als Teil der Sprachkompetenz angesehen werden kann und trotz bestimmter Kritikpunkte hinsichtlich deren Einsatzmöglichkeit, sollte sie allerdings in den Fremdsprachenunterricht Einzug finden, wenn ein didaktisch begründetes Arbeitsmodell umgesetzt wird. Die Existenz zahlreicher jugendorientierter Medienressourcen, die mit allen Bereichen des Jugendlebens konfrontieren, (z.B.: berühmte Persönlichkeiten (Stars), Filme, Musik, Lifestyle, Trends, Mode, Liebe, Beziehungen, Bücher, Psychologie, Astrologie, Essen, Freizeit, Freundschaft, Internet u.v.a.), betonen das Thematisierungsvermögen der Jugendsprache im Fremdsprachenunterricht als eine Forderung der modernen Zeit, als einen erforderlichen Bestandteil der Eingliederung in unsere moderne Gesellschaft und nicht zuletzt als Motivationsfaktor zum Fremdsprachenerlernen. Darüber hinaus beinhaltet didaktisches Potenzial der Jugendsprache pragmatische, lexikalische sowie phonologische Ebenen, die wichtige Funktionen innerhalb des Sozialisations- und Individuationsprozesses erfüllen, kommunikative Kompetenzen der Studierenden fördern und deren Erfolgchancen grundsätzlich erhöhen.

Bibliographie:

- ANDROUTSOPOULOS, J. Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1998. 684S.
- HENNE, H. Jugend und ihre Sprache: Darstellung - Materialien – Kritik. Berlin/New-York: De Gruyter, 1995. 386S.
- JANES, F. Die Verwendung von Jugendsprache im DaF-Unterricht. Zagreber Germanistische Beiträge 21, 2012. S. 329–341.
- LEWANDOWSKI, T. Linguistisches Wörterbuch 2. Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag, 1990. 221S.
- NEULAND, E. Jugendsprache: Eine Einführung. Tübingen: A. Francke, 2008. 207S.
- MAARMANN, L. Jugendsprache als Unterrichtsthema zur Förderung mündlicher kommunikativer Kompetenz. Duisburg-Essen: Redaktion Linse (Linguistik-Server Essen), 2013. 22S.

- SCHIPPAN, T., Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: M. Niemeyer, 1992. 310S.
- SCHUSTER, S. Auswirkungen der Thematisierung von Jugendsprache im Unterricht auf Sprachvermögen und Stilkompetenz der Schüler. Augsburg: GRIN Verlag, 2018. 11S. ISBN 978-3-668-79879-3.
- SPIEGEL, C.; GYSIN, D. Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag. In: *Sprache-Kommunikation-Kultur-Soziolinguistische Beiträge*. 2016, (19). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 29S.
- WICHMANN, M. Jugendsprache in DaF-Lehrwerken – oft gefordert, aber selten praktiziert. Themenheft: Lehrwerke, Info DaF 6, 2016. S.667-692.

**Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău
Facultatea Limbi și Literaturi Străine
Catedra Filologie Romanică**

***Multilingvism, interculturalitate și paradigme didactice
în predarea limbilor străine***

CONFERINȚĂ ȘTIINȚIFICĂ NAȚIONALĂ CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ

30 noiembrie 2021

Rezumatele comunicărilor

***Multilingualism, Interculturalism and didactic paradigm in teaching
Foreign Languages***

NATIONAL CONFERENCE WITH INTERNATIONAL PARTICIPATION

30 november 2023

Comitetul organizatoric

Coordonator - MELNICIUC Radu, doctor conferențiar, UPS „Ion Creangă”
SOLCAN Angela, doctor conferențiar, UPS „Ion Creangă”
BUDNIC Ana, doctor conferențiar, UPS „Ion Creangă”
PRUS Elena, profesor universitar, doctor habilitat, ULIM
ARMAȘU-CANȚÎR Ludmila, doctor conferențiar, UPS „Ion Creangă”
AVORNICESĂ Natalia, doctor conferențiar, UPS „Ion Creangă”
GOLUBOVSKI Oxana, doctor conferențiar, UPS „Ion Creangă”
CHISELIOV Victor, doctor conferențiar, UPS „Ion Creangă”
CULEA Uliana, doctor conferențiar, UPS „Ion Creangă”
BULAT-GUZUN Ana, doctor lector, UPS „Ion Creangă”
SAVA Anastasia, lector universitar, UPS „Ion Creangă”
CELPAN-PATIC Natalia, lector universitar, UPS „Ion Creangă”
ALBU-OPREA Mariana, lector universitar, UPS „Ion Creangă”
COPACINSCHI Angela, lector universitar, UPS „Ion Creangă”

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

"Multilingvism, interculturalitate și paradigme didactice în predarea limbilor străine", conferință științifică națională (2021 ;

Chișinău). Multilingvism, interculturalitate și paradigme didactice în predarea limbilor străine = Multilingualism, Interculturalism and didactic paradigm in teaching Foreign Languages : Conferință științifică națională cu participare internațională, 30 noiembrie 2021 : Rezumatele comunicărilor / comitetul organizatoric: Melniciuc Radu (coordonator) [et al.]. – Chișinău : CEP UPSC, 2023. – 158 p. : tab.

Antetit.: Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Fac. Limbi și Literaturi Străine, Catedra Filologie Romanică. – Texte : lb. rom., engl., fr. etc. – Rez.: lb. rom., engl., rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex.

ISBN 978-9975-46-689-9.

37.016:81'246'3(082)=00

M 94

Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

Cuprins

Atelierul 1:

LITERATURĂ ȘI CIVILIZAȚIE, STILISTICĂ, INTERPRETAREA TEXTULUI, INTERCULTURALITATE ȘI MULTILINGVISM ÎN GLOTODIDACTICĂ

1. *Dodu-Sava Carolina*

„LE NARCISSE SPIRITUEL OU L’IMAGE-IDÉE DE SOI
DANS L’ESSAI DE PAUL VALÉRY”6

2. *Melniciuc Radu*

„ASPECTE ALE ABORDĂRII METODOLOGICE A METAFOREI”13

3. *Petrea Galina*

„MODES OF IRONY IN DRAMA”17

4. *Copacinschi Angela*

„SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THE REALIZATION
OF THE TRANSPOSITION PHENOMENON IN COMPARATIVE
LANGUAGES: ROMANIAN, FRENCH, ITALIAN”.....25

5. *Celpan-Patic Natalia*

„LES VERBES DE MOUVEMENT ET
LEURS STRUCTURES (ÉTUDE CONTRASTIVE)”.....30

6. *Коминарец Татьяна Вильямовна*

„ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК ПРИЗНАК ПОСТМОДЕРНИЗМА”38

7. *Răciulă Lilia, Bagrin Magdalena*

„MODELE COGNITIVE METAFORICE ÎN ROMANUL
IUBIRILE DE TIP PANTOF, IUBIRILE DE TIP UMBRELĂ
DE MATEI VIȘNIEC”44

8. *Turkot Tatiana, Sagoian Eraneac*

„ДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ВАРИАНТ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА (НА ПРИМЕРЕ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ
КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ)”54

Atelierul 2:
PROBLEME ACTUALE ALE DIDACTICII LIMBILOR ROMANICE

9. Avornicesă Natalia „LA CORRÉLATION ENTRE LA LITTÉRATURE ET L'APPROCHE ACTIONNELLE EN CLASSE DE LANGUES”	58
10. Solcan Angela „APPRENDRE SANS SE FAIRE ENSEIGNER - ENJEU IMPORTANT DANS LE DÉVELOPPEMENT DE SON SAVOIR”	63
11. Thaïs Thiburs „ENQUÊTE SUR LA PRATIQUE THÉÂTRALE EN CLASSE DE FRANÇAIS EN RÉPUBLIQUE DE MOLDAVIE”	72
12. Scerbacov Silvia „LA PÉDAGOGIE DE PROJET: RENDRE L'ÉLEVE ACTEUR SOCIAL”	78
13. Bulat-Guzun Ana, Balmuș Nicolae „MANUALUL DIGITAL INTERACTIV: CONSIDERENTE PENTRU PREDAREA LIMBILOR STRĂINE”	84
14. Celpan-Patic Natalia „L'ENSEIGNEMENT DU FLE PAR LES ACTIVITÉS THÉÂTRALES”	90
15. Râbacov Ghenadie „AUTOTRADUCERE ȘI BILINGVISM . ÎN CREAȚIA POETICĂ FRANCOFONĂ A ANEI GUȚU”	97
16. Mahu Cristina „DIFFICULTÉS DE RÉALISATION ET D'ÉVALUATION DU DEVOIR À LA MAISON DANS LE CADRE DES LEÇONS DE LANGUE FRANÇAISE”	104
17. Sava Anastasia „CULTIVAREA GÂNDIRII CREATIVE ÎN CADRUL LECȚIEI DE LIMBĂ FRANCEZĂ”	110
18. Donoagă Diana „DIRECȚII PRIORITARE ÎN DEFINIREA LIBERTĂȚII ÎN CADRUL EDUCAȚIONAL ROMÂNESC”	114

Atelierul 3:
PROBLEME ACTUALE ALE DIDACTICII LIMBILOR GERMANICE

19. Golubovschi Oxana

„VOCABULARY REVIEW ACTIVITIES FOR
INTEGRATING LANGUAGE AND CULTURE TEACHING”120

20. Tataru Nina, Pleşcenco Galina

„RATIONAL APPROACH TO TEACHING LANGUAGES
THROUGH COMMUNICATION”128

21. Smochin Olga, Budnic Ana

„EFFECTIVE STRATEGIES
FOR DEVELOPING READING SKILLS”134

22. Condrat Viorica

„DESIGNING ENGAGING CLASSROOM ACTIVITIES
MEANT TO RAISE THE LEARNERS’ INTERCULTURAL COMPETENCE”141

23. Sagoian Eraneac, Sagoyan Agunik, Solodovnicova Anna

„DISCUSSION AS A METHOD OF FORMATION OF
COMMUNICATIVE SKILLS AT THE INTERMEDIATE LEVEL”147

24. Kononova Tatiana

„ZUM DIDAKTISCHEN POTENZIAL DER JUGENDSPRACHE”153

ATELIERUL 1:
LITERATURĂ ȘI CIVILIZAȚIE, STILISTICĂ, INTERPRETAREA TEXTULUI,
INTERCULTURALITATE ȘI MULTILINGVISM ÎN GLOTODIDACTICĂ

**THE SPIRITUAL NARCISSUS OR THE IDEA OF A SELF-IMAGE IN PAUL
VALÉRY'S ESSAY**
**LE NARCISSE SPIRITUEL OU L'IMAGE-IDÉE DE SOI DANS L'ESSAI DE
PAUL VALÉRY**
**NARCISUL SPIRITUAL SAU IDEEA-IMAGINE DE SINE ÎN ESEUL LUI PAUL
VALÉRY**

Dodu-Savca Carolina, Associate professor, PhD, ULIM
Dodu-Savca Carolina, MCF, Docteur ès lettres, ULIM

Abstract

In the present article we tackle the figure of Valéry's Narcissus as a meta-character representing a *subject of presence and reflection* that shapes out a consciousness of the one *who looks while looking at himself being looked at* and respectively of the one who *writes/is written/is written writing*. Firstly, we will briefly expose some hypostases of Narcissus as a figure, character(s), and state(s) of mind as powerful features in the essayistic writing of Paul Valéry. Secondly, we will observe the manifestations of this concept of reflexive writing that depicts a spiritual, even cerebral, narcissus. Thirdly, we will discern this Narcissus-*subject of (self)reflection* in Paul Valéry's poetics as a symbol of his essayistic discourse.

Rezumat

În acest articol, analizăm figura Narcissului valéryan în calitate de meta-personaj și o calificăm drept *subiect de prezență și de reflecție* care formează, traduce și conține în același timp o conștiință a celui care *privește privindu-se privit* și respectiv a celui care *scrie, este scris și se scrie scriind*. În primul rând, vom expune succint unele ipostaze ale Narcisului ca figură, personaj(e) și stare/stări reprezentative pentru eseistica lui Paul Valéry. În al doilea rând, vom observa manifestările acestui concept al scriiturii reflexive care înfățișează un Narcis spiritual, chiar cerebral. În al treilea rând, vom discerne acest Narcis-*subiect de (auto)reflecție* în poetica valeriană ca pe un simbol al discursului eseistic valéryan.

Key-Words: Narcissus, meta-character, (self)reflection, Paul Valéry, essayistic discourse

Cuvinte-cheie: Narcis, meta-personaj, autorefecție, Paul Valéry, discurs eseistic.

ID ORCID de l'auteur: <https://orcid.org/0000-0003-4474-352X>.

Dans cet article, nous nous penchons sur la figure du Narcisse valéryen comme méta-personnage et nous l'analysons comme *sujet de présence* et de réflexion qui forme, traduit et conçoit à la fois une conscience de celui qui *regarde en se regardant regardé* et respectivement de celui qui écrit/est écrit/s'écrit en écrivant. Premièrement, nous en exposons succinctement les hypostases du Narcisse en tant que figure, personnage(s) et état(s) de/et dans l'écriture essayistique de Paul Valéry. Deuxièmement, nous le désignons en tant que concept d'un méta-

personnage qui relève un Narcisse spirituel, sinon cérébral. Troisièmement, nous le percevons dans la poétique valéryenne comme sigle de son discours essayistique.

1. Narcisse : figure, personnage(s), état(s)

Comment ce personnage-mécanisme de contemplation peut-il nous rendre plus proches de l'art poétique valéryen ? Premièrement, c'est un personnage qui a parcouru toute son œuvre, dès le premier poème éponyme publié en 1891 (quand le poète avait vingt ans) et jusqu'au dernier poème paru en 1941. Pauline Galli Andreani, agrégée de lettres modernes et docteur en littérature française à Université Paris 8 Vincennes détaille ce constat : « Cinquante ans, donc, séparent le premier poème de son ultime variation. En cinquante années, Valéry a publié huit textes sur ce thème, qui a donc traversé la totalité de sa carrière poétique. Il existe trois variations principales : « Narcisse parle », « Fragments du Narcisse » et « Cantate du Narcisse », auxquelles s'ajoutent des ébauches et versions non définitives, mais néanmoins publiées » (Galli, 2008).

La dimension métaphysique de la contemplation valéryenne implique, selon Nathalie Sarraute, un pur orgueil. La romancière souligne l'intérêt personnel manifesté dans *Variétés* : « il n'est pas objet digne de son admiration, sur lequel il laisse tomber ses regards (et que ce soit La Fontaine, Racine, Léonard de Vinci ou Delacroix) où aussitôt – et avec quelle complaisance ! – il ne se mire » (Sarraute, p. 45). Celle qui a voulu « ... plongé [son lecteur] ... jusqu'au bout dans une matière anonyme comme le sang, dans un magma sans nom, sans contour (Sarraute, *L'Ère du soupçon*) constate que chez Valéry « Tout a contribué à former de lui cette image du « Penseur », de « Lui, l'Homme debout sur le cap Pensée » ... à faire de Valéry l'« Athlète de la Pensée Universelle »... le Symbole de l'Intelligence »... » (*Paul Valéry et l'enfant de l'éléphant*, p. 49).

Nous partageons partiellement cette idée en nous rendant parfaitement compte de l'incontournable subjectivité du « moi écrivant ». Mais comment faire autrement ? si tout moi qui écrit le fait depuis et dans *une* tête, *un* corps, *un* monde qui est le sien, celui d'un moi-moi, moi, comme disait Valéry. L'académicien ne cesse pas de se poser cette question « Qui suis-je, moi, écrivant les *Cahiers* ? » et là il ne sous-entend pas (par le « moi écrivant ») un *ego scriptor* qui se définit par *scribo ergo sum*, mais un sujet qui fait la navette entre la pensée et l'écriture, qui naît dans les pensées, émerge dans le langage et englobe l'être, le penser et l'écrire. Ce moi les matérialise, les représente tel(s) quel(s) et les dépasse, il est bien moins et beaucoup plus que le langage des écrits. Le professeur émérite à l'université de Montpellier 3 (France) Serge Bourjea, agrégé de Lettres Modernes, définit la problématique du sujet naissant de/dans l'écriture comme « Sujet naissant *de* l'écriture qui ainsi l'engendre absolument, et seulement repérable *dans* les effets ou les événements de langage qui en constituent la seule substance » (Bourjea, p.111).

Chaque personnage naissant de l'écriture, de cet exercice d'athlétisme intellectuel que Valéry pratiquait le matin, est tellement multiple : il est bien plus que la *personne* Valéry, *étranger* pour le moi social, un alter-ego pour le moi intime. Chaque personnage est un doublon de cette voix impersonnelle que l'écrivain cherche à délimiter de Monsieur Paul Valéry et à présenter comme un écho profond d'un Moi Pur. Les voix de la critique littéraire le taxe à ce propos. C'est de nouveau Nathalie Sarraute qui exclame : « Et M. Teste !... Et Léonard de Vinci, qui ne nous renvoie que la plus flatteuse image de Paul Valéry ! Et *Mon Faust*, sur lequel il suffit

de jeter les yeux pour reconnaître aux propos que tient à Faust son disciple... » en ajoutant « mon Faust est bien Paul Valéry » (p. 45).

Pourtant, Valéry est (présent historique) un Narcisse qui n'était pas (de son vivant, dans sa vie et ses écrits) un narcissique dans le sens classique (péjoratif) du terme.

Le Narcisse valéryen est un personnage-symbole de sa poétique, une figure qui subit des métamorphoses à travers ses écrits et à côté de son créateur, c'est-à-dire de l'auteur qui écrit pour se découvrir implicitement, pour révéler la nature authentique, latente, cachée à l'œil ; à l'œil comme organe intellectuel de la vue, à l'œil de l'esprit et à l'œil du monde. Paul Valéry – en tant que méta-personnage Narcisse de Paul Valéry – est un personnage-œil qui regarde (= écrit sa réflexion), fait regarder (= s'observe dans le sujet naissant de l'écriture) et regarde en se regardant regardé (= analyse la réflexion du sujet de/dans l'écriture). Il exerce une triple fonction : joue le rôle d'examineur, se situe en tant qu'« examiné » et analyse la situation d'examen qu'il a générée. Cette situation d'examen, examiné, examineur rappelle la méthode pratiquait par Montaigne dans ses *Essais* (1580).

Ce personnage est une réflexion des hypostases de la connaissance repliée sur elle-même et un *témoin* de l'auteur qui se regarde en tant qu'être humain comme sujet d'un pré-langage (sujet qui existe avant l'œuvre), d'un côté, et, de l'autre côté, de l'homme-Valéry qui passe par la transformation de la connaissance-réflexion sur soi-l'être humain dans le langage, sur le Moi comme concept d'un moi-le sujet de/dans l'écriture et le sujet naissant des écrits, qui se regarde à l'intérieur et se voit différemment en tant que personne et en tant qu'humain *regardant* la nature humaine. Du coup ce moi représente la possibilité de se connaître objectivement en se regardant tout au fond de soi et de faire connaître par le langage ce Moi Pur et complexe. C'est-à-dire de faire parler le Narcisse qui se regarde *dans* (le miroir de) son intellect, ce narcissique *parlant* qui vacille entre l'écrire-être et l'écrire-penser. Un narcissique qui s'enfuit dès qu'il est regardé.

Le poème *L'Ange*, écrit en 1945 (en mai, deux mois avant la mort de Valéry), est un témoignage sur les métamorphoses du Narcisse sur le modèle ovidien.

Rappelons-nous que l'une des convictions centrales dans la poétique valéryenne était la quête de la perfection dans le processus de création, surtout en matière de poésie. Valéry concevait plusieurs versions d'une même œuvre/poésie, car il considérait que l'acte artistique est une quête continue de la perfection pas seulement tout au long du processus de création, mais même après avoir achevé l'œuvre. Selon cette conception, une poésie est une potentielle hypostase de la perfection, parfois à améliorer, parfois à admirer, mais ce n'est qu'une hypostase dans une longue chaîne de transformation, d'états éphémères, d'instances de contemplation qui convergent à une perpétuelle recherche de la perfection à atteindre.

2. Concept : ce Narcisse spirituel, sinon cérébral

Dès son plus jeune âge, Paul Valéry passait son temps se repliant sur soi-même, sur les lectures qui induisaient à la connaissance du Moi, sur les ébauches littéraires qui cherchaient la clé vers la connaissance/vérité sur le Moi Pur. Toutes ces activités passionnantes favorisaient, dans un premier temps, la formation du poète et, dans un deuxième temps, mettaient en lumière la vocation de l'essayiste qui se lançait à la quête pyrrhonienne.

Introverti, perspicace et ennuyé par la visibilité banale du monde, l'écrivain français met dans le circuit poétique le modèle d'un Narcisse qui est un personnage de « l'œil » analytique, un œil du cerveau qui tend à la perfection. Un œil narcissique, mais pas du tout narcissique. Grâce à

l'ambition du poète Valéry pour la perfection et du théoricien Valéry pour l'érudition, l'artiste Valéry se passionne pour l'absolu de l'esthétique naturelle et conceptuelle. Il cherche toujours à amender le voir dans la vue, à mettre en abîme cette analyse d'un Narcisse qui (s')observe, qui (se) regarde, qui (s')écoute, (se) cherche et ne se fatigue jamais à reprendre le fil (de ce qui n'a pas été bien vu, distingué, discerné, etc.) pour s'y perdre continuellement : « Mon âme ainsi se perd dans sa propre forêt / Où la puissance échappe à ses formes suprêmes.../ L'âme, aux yeux noirs, touche aux ténèbres mêmes / Elle se fait immense et ne rencontre rien.../ Entre la mort et soi, quel regard est le sien » (*Fragments du Narcisse*, 130).

Cet œil narcissique est l'œil d'un cerveau qui ne se contente pas à regarder ce que l'on peut voir aisément, mais un œil qui aspire à la perfection et profusion du « voir », au-delà de la vue bienveillante. C'est un œil sagace qui s'engage dans le voir binaire, sinon alternatif et dualiste : de ce qui est vu à nu, d'une part, par le moi *caché*, intime, qui regarde de/vers l'intérieur et, de l'autre, par le moi *exposé*, donc social, extraverti et expansif vers/dans le monde et qui *se* regarde de l'extérieur. « Un homme qui n'a jamais tenté de se faire semblable aux dieux, c'est moins qu'un homme » (*Choses tuées*, p.31), serait l'une des déclarations les plus titrées au contenu explicite. Ainsi, enthousiasmé par l'idée d'ambition et de pureté absolue, en rejetant la médiocrité du moi social, Valéry signale éminemment dans le recueil *Choses tuées* plusieurs motivations qui ont conditionné l'ambition d'une perfection assumée comme silence formel (pendant deux décennies Valéry n'a rien publié, même si, comme nous le savons, cette période a été très prolifique pour l'écrivain, en *cache*).

Cette perspective d'un Narcisse « bicéphale » (le moi intime versus le moi social, lyrique versus raisonnable, poétique versus mathématiques, conceptuel versus formel) met en exergue l'existence d'une cohabitation des contrastes, des masques, des voix, des rôles assez différents, mais complémentaires et cohérents ; quoique chaque rôle ou voix comporte un degré différent d'exposition et de sonorité. Dans *Ephémérides* Valéry avoue : « J'ai une schizophrénie intellectuelle – car je suis aussi sociable en surface, facile en relations, que je suis séparatiste en profondeur. Je comprends difficilement ce double penchant : l'un vers tous, l'autre vers le seul, et ce seul très absolu » (*Ephémérides, Œuvres*, I, p. 58).

A cet égard, les recueils de ses essais (*Tel quel ; Variété I, II, III, IV, V*) visent implicitement à confronter la dualité du voir versus être-vu, du *faire voir* versus *se faire voir* d'où en dérivent les dichotomies d'un cerveau-Narcisse replié sur ce qu'il peut connaître (= ce que l'homme *peut*) : intelligence versus naïveté, illumination versus obscurité, esprit versus matière, cerveau/sujet versus corps/objet, sensation versus émotion, pensée versus sentiment.

Quelle est la mission de cet œil cérébral ? Trouver la perfection du « voir » et l'harmonie de ce qu'il peut/faire voir. Référent privilégié de son écriture, le Narcisse valéryen est un méta-personnage à travers lequel notre écrivain tente de décrypter la nature humaine et un sujet qui se *sacrifie* au nom de la perfection. A l'aide d'un schéma d'analyse neurosensorielle, l'œil qui voit et qui se regarde est étayé par les disciplines essentielles à ce processus : la philosophie, la musique, la peinture et les mathématiques. Parmi ces disciplines, l'art acoustique fait l'objet d'une attention particulière. Valéry considère que la musique est la perfection angélique de l'âme grâce à son pouvoir de rétablir l'équilibre entre tous les autres arts et à rétablir l'état naturel du moi en tant que partie harmonieusement associée à l'univers. Comme nous le dit son biographe Denis Bertholet : « Il présente sa vision d'un monde analogique, construit comme une immense

architecture où musique et peinture, philosophie et mathématique se fonderaient en une parfaite et poétique harmonie » (Bertholet, 1995, p. 69).

Le Narcisse cérébral est un personnage de « l'œil » analytique, méthodique, cartésien qui tend à la perfection du Regard dans l'œuvre. L'œuvre en tant que réflexion est le miroir qui l'attire, où il se perd pour se trouver et se retrouve pour s'y perdre à jamais. Ce n'est pas un jeu de mots gratuit, c'est une méthode de travail typique pour tout artiste et philosophe du langage, c'est-à-dire pour Valéry aussi. Reprenons : où (= dans le processus d'écriture) il se perd (= oublie le moi-individu) pour se trouver (= se découvrir et déceler les énigmes des bas-fonds humains) et se retrouve (= traduit en langage la voix d'une plus profonde *existence* de l'être, celle des pensées) pour s'y perdre à jamais (= ne renoncer jamais à la quête « du voir », insister sur l'amélioration de son œuvre comme méthode de faire parler/penser le sujet naissant de l'écriture, comme modalité du regard projeté dans le langage ...). Notons que ce geste absolu de rigueur singulière envers soi-même et ses créations est caractéristique pour notre penseur, comme le remarque son biographe : « Son ambition totalisante a quelque chose de disproportionné par rapport aux moyens dont il dispose. [...] Mais cela le force à éprouver, quoi qu'il fasse, le sentiment de se trouver en équilibre au-dessus de l'abîme, et à ne jamais cesser de sentir le vertige qui l'attire vers le vide » (Bertholet, p. 121). Bref et simple, l'œuvre est l'amour à rebours de notre Narcisse spirituel, un amour-passion (quasi-obsession) pour le processus d'écriture. Comme tout narcissiste parlant et pensant ce « sujet écrivain » a un point vulnérable : la perfection de l'œuvre littéraire, recherchée et jamais atteinte.

3. Narcisse : l'art poétique valéryen

Nous essaierons d'exposer brièvement une *position* d'un Narcisse-œuvre, un Narcisse qui est une *présence qui réfléchit sur soi-même*, un méta-personnage qui se situe au-dessus de l'écriture (qui dépasse l'œuvre). Nous pensons ici à un procédé d'un Narcisse qui englobe un art poétique de tomber dans la réflexion de son œuvre, sans être amoureux ou admiratif, au contraire c'est un Narcisse-sujet écrivain qui cherche à bloquer la subjectivité du « voir », à s'esquiver des méandres de la pensée *sienne* (particulière, confidente, d'autoréflexion), à détourner le contentement de l'esprit commode (circonscrit à un moi certifiable). Citons ici, à titre d'argument, le monologue de notre créateur : *La bête regarde la coquille qu'elle vient de quitter. Est-ce possible ? Moi dans cette bizarrerie ? Moi l'a faite ? torturée ainsi ? Pourquoi pas de gauche à droite ? Heureusement que je ne l'ai faite que sans le savoir. Je l'ai faite à chaque instant. Mais – j'eus beau me nier à la suite et me contredire, la succession s'est faite, l'addition s'est réalisée* (Cahiers II, p. 285).

Le fragment cité est une remise en question du narcissisme, duquel nous voulons nous détacher. Nous voulons mettre en exergue l'image d'un Narcisse qui ne se contente jamais des résultats obtenus, qui dénonce la divulgation/confiance/révélation gratuite, directe du moi, l'image d'un anti-Narcisse (l'opposé du personnage du mythe archiconnu), envoûté par la réflexion sur la perfection de l'art.

Pauline Galli, professeure de Lettres modernes, commente le fragment cité ci-dessus : « L'art poétique se fait donc ici art d'aimer, et l'on assiste à une sorte de mise en abyme autour du personnage de Narcisse : Narcisse est l'aimé et l'amant, celui qui se regarde et voit celui qu'il regarde le regarder... il est à la fois le poète et son œuvre, mais il est également, en tant que

thème privilégié de la poésie de Valéry, la réalisation poétique de ce poète amoureux évoqué par Valéry » (Galli, p. 8).

Prenons plus loin l'exemple du topos artistique valéryen qui se compose de l'acoustique, du visuel et du conceptuel. Dans le discours essayistique valéryen, ce côté triptyque conjugue dans un seul (apparemment seul) Moi la dimension empirique et celle supra-empirique. Pour la première, il s'agit du moi-individu. Pour la deuxième, il s'agit du Moi-œuvre. L'un et l'autre sont des *narcisses* qui fonctionnent par rapport à la réflexion, que le premier crée et que le deuxième représente. D'un côté, se situe Valéry-l'individu, celui qui écoute, regarde, pense et vit, celui qui adore la musique, qui est passionné de la peinture et qui aime la philosophie tout autant que les vers, la poésie. Ce moi de l'écriture a une dimension ontologique intégrée discrètement au discours de réflexion, attesté dans ses vers, ses essais et dans les *Cahiers*. De l'autre, se positionne Valéry-la conscience qui inspecte les idées de l'individu comme des « Mémoires du moi » (*Cahiers*, XVIII, p. 107) et les scrute rigoureusement dans un « moi en tant que perçu par moi » (*Cahiers*, XIV, p. 578). Parfois, ces écrits se transforment en miroir « ... surface abyssale, mais close : à la fois écran et gouffre, il retourne vers moi la profondeur », comme le définissait Mallarmé (*apud* Magrelli, p. 66).

Quel est la formule de cette analyse triptyque *acoustique-visuel-conceptuel* dans le fameux rapport Corps-Esprit-Monde qui révèle le moi valéryen ? Premièrement, ce moi-*narcisse*, qui regarde et qui écrit, a un corps que l'auteur nomme le « Mon Corps » ou le « quatrième corps » (dimension empirique), tout comme ce moi *regardé et écrit* a un cadre de réflexion (le regard de l'esprit) et de vie (la réalité extérieure) que Valéry appelle « le Monde » (dimension empirique et supra-empirique). Dans ses écrits essayistiques le rapport clair et tranchant se fait exactement ici entre la réalité intérieure du/dans « Mon Corps » et la réalité extérieure du/dans « le Monde ».

Ce Narcisse a un œil, mais aussi bien une oreille intérieure qui entend l'esprit bouger et qui constate qu'il « n'y a que moi. Il n'a y que moi. Il n'a y que moi, moi, moi », affirmation sur laquelle Sarraute commente : cet « électron » semble avoir été chez lui d'une taille singulière » (Sarraute, p. 45).

Le Corps versus le Monde est le Tout pour le cadre humain. Ce moi multiple, constitué d'un moi qui écrit (« mon Corps »), d'un moi qui est écrit (mon Esprit) et d'un moi de l'écriture (mon Intellect/le produit de mes écrits) projette un narcissisme spirituel par excellence et fait preuve d'une poésie valéryenne qui émane de ce méta-personnage Narcisse.

Deuxièmement, il est à noter que ce rapport paradigmatique Corps-Esprit-Intellect traduit (dans la quasi-totalité) une conscience impersonnelle de l'écrit, une *présence* réflexive, poétique selon le cas, mais qui est toujours réfléchie et circonspecte, cartésienne. L'essayiste reste objectif, même devant le Beau. En ce sens, on note son attitude contemplative (non interprétative) : « le beau exige peut-être l'imitation servile de ce qui est indéfinissable dans les choses », raisonne notre poète philosophe dans *Autres Rhumbs. Littérature* (Valéry, p. 338). Reproduire sans chercher d'explications (directes, évidentes) ou les considérer (selon le crédo valéryen) insuffisante et surtout inépuisables, c'est le secret de la magie – bien sûr – de l'Art, mais c'est aussi une vérité à laquelle l'homme Valéry reste fidèle tout au long de ses écrits.

La vie du penseur français est constituée d'une perpétuation de recherches sur soi, lancées sur des itinéraires variés : dans l'art, la musique, les mathématiques, etc. Le poète fait plusieurs tentatives d'approcher le plus précisément possible l'esprit. Dans *Fragments d'un*

Narcisse (1891), Valéry régit le motif du miroir invoquant la raison afin de confronter, initialement, l'intérêt de l'ego pour le moi intime, et ultérieurement, pour contraster l'inexprimable moi-même et l'insaisissable moi qui écrit. La question de la poétique valéryenne *qui pense ce que moi/je pense ?* reste ouverte, comme toute œuvre d'art qui se respecte, celle-ci est une pièce de résistance, dans tous le sens. Les vers et les écrits essayistiques valéryens s'attaquent à l'incapacité substantielle de connaître l'être humain, dénoncent des entreprises échouées et des tentatives ultérieures qui succombent face à l'inaccessibilité de la vérité sur l'essence humaine pure. « Qui suis-je ? » est une curiosité essentielle depuis la question soulevée dans les *Essais* (1580) de Michel de Montaigne. Valéry soumet le *Qui suis-je ?* renaissantiste à la question moderniste *Que peut un homme ?* [« Que peut faire un homme ? »]. Avant d'élaborer sa méthode, l'essayiste adhère aux visions de Stendhal, Descartes, Restif en cherchant la meilleure façon de faire sonder le moi comme sujet philosophique, biographique, autobiographique, psychologique, littéraire et métalittéraire (sujets mythiques repris dans ses écrits, sujets de critique littéraire, etc.), puis il arrive à une fine exploration de l'ainsi-dit sujet de l'écriture et dans l'écriture (les *Cahiers*). Il observe les questionnements anthropocentriques qui ont été rhétoriquement traités ou simplement suspendus par ces prédécesseurs et, malgré son pessimisme caractéristique, Valéry ne renonce pas à la recherche, documentation, analyse. Il cherche obstinément à dresser une méthode de penser l'homme et fouille parmi les modèles anciens des indices de la perfection, ce qui prouve que le penseur n'a cessé de croire que l'homme PEUT savoir, découvrir, expliquer. Cette conclusion, à première vue triviale, contient une politique de civilisation : pousser l'humanité à la prospérité. Ici, contextuellement, toute l'humanité est un Narcisse. Un Narcisse qui reflète ce que l'homme peut.

En guise de conclusions, nous constatons que le Narcisse valéryen est le langage de ses écrits. Comme *substance* de son art poétique, ce Narcisse plonge dans l'événement de l'écriture, s'y contemple et s'y cherche continuellement.

BIBLIOGRAPHIE :

BERTHOLET, D. *Paul Valéry, 1871-1945*. Paris: Plon, Biographies, 1995. ISBN 10-2259183069. ISBN 13-9782259183062.

BOURJEA, S. Je m'appelle : Personne. In : *Valéry : le partage de midi*. « *Midi le juste* ». Actes du Colloque international tenu au collège de France le 18 novembre 1995. Textes réunis et présentés par Jean Hainaut. Paris : Honoré Champion, 1998, 275 p., pp.109-119. ISBN 2-85203-669-X. ISSN 1169-2979.

GALLI, P. Paul Valéry : autour de la figure de Narcisse. In : *Fabula / Les colloques*, Arts poétiques et arts d'aimer. Journée d'étude organisée par Margot Demarbaix, Claire Paulian, Loïc Windels, à Paris 8 – Saint-Denis, le 6 mai, 2008. URL : <http://www.fabula.org/colloques/document1073.php> (Page consultée le 29 novembre 2021).

MAGRELLI, V. *Se Voir/Se Voir. Modèles et circuits du visible dans l'œuvre de Paul Valéry*. Trad. de l'italien Angela Ciancimino, Pascale Climent-Delteil. Paris : L'Harmattan, 2005.

SARRAUTE, N. *Paul Valéry et l'enfant de l'éléphant. Flaubert le précurseur*. Paris : Gallimard, NRF, 1986.

VALÉRY, P. « *Autres Rhumbs. Littérature* ». In : *Tel Quel*, Paris: Gallimard, 2001, p.285-386 ; p. 338.

- VALÉRY, P. *Cahiers*. Paris : CNRS, 29 volumes, 1957-1961 // « Bibliothèque de la Pléiade », în vol. I, 1973 și vol. II, 1974.
- VALÉRY, P. *Cahiers I, II*, Edition établie, présentée et annotée par J. Robinson. Paris : Gallimard, « La Pléiade », vol. I, 1973 ; vol. II, 1974. *Cahiers*, XVIII, p.107. *Cahiers B 1910*. In : *Tel Quel*. Paris: Gallimard, 2001, pp. 165-202.
- VALÉRY, P. Choses tues. In *Tel Quel*. Paris: Gallimard, 2001, pp. 9-75.
- VALÉRY, P. Ephémérides. In : *Œuvres I*, juin 1933, 1824 pages. Date de parution: 24/02/2016 ; EAN : 9782253088554, p. 58.
- VALÉRY, P. Fragments du Narcisse. In : *Œuvres*. Classiques-Poésie-Histoire littéraire. Collection. La Pochothèque. Le Livre de Poche, 20/04/2016, 1104 pages. EAN : 9782253088561.
- VALÉRY, P. Fragments du Narcisse. In : *Œuvres I*, p. 130.
- VALÉRY, P. Fragments du Narcisse. In : *Œuvres* (1920). Éditions du Sagittaire, 1933, p. 111-125.
- VALÉRY, P. Fragments du Narcisse. In : *Charmes*. Paris : Gallimard, « La Pléiade », 1922. IX ; p.II.
- VALÉRY, P. *Œuvres*. Paris : Gallimard, « La Pléiade », vol. I, 1957 ; vol. II, 1960.
- VALÉRY, P. Rhumb. In : *Tel Quel*. Paris: Gallimard, 2001, p.203-284.
- VALÉRY, P. Variété, Calepin d'un poète. In : *Œuvres I*, p.1451.

ASPECTE ALE ABORDĂRII METODOLOGICE A METAFOREI ASPECTS OF THE METHODOLOGICAL APPROACH OF METAPHOR

*Melniciuc Radu, doctor în filologie
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
Melniciuc Radu, PhD, State Pedagogical University "Ion Creangă"*

Abstract

This study is dedicated to the issue of metaphor didactics. Understanding the mechanisms of metaphor is part of the perception of language as the supreme form of knowledge and communication. However, we can often notice a simplistic, outdated view of students. The given reality is counterproductive even in the case of learning languages. After an analysis of the causes of this superficial perception, the study makes a series of methodological proposals to address the multiple aspects of metaphor, but also its mechanisms.

Key-words: *conceptual metaphor, didactics, glottodidactics, communication, conceptualization.*

ID ORCID: 0000-0002-8650-4992

Problematika metaforei beneficiază de un număr impunător de studii și perspective de abordare. Începând cu anii '80 ai secolului XX metafora este considerată a fi unul din instrumentele universale, eficiente ale procesului cognitiv, valabil pentru toate timpurile, culturile și domeniile.

Metafora este deci o modalitate primară și indispensabilă a cunoașterii, iar familiaritatea cu aceasta devine inerentă învățării în general și studiilor universitare în particular. Înțelegerea naturii metaforei e o condiție și în vederea percepției limbajului ca formă supremă a cunoașterii și comunicării. Vorbind despre metaforă, de cele mai multe ori uităm că aceasta nu e doar „regina” figurilor de stil, ci și un eficient și polivalent instrument lingvistic / al exprimării. Astfel încât figura în discuție trebuie discutată cu studenții nu doar în cadrul orelor de stilistică, literatură sau analiză a textului literar ci, mai general, în cadrul orelor dedicate diverselor aspecte ale lingvisticii (ore de pragmatică, de traducere, de lexicologie ș. a.)

Întrucât limbajul este parte integrantă a capacității cognitive a ființei umane, metafora - ca emanație naturală, nu doar ornamentală a acestuia - este (dincolo de valoarea sa expresivă) și o reflecție a modului în care folosim rețele de asocieri pentru a categorisi și a înțelege experiențele noastre senzoriale. Lakoff și Johnson, promotorii acestei teorii, susțin că limba noastră cotidiană e plină de *metafore conceptuale*, pe care adesea le folosim în mod inconștient. „We have found [...] that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature”, observă autorii în deschiderea studiului *Metaphors We Live by*. [4, 3]

Metaforele cele mai răspândite sunt cele *lexicalizate* sau *fosilizate*. E vorba de cazurile când o metaforă intră în uzul comun, în comunicarea cotidiană. Vorbitorul, observă Livio Rossetti, nu mai conștientizează valoarea conotativă a acesteia, originea sa. Importante rămân a fi răspândirea și uzul.[5] Metaforele fosilizate sunt, de fapt, mult mai numeroase decât metaforele poetice (preferăm această sintagmă celei de *metaforă creativă*, folosită adesea în literatura de specialitate, întrucât creativitatea stă la baza oricărei metafore). Deși uzul acestora nu necesită un efort de interpretare pentru vorbitorii nativi ai unei limbi, pentru cei care o studiază ca limbă străină ele pot pune probleme. Uzul, așadar, recurența sporită în cadrul comunicării determină „decodificarea” tropului, fără ca operația mintală să fie voită și să presupună un efort pentru receptor.

Reieșind din aceste abordări recente, concepția asupra metaforei cu care studenții vin în universități este nu doar simplistă, perimată, ci și contraproductivă în procesul de studiere a limbilor străine și, mai general, de familiarizare cu mecanismele limbajului uman.

În particular:

- e generalizată o percepție pur formală, conform căreia metafora ar fi o comparație ascunsă; desigur că, pornind de la o asemenea percepție, studentul se îndepărtează de esența și natura polivalentă a tropului. Metafora, de fapt, nu compară ceva cu altceva, ci declanșează un raționament de tip inferențial, observă Annamaria Contini.[1, 156] Cu alte cuvinte, se pleacă de la două premise pentru a ajunge la o anumită concluzie (adică la cunoaștere);
- pe de altă parte, metafora este percepută în special ca ornament, ca modalitate conotativă utilizată preponderent în textul literar; metafora ar fi, totodată, o modalitate expresivă elitară, străină limbajului comun, comunicării cotidiene. Suntem așadar în fața unui paradox de percepție: deși metafora nu este doar o realitate a limbajului artistic sau științific, ci și (în primul rând) a celui cotidian, natural, fiind un instrument firesc și eficient al comunicării, apt să definească și să explice fenomene cu referire la care limbajul are anumite goluri, elevii sau

studentii percep această figură și, totodată, modalitate lingvistică de comunicare drept o realitate sofisticată, departe de limbajul cotidian, selectă și dificilă în a fi percepută;

- problemele de interpretare a metaforei poetice, respingerea acesteia pot fi explicate și prin distanța între realitatea textuală și cea care rezultă din experiența empirică individuală.

O anumită reticență a studenților în raport cu metafora și dificultățile de percepere adecvată și complexă a acesteia pot fi explicate parțial prin realitățile prezentate mai sus. Nu putem însă să ne limităm la ele. Trebuie luată în considerație și lipsa deprinderilor de construire a raționamentelor logice, de utilizare a operațiunilor mentale asociative, analogice, semantico-cognitive, bazate pe raportul cauză-efect etc.

Este, așadar, evidentă necesitatea unei apropieri de metaforă, abordarea în profunzime a acesteia nu poate lipsi din studiile filologice și, în particular, din glotodidactică din următoarele considerente:

1. Metafora este o formă eficientă a cunoașterii și a împărtășirii noilor concepte; e o punte între cunoașterea concretă și abstractă; la nivel pragmatic metaforele fac discuția mai interesantă, mai incitantă, generează curiozitate;

2. Este o modalitate esențială de raționament logic;

3. Evoluția limbajului uman are loc, în parte, în baza mecanismului metaforic;

4. Este „regina” tropilor, fără de care e de neconceput cunoașterea afectivă și estetică;

5. Dezvoltă imaginarul și capacitatea de a crea rețele semantico-asociative;

6. Intermediază infinitatea permutărilor semantice posibile;

7. Metafora are implicații de necontestat și la nivel intercultural. Construind rețele de cunoștințe și competențe, moderând asimilarea noilor concepte, dincolo de faptul că e o realitate a gândirii și a limbii, e o „oglină” a realităților și valorilor culturale ale comunităților etnico-lingvistice și, implicit, pentru cei care studiază o limbă străină, un „mediator” (inter-)cultural.

Aceste argumente, dar și altele permit lui Marcel Danesi, specialist în semiotică și antropologie lingvistică, să susțină că uzul corect al metaforelor conceptuale este una din competențele cele mai importante în studierea limbilor străine, în vederea atingerii unei înalte abilități comunicative. [2, 489-500] O opinie asemănătoare este cea a Reginei Gutiérrez Pérez: „Însușirea limbajului figurat contribuie la dezvoltarea competenței comunicative cuprinzătoare. Este vorba de o propunere didactică care are drept țintă dezvoltarea la elevi a unei competențe metaforice – conștiința metaforică și strategii pentru înțelegerea metaforei într-o L2 – care, alături de reflecția metalingvistică și interlingvistică, va facilita înțelegerea și uzul acestei figuri într-o L2.” (trad. n.) [3, 444]

Nu negăm faptul că operațiunea de „descifrare” a metaforei poetice este complexă și poate pune probleme elevului/studentului. Determinarea implicațiilor semantice presupune mai multe operații logice/perceptive interconectate: contextualizarea, crearea analogiilor, transferul semantic dinspre concret spre abstract, descoperirea și fixarea noilor realități semantice sau culturale, stabilirea unor circuite interculturale. În plus, metafora poate „colabora” cu alte figuri stilistice (oximoronul, sinestezia, ironia, antiteza etc.).

Totuși, mecanismul de funcționare al metaforei poetice nu este foarte diferit de cel al metaforei conceptuale sau al celei utilizate în limbajul cotidian. Pornind de la acest adevăr,

trebuie să deducem câteva modalități didactice care ar putea facilita procesul de detectare și înțelegere a mecanismelor metaforei:

1. Sunt necesare eforturi de prezentare a metaforei nu doar (și nu în primul rând) ca modalitate ornamentală de exprimare, ci ca instrument al conceptualizării și al cunoașterii; cadrul didactic ar putea dedica mai des câteva minute unor metafore fosilizate, frecvente în comunicarea cotidiană;
2. E binevenită analiza și înțelegerea, pentru început, a unor metafore cognitive (în contexte comunicative obișnuite). De exemplu, metaforele spațiale de tipul: *esere giù (a fi la pământ)*, *la vita va avanti (viața merge înainte)*, *essere al settimo cielo (a fi în al nouălea cer)* ș. a.
3. Prolifice sunt și activitățile de „decodificare” a metaforei prin contextualizarea corectă, revelatoare a acesteia;
4. Sugerăm totodată o inversare a direcției de cunoaștere a tropului: tradiționala *înțelegere – aplicare* ar deveni deci *aplicare – înțelegere*. Activitățile pe care am putea să le propunem în acest sens: traduceri de texte care ar conține metafore lingvistice și științifice, nu doar poetice, parafrizarea în context a acestora (a nu se înțelege că recomandăm parafrizarea metaforelor, încercări de acest fel fiind neproductive – e vorba de parafrizarea unor fragmente sau a întregului text, după caz); activități de metaforizare a unei noțiuni abstracte, astfel încât studentul / elevul să o explice sau să o prezinte eficient altora în manieră conotativă. Propunerea ar putea să pară paradoxală, dar e eficientă în cazul anumitor studenți. De fapt, acest parcurs corespunde celei mai răspândite forme a cunoașterii umane: e vorba de cunoașterea empirică (prin simțuri sau experiența nemijlocită).
5. Activitățile de traducere a majorității metaforelor presupun conceptualizarea și, implicit, într-o fază ulterioară, reconceptualizarea acesteia în funcție de caracteristicile limbii de sosire. Profesorul ar putea începe prin a propune studentului o serie de variante de traducere; opțiunea acestuia din urmă trebuie să fie una argumentată. Ulterior se va cere să se traducă metafore cognitive reieșind din context. Insistăm asupra faptului că activitățile de traducere a unor termeni / structuri metaforice sunt inerente studierii limbilor străine și, drept urmare, trebuie să aibă incidență sporită.
6. Cu siguranță, uzul frecvent în diverse activități didactice este și el o soluție. Dacă ne întrebăm de ce anumite metafore conceptuale utilizate des nu pun probleme de interpretare vorbitorului comun?, răspunsul parvine imediat: uzul frecvent, incidența sporită a unei anumite metafore în comunicare determină competențele de înțelegere și utilizare adecvată a acesteia.

Deși de-a lungul timpului au fost consemnate numeroase încercări de a stabili reguli / metode în vederea identificării metaforei și a stabilirii semanticii tropului, acestea nu sunt universal aplicabile, nici unanim acceptate. Interpretarea metaforică este, în mare parte, un proces subiectiv și intuitiv. Profesorul nu ar trebui să impună modalități rigide de „decodificare”, ci să facă recomandări; cadrului didactic ar reveni nu trasarea unor parcursuri obligatorii în interpretarea valorii conotative, ci ghidarea, familiarizarea cu această realitate complexă (lingvistică, poetico-expresivă și de cunoaștere).

Putem așadar concluziona că înțelegerea mecanismelor metaforei și apropierea de aceasta e o condiție primară în vederea percepției limbajului ca formă supremă a cunoașterii și comunicării. Funcția decorativă este doar una din funcțiile acesteia iar subiectivitatea și valoarea conotativă nu exclud, paradoxal, faptul că metafora este parte a unui sistem de cunoaștere

coerent și logic. Totodată, în virtutea faptului că orice limbă străină se prezintă, în mare parte, ca număr important de noi modalități conotative, cunoașterea metaforică vine în sprijinul studierii limbilor străine, pe de o parte, dar și a înțelegerii realităților culturale ale unor societăți și tradiții diverse. O didactică a metaforei, înțeleasă ca necesitate de abordare a acestora în procesul de studii (școlare și universitare), devine obligatorie pentru a conecta elevul sau studentul la operațiile de gândire și cunoaștere.

BIBLIOGRAFIE:

1. CONTINI, A., CARDARELLO, R. *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Edizioni Junior, 2012, 295 p. ISBN 978-88-8434-627-8
2. DANESI, M. *Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension*, Georgetown University round table on language and linguistics, 1992, 507 p. ISBN 0-87840-127-X
3. GUTIÉRREZ PÉREZ, R. *La metáfora en la enseñanza del español como segunda lengua*. Castillo Carballo, M.A (coord.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad = Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004). Sevilla: Universidad de Sevilla, 444-8.
<https://core.ac.uk/reader/51405140> (12.08.2021)
4. LAKOFF G., JOHNSON M., *Metaphors We Live By*, Chicago, Chicago University Press, 1980, 197 p. ISBN: 0-226-46801-1.
5. ROSSETTI, L. *Introduzione alla filosofia antica*. Bari: Levante Editori, 1998, 370 p. ISBN 8879491644

MODES OF IRONY IN DRAMA

MODALITĂȚI ALE IRONIEI ÎN DRAMĂ

PETREA Galina, MH
University assistant, CFG, ULIM

Abstract

The present paper pursues the objective to study the complex phenomenon of irony in drama translation. Translation theory ranks irony and its manifestations through different stylistic devices - as untranslatable, or the highest degree of complexity where the loss and gain principle is dynamically applied. The case study is axed on two drama plays with different formula and protocols for irony played wittily, exclusively intended for the close, selected circle of the initiated ones belonging to the same social class club. The research adopts a classification, processes qualitatively a corpus which opens profound insights. The main conclusion is that in the translation of irony we notice a compensatory strategy used skillfully by the translator – a change of register enacted through the spectrum of translation methods and techniques.

Rezumat

Prezenta lucrare urmărește obiectivul de a studia fenomenul complex al ironiei în traducerea operelor dramatice. Traductologia clasifică ironia și manifestările sale prin diferite instrumente stilistice drept intraductibile, sau de cel

mai înalt grad de complexitate unde principiul de pierdere și câștig este dinamic aplicat. Studiul de caz este axat pe două piese dramatice cu diferite formule și protocoale pentru ironie jucate cu perspicacitate, intenționate exclusiv pentru cercul închis, select de inițiați care aparțin la același club de clasă socială. Cecetarea adoptă o clasificare, procesează calitativ un corpus care ne deschide un insight profund. Concluzia principală este că în traducerea ironiei remarcăm o strategie compensatoare utilizată cu iscusință de către traducător – o schimbare de registru reprodusă printr-un spectru de metode și tehnici de traducere.

Research field: *Translation, interpretation, applied linguistics (English)*

Key-words: *Loss and gain principle; irony modes; pragmatic insincerity, incongruity, dramatized irony; textoid procedure*

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4784-7260>

Irony has been the object of research for several sciences, beside stylistics within the framework of linguistics; by discourse theory and pragmatics, thus in real life situation interactions and exchanges, not to mention it being the focus of interest of psychology. The case study is axed on two plays from different periods and belonging to completely different literary movements with different formula and protocols for irony played wittily as a mark of intellect and exclusively intended for the close, selected circle of the initiated ones belonging to the same class club.

Drama translation as one type of literary text translation, is claimed to be as the “*most problematic and neglected area of translation study and research*” by Susan Bassnet [3], while the translation of irony is deemed to be as complex as almost translating poetry.

Halliday Michael as a representative of the *systemic-functional linguistics* shows clear advantages in translation study with its emphasis on language function, which is relevant for our topic of research. In the framework proposed by Halliday, the concept of context consists of three strata: context of culture, context of situation and co-text [8]. Context of culture and context of situation are outside of language itself. Co-text, also known as linguistic context, is inside of language itself. Translators must try to keep ambiguity, tone or style, whenever these are significant in a source text or opt for *equivalent effect translation* to obtain an equivalent response

Once the principle is accepted that sameness cannot exist between two languages, it becomes possible to approach the question of *loss and gain* in the translation process. “*Untranslatability, mostly appears in a relative form, as a matter of aspect, kind or degree*” as Mona Baker [2] asserts.

Verbal irony is defined as a verbal expression (utterance or statement) which involves the difference between the intended meaning and expressed meaning. To achieve this, verbal irony uses incongruity between reality and expectation, oppositeness, and violation of conventions and Grice's Maxims. The *actors* involved in irony are: the *ironist*, the *target* and the *public*. The Irony can be humorous because it is based, as most aggressive humour, on in-group sympathy, out-group targets, untruthful behaviour and the unsaid.

Douglas Colin Muecke admits the elusiveness and diversity of the forms and functions of irony for it may function as “*a weapon in a satirical attack*”, while sarcasm, merely represents forms of irony, and “*has been called the crudest form of irony*” [9]. With wit, irony shares an elitist language, such as poetic references, paradoxes and puns. The definition of wit, as an upper social class offensive weapon, classifies it as one of the devices of irony.

Pragmatic theory perspective: Paul Grice lists irony [7] as an example of implicature; shows how one can account for irony as a case of transgressing the Cooperative Principle (CP), by violating the maxim of quality. Sam Glucksberg introduces the concept of “*pragmatic insincerity*”: “*the speaker has violated at least one of the felicity conditions of well-formed speech acts, usually the sincerity condition*” [6]. David Amante insists that clues to the irony should be present; “*It is mandatory that some clue to irony be provided by the ironist*” [1] – explicit mutual knowledge.

Many functions have been assigned to verbal irony. Some of them are social, interpersonal, and others are psychological. The psychological functions are concerned with the communicative functions of ironic utterances as being “*a sign of respect for conventions*”, “*a border of reserve*”, and “*a relational ambiguity*”. While the **social functions** of irony include *evaluation, aggression, politeness, solidarity, ambiguity, attachment to the members in the society, appearing clever, humor, blaming, ridicule, mocking, making fun*, [10] and others.

Gibbs Raymond speaks about 5 types of irony, which are also considered as pragmatic cues: **sarcasm** “*where speakers spoke positively to reflect a negative intent*”, **jocularity** “*where speakers teased one another in humorous ways*”, **hyperbole** “*where speakers expressed their nonliteral meaning by exaggerating the reality of the situation*”, **rhetorical questions** “*where speakers literally asked a question that implied either a humorous or critical assertion*”, and **understatement** “*where speakers conveyed their ironic messages by stating far less than was obviously the case*” [5].

Burgers Christian being aware of and pursuing the purpose to diminish or eliminate subjectivity in the presence and appreciation of irony, mentions certain strong arguments called previously in research literature as **irony factors** [4], which he otherwise specifies as characteristics of irony, presented in the table format below:

Table 1. Irony Factors and Sublevels (Adapted from

IRONY FACTORS	
FACTORS	SUBLEVELS
EVALUATION	EXPLICITLY EVALUATIVE
	IMPLICITLY EVALUATIVE
INCONGRUENCE	INCONGRUENCE WITH CO-TEXT
	INCONGRUENCE WITH CONTEXT
TARGET	SENDER (SELF-DIRECTED IRONY)
	ADDRESSEE
	THIRD PARTY
REVERSAL OF VALENCE	IRONIC PRAISE
	IRONIC BLAME
RELEVANCE	DIRECTLY RELEVANT
	INDIRECTLY RELEVANT

Douglas Colin Muecke distinguishes four modes of irony [9]:

- **Impersonal** - We are unaware of the ironist and the irony lies in what he says, rather than the fact that it is a particular person saying it. Not only can characters speak ironically to one another and of one another, but also a character’s words may refer to the situation both as appears to him, or as it really is, he himself being unaware of this.

- **Self-disparaging** - The ironist presents himself as ignorant and is a guide to our judgement.
- **Ingenuous** - The ironist withdraws using a character, an ingénue for his irony.
- **Dramatized** - The ironist withdraws completely and presents an ironic situation. The power of the dramatized irony is added to the situation by all the characters at a given moment and the relationships between them. A dramatic performance introduces a whole range of gestures, mimicry, intonation which enhance the irony which arises either from the characters' utterances or actions and which places them in a much more complex context.

The focus of analysis: the practical-applicative work is based on two drama plays: "*The Importance of Being Earnest*" by Oscar Wilde, in published Romanian translation by Alex Alcalay and Sima Zamfir; "*The Bold Soprano*" by Eugene Ionesco in published translation by Vlad Russo and Vlad Zograf. The research corpus is based on units of analysis: 101 segments selected from the two works. The segments are more extensive than one sentence - replica, the textoid procedure, all within a situation, which is also sometimes prompted by the stage descriptions and directions.

1. Impersonal Irony in which we are unaware of the ironist and the irony lies in what he says, rather than the fact that it is a particular person saying it. Not only can characters speak ironically to one another and of one another, but also a character's words may refer to the situation both as appears to him, or as it really is, he himself being unaware of this.

Eng. Jack. *Do you mean to say you have had my cigarette case all this time? I wish to goodness you had let me know. I have been writing frantic letters to Scotland Yard about it. I was very nearly offering a large reward.* **Ro.** *Adică tot timpul ăsta, tabachera mea a fost la tine? Trebuia să-mi spui, ce Dumnezeu! Am făcut declarații disperate la poliție! Eram gata să ofer o mare recompensă.*

In the above example from "*The Importance of Being Earnest*" we have a stylistically signaled irony through a rhetorical question; the *Impersonal Irony* is marked through insinuation and pretended attack. In comparing and contrasting the ST segment and the TT segment we can deduce that a cultural adaptation was resorted to: Scotland Yard, which is the headquarters of the London Metropolitan Police was translated with the general word "*poliție*" – lexical generalization crossed transposition. In Romanian we have a successful use of alliteration: *declarații disperate* for *frantic letters* in translation we have explicitation, the discourse markers are also culturally adapted. The Romanian variant is more adequate, although exaggerated in evaluation, while the original text *frantic letters* denotes incongruity as letters are not written to the police but some declaration about lost object might be filed. The irony factor is based on an implicit disproportionate evaluation of the importance of the cigarette case – the pragmatic strategy of hyperbola, which in the context of a more serious argument is indirectly relevant, incongruence with the context.

Eng. Fire Chief: *Had married a glazier who was full of life and who had had, by the daughter of a station master, a child who had burned his bridges . . . Mrs. Smith: His britches? Mr. Martin: No, his bridge game.* **Ro.** *"s-a recăsătorit cu un geamgiu tare vesel din fire care-i făcuse fetei șefului de gară un copil care-și croise un drum în viață..." Drum de fier... Ba drum de fier.*

The Fire Chief who wanted to visit his girlfriend – Mary, the household maid, accidentally falls on the hosts being together with their guests and playing social games. He fits

in perfectly also being able to play and he is asked to join in the absurd game of telling absurd jokes. He agrees playfully and conforms to the overall rules of not just telling interesting or funny jokes but mostly to cheat, confuse, digress, bring in multiple patches of stories in one striking joke. There is an extended, convoluted play upon the phrase “*burnt his bridges*”, which is misheard by Mrs Smith, the host of the house, who tries to clarify whether that character had burnt “*his britches*”, actually the two-word rhyming and ironically alluding to the character’s mistake of having gotten involved in a relationship which had as result him having burnt his trousers and his way, path in his established life course. However, Mr Martin – the guest comes with a funny rectification alluding to the loss in gambling or “*bridge game*”. All this extended pun and play upon images and different situations operated result in a richness of meaning and irony. All the images and associations from the original get lost in translation, however an entire different collection and play upon images are resorted to which overall give an equivalent ironic effect. The techniques used in translation were remetaphorization compensation and expansion of meaning.

2. Self-disparaging Irony which have been further on subdivided into **self-protecting irony** and **self-regarding irony**; in which the ironist presents himself as ignorant and is a guide to our judgement.

Eng. *Come, dear, [Gwendolen rises] we have already missed five, if not six, trains. To miss any more might expose us to comment on the platform.* **Ro.** *Vino draga mea (Gwendolen se ridică). Până acum am scăpat cinci dacă nu chiar șase trenuri.*

In the example selected from the same play, we have a combination of self-disparaging and dramatized irony, based on ambiguity and ambivalence creating potential social incongruity, the PUN based on the idiom *miss the train* which has an exact equivalent in Romanian. Refers to literally having missed several trains according to their time-table for being caught in such heated debates and events, but also implicitly alluding to some missed social opportunities, maybe some better match for her girl. Another allusion is made to social gossip that could be triggered by people who would find out their business in that provincial locality and would mock them. Dynamic translation with adaptation.

3. Ingenuous Irony – in which the ironist withdraws using a character, an ingénue for his irony. Lexical creation barbarism. In “*The Importance of Being Earnest*” the author introduces Burnbury – an alias, imaginary friend of Algernon’s who serves him as a good pretext to disappear from home and evade his moral principles and responsible behaviour. This invented proper name is further on used a verb, participle to denote that sort of cheating, which gets translated into ST *Bunburying* - “*bunbureală*” – translation transcription.

Eng. *Fire Chief: Don't get excited. You tell me, Mrs. Smith. Mrs. Smith Well, this is how it was. It is difficult for me to speak openly to you, but a fireman is also a confessor.* **Ro.** *Nu vă enervați. Spuneți-mi dumneavoastră, doamnă Smith. Ei bine, uitați despre ce e vorba... Mă cam jenez să-mi deschid sufletul, dar, la urma urmei, un adevărat pompier e și un duhovnic.*

In the present case selected from “*The Bold Soprano*” we have another mixed case of ingénue and impersonal irony, based on the inappropriate reversion of roles: The Host - Mrs Smith vs Fire Chief; the former is condescendingly invited to confess by the guest who is socially and according to his age inferior to her. The social incongruity of pretending giving advice and pretended naivety by the host – her played out ingénue style creates the impression she is flirting with the inadvertently come by visitor on duty. The Fire Chief was to get more

encouragement from the hosts and their guests who were of the same social status and have been caught by him in the middle of playing the "Tell a joke" game. In translation we have pragmatic adaptation through lexical modulation – addition of officialese in Ro, grammatical transposition: Eng. *confessor* – Ro. *Duhovnic*. In English *confessor* is a more general word, anyone could eventually become one, while the Ro. variant - *duhovnic* is more specialized, referring to a priest during a religious ritual. There is also a compensation through addition of discourse markers *uitați despre ce e vorba*. The collocation *to speak openly* is translated with an idiom *să-mi deschid sufletul*.

4. Dramatized Irony – in which the ironist withdraws completely and presents an ironic situation. The power of the dramatized irony is added to the situation by all the characters at a given moment and the relationships between them. A dramatic performance introduces a whole range of gestures, mimicry, intonation which enhance the irony which arises either from the characters' utterances or actions and which places them in a much more complex context. All types of irony have a dramatic component: the conspiracy element common for all types of irony. There is always a need for cooperation between the speaker and the listener in irony. The outside respondent: the audience, or another character is allowed into the joke, while the character – victim of the irony and possibly unaware of the hidden meaning – is left in the dark.

Eng. *There's no smell of anything burning. Fire Chief [aggrieved] None at all? You don't have a little fire in the chimney, something burning in the attic or in the cellar? A little fire just starting, at least?* **Ro.** *Pompierul. [dezolat] Nimic, chiar nimic? N-aveți și dumneavoastră, acolo, un foc mic prin șemineu, ceva care să ardă prin pod sau prin pivniță? Un cât de vag început de incendiu?*

In this example of dramatic mode irony, we see characters who were playing games, resuming their normal social roles – Fire Chief – asking finally his routine duty question, this time being irrelevant as it was obviously no trace of any smoke or fire. Not to mention that he entered the household in a strange way – by hiding himself, as he explained, to play a joke. Later on it turned out that he came to the house not in his capacity of Fire Chief but because he was Mary – the servant's boyfriend. The incongruity of the situation was aggravated by the unequal social status between him his girlfriend and the hosts. Additionally, there is an ambivalence and ambiguity created by the PUN *smoke-fire-extinguish-put out*, which in this case bring out the allusion to the idiom **where there is smoke there is fire** – meaning *rumours usually originate in some form or truth*. So, in this case the Fire Chief is sincerely asking his routine question, but in that context it hit also the other meaning with whether there was a scandal, intrigue, there to be solved. In this example we have already not a play upon different meanings of a polysemantic word, we have a play upon different situations and a sort of digression from the innocent point of the **fire** where it naturally should be made – in the fireplace or it could travel to the chimney, also possible, to gradually digressing – inquiring about a possible incident – where the fire could spread to the attic, but the asking about the **cellar** it is already too displaced, as it is at all possible, both due to the place – in the basement, and as a rule that is a dark, cold, dump place, so that even in the event of an incident of fire, it would extinguish by itself in the cellar. In Romanian translation we notice this gradual transition from **real place of fire** → **possible incident localized (attic)** → **impossible (cellar)** → **accident (generalized fire of the house)**. So that in English we have **little fire – something burning – fire** → in Romanian we have **foc mic – ceva să ardă – incendiu**. In Romanian we do have different words for denoting the good

fire in the fireplace "foc" and the dramatic, accidental, destructive fire – "incendiu". Regarding the translation procedures we have pragmatic adaptation with sentence partitioning, addition of officialese, discourse markers for support, lexical modulation technique.

"Dark humour" cases. There are two peculiar examples of dark humour which can also be categorized as both impersonal irony or dramatized irony, which cannot be left aside without being given the due attention.

Eng. *Mr. Smith: A conscientious doctor must die with his patient if they can't get well together. The captain of a ship goes down with his ship into the briny deep, he does not survive alone.* **Ro.** *Un doctor conștiincios trebuie să moară o dată cu bolnavul, dacă nu se pot vindeca împreună. Un comandant de navă piere o dată cu vaporul, înghițit de valuri. Nu-i supraviețuiește.*

In this case we have an authoritative conclusion based on one fictitious grotesque example. There is this absurd analogy, a conflict of facts, dark humour and impersonal irony through known error proclaimed. In what concerns the translation techniques applied, first, there is a case of sentence partitioning, which makes sense in Ro. and brings emphasis. Then there are more operations done in rapport with the phrasal verb **goes down**: the colloquial form of the verb *to die* is used – *piere*, reinforced by the metaphor Ro. *înghițit de valuri* for Eng. *briny deep*. Then the metaphor denoting the sea is compensated with phraseological unit in translation – metaphorization and enhancement in translation.

Political correctness satire case. There is one more exceptional example with a mix of impersonal irony, disparaging and self-protecting irony all with a pretense of political correctness and denouncing policies and rules addressed against immigrants.

Eng. *Mr. Smith. Go see the Durands. Fire Chief. I can't do that either. He's not English. He's only been naturalized. And naturalized citizens have the right to have houses, but not the right to have them put out if they're burning. Mrs. Smith. Nevertheless, when they set fire to it last year, it was put out just the same. Fire Chief. He did that all by himself. Clandestinely. But it's not I who would report him.* **Ro.** *Încercați la Durând. Nici asta nu pot. Nu-i englez. Nu-i decât naturalizat. Naturalizații au dreptul să aibă case, dar n-au dreptul să le stingă dacă iau foc. Dar anul trecut, când i s-a dat foc la casă, incendiul a fost totuși stins! L-a stins singur. Clandestin. Nu era să-l denunț eu.*

Obviously, this a paradoxical absurd mix, which turns dark when referring to and denouncing existing policies against naturalized citizens. In translation the discriminatory attitude towards immigrants is signaled by the omission of citizens in *naturalized citizens* - *Naturalizații*, marks that these are only half naturalized they are not full-rights citizens. In translation we have an omission of the noun. Thus, this is a case of pragmatic adaptation skillfully applied by the translator. Additionally, we encounter another relative synonymic phrasal verb for *burn* – *set fire to* – *put out* which indicates the criminal hand in starting a fire, not to mention that from the context it is quite clear the motive – out of intolerance towards the immigrants; a hate crime. However, the ironic blame through the emphatic cleft sentence: *But it's not I who would report him*, reveals the speaker's attitude: he found guilty the poor victim-immigrant of putting out the fire himself and not calling for the emergency intervention

specialized service, nor letting the house burn down completely.

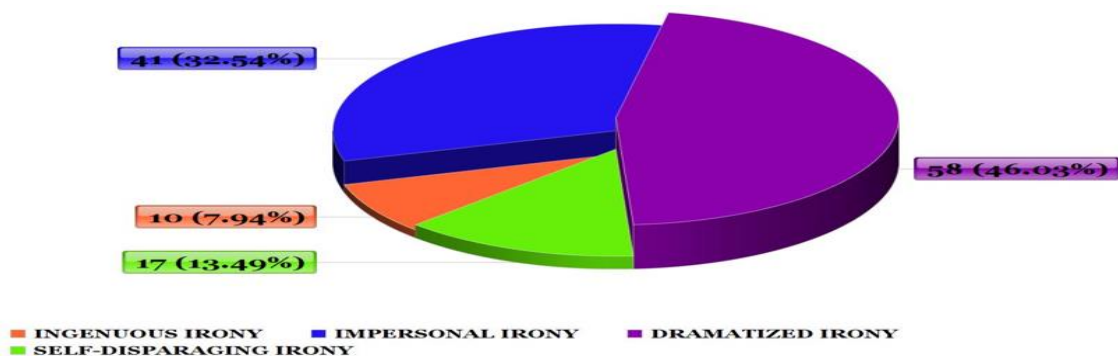


Figure 1. Percentage proportion of four modes of irony [Elaborated by the author]

By summarizing the data we have collected and processed see Figure 1 in percentage proportion, we can conclude that from the 126 cases of modes of irony we have analyzed within our research corpus of 101 textoid examples, we could remark mixed cases when dramatized irony was interwoven with self-disparaging irony, or ingénue irony was intertwined with impersonal irony. However, the obvious predominance of dramatized irony – 58 cases (46%) suggests us the evidence that verbal irony was always supported in dialogue with an interlocutor while others are being present in the situation and decoding the irony, not to mention that the ironist is always counting on the participatory listening from the part of the audience. If ingenuous mode of irony could be decoded as either real or played out naivety, childishness, or as a part of a ludic social game played together with other participants. The self-disparaging mode of irony can be of two types – self-protecting and self-regarding – all types are as rule a strategy for escaping from an embarrassing situation, or difficult situation, a character inferior in social status, or a woman, or a person with a low self-esteem could resort to such maneuvers, otherwise that would be obvious play to trigger support.

BIBLIOGRAPHY:

1. Amante David. The Theory of Ironic Speech Acts. In: *Poetics Today*. 1981, Vol 2, No 2, pp. 77-96. DOI: doi.org/10.2307/1772191.
2. Baker Mona. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London: Routledge, 2001.
3. Bassnett Susan. *Translation Studies*. London: Routledge, 2002.
4. Burgers Christian. Verbal irony: Use and effects in written discourse. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/263969164> [Last visited at 5.01.22].
5. Gibbs Raymond. Irony in talk among friends. *Metaphor and symbol*. 2000, No 15, pp. 5-27. DOI: doi.org/10.1080/10926488.2000.9678862.
6. Glucksberg Sam. Commentary on Nonliteral Language: Processing and use. In: *Metaphor and symbolic activity*. 1995, No 10 (1), pp. 47-57. DOI: doi.org/10.1207/s15327868ms1001_5.
7. Grice H. Paul. Logic and Conversation. In: *Speech Acts 3*. Ed. by Cole P. and J. Morgan. NY: Academic Press, 1975, pp. 41-58. DOI: doi.org/10.1163/9789004368811_003.
8. Halliday Michael. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Group, 2004.
9. Muecke Douglas Colin. *The Compass of Irony*. London: Methuen, 1969.

10. Salman Sahira M. A Pragmatic Study of the Recognition and Interpretation of Verbal Irony by Malaysian ESL Learners. In: *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2016, Vol. 7 No 2, pp. 445-456. DOI: [10.5901/mjss.2016.v7n2p445](https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n2p445)

**SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THE REALIZATION OF THE
TRANSPOSITION PHENOMENON IN COMPARATIVE LANGUAGES: ROMANIAN,
FRENCH, ITALIAN**

**SIMILITUDINI ȘI DISCREPANȚE ÎN REALIZAREA FENOMENULUI
TRANSPOZIȚIEI ÎN LIMBILE COMPARATE: ROMÂNĂ, FRANCEZĂ, ITALIANĂ**

*Angela COPACINSCHI, Lector universitar,
Catedra Filologie Romanică
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*

*Angela COPACINSCHI, University lecturer
Department of Romance Philology
"Ion Creangă" State Pedagogical University*

Abstract

The purpose of this study was to establish knowledge about the use of the adjective and especially their relationship to different types of transposition. This is what we hope to have done based on the corpus of references and examples provided. It follows from these observations that at least the relational adjective category is akin to their semantic-pragmatic traits, particularly their ability to subcategorize. The variants of lexical enrichment as a psychological factor of effort economy. Being the form of a system of actions, a process, an attitude, a strategy, a goal to be solved or a formative level to be achieved, a means of improvement, research scientific is still current. At the empirical stage an attempt has been made to clarify the questions of the relationship between the adjective and the adverb, the adverb and the noun, the mechanism of the transposition of these parts of discourse into the French and Romanian languages

Key-words: the mechanism of transposition, adverb, transposition, subcategorization, adverbialization, substantivization

Cuvinte-cheie: mecanismul transpunerii, adverb, transpoziție, subcategorizare, adverbializare, substantivizare

Transpoziția fiind un sistem de acțiuni, un proces, o atitudine, o strategie, un obiectiv de rezolvat sau chiar un nivel de instruire care trebuie atins, un mijloc de îmbunătățire, continuă a fi o cercetare științifică încă actuală. În etapa empirică am încercat să clarificăm întrebările legate de relația dintre adjectiv și adverb, adverb și substantiv, mecanismul transpunerii acestor părți de vorbire în limbile română, franceză și italiană.

Distinsa lingvistă din România G. Pană-Dindelegan susține, că în cazul conversiunii în limba română, procedeele sunt, cu precădere, gramaticale - morfosintactice sau sintactice. Cercetătoarea relevă, în această privință, preluarea terminațiilor noii clase, de exemplu, ale

substantivului și utilizarea altor părți de vorbire în contexte specifice clasei substantivului, pe de o parte, și plasarea unităților lingvistice în condiții specifice și cu funcții sintactice caracteristice substantivului, pe de altă parte. [<http://ebooks.unibuc.ro/filologie/dindelegan/2.pdf>]

De exemplu: Ține cont de părerea aproapelui nostru.

În anumite contexte, unele adjective și substantive trec la rândul lor în categoria adverbului. În opinia noastră, fenomenul menționat este unul pur sintactic, explicând că anumite forme ale adjectivelor și participiilor, uneori și ale substantivelor se transformă în adverbe numai prin schimbarea întrebuintării lor. V. Sporiș, lingvist român [5, p. 139] și alți lingviști, precum O. Șișcau-Boz, [6, p. 166] consideră cazurile de adverbializare a substantivelor și adjectivelor drept fenomen stilistic sau fenomen sintactico-stilistic. De exemplu:

Cel subțire a ieșit la tablă. (substantiv).- Pixul scrie subțire. (adverbializare)

Cadoul perfect a fost desfăcut. (Adjectiv) - Vorbea perfect. (adverbializare)
[<https://brainly.ro/tema/1023641>]

Vom aminti aici despre valoarea adverbială a adjectivelor fără prepoziție, care denotă proprietăți similare cu cele ale adverbului: ele dezvoltă o calitate a acțiunii, sunt invariabile, nu se acordă cu substantivul determinat, au funcția de complement circumstanțial de mod, fiind interpretate controversat. Ar trebui să le considerăm adverbe sau ele aparțin clasei adjectivelor:

Cadoul perfect a fost desfăcut. (Adjectiv) - Vorbea perfect. (adverbializare) [5, p. 139]

De asemenea, în limba română valoare adverbială poate avea numeralul, care începe a se comporta ca un adverb, determinând un verb: de câte ori se repetă o acțiune sau de câte ori intensitatea unei însușiri este superioară sau inferioară față de intensitatea aceleiași însușiri la un alt obiect. [<http://www.educatieonline.md/files.pdf>]

Numeralul cu valoare adverbială face parte din structuri precum: *prepoziția de+ numeralul cardinal+ substantivul ori*: de șapte ori, de nouă ori; îndeplinește funcția sintactică de *complement circumstanțial de mod*:

Ex.: N-am obicei să poruncesc de două ori.

Cercetătoarea Rusu Ecaterina operează cu un șir de proverbe din folclorul moldovenesc, ilustrând cele expuse mai sus:

- De șapte ori măsoară și o dată taie.
- Înțeleptul învărte de șapte ori limba în gură, înainte de a vorbi.
- Mai bine să întrebi de două ori, decât să rătăcești o dată.

Câteva exemple din beletristică continuă șirul de idei:

Craiul chemă tustrei feciorii înaintea sa. (I.Creangă) comparând cu limba franceză: *tous les trois fils.*

Amândoi priviră fotografiile și-și împărtășiră slăbiciunile comune. (G.Călinescu)

Când mă văzură, câteșipatru se dădură un pas înapoi. (V.Eftimiu)

Și toți trei camarazi se despart cu inima zdrobită. (I.L.Caragiale), unde numeralul exprimă un grup, mai multe persoane.

[[http://www.educatieonline.md/Files/RusuEcaterina-\(3\)-ro.pdf](http://www.educatieonline.md/Files/RusuEcaterina-(3)-ro.pdf)]

După modelele străine (francez, italian) limba română a format sau mai bine zis împrumutat un număr redus de adverbe cu sufixul – *mente*. Fenomenul dat era caracteristic ” la modă ” , mai ales, pentru secolul trecut [1, p.74].

Nu! Însă cred că la d-voastră, având casa cea mai confortabilă din oraș, veți fi invitată, certamente, a-l primi. (V. Alecsandri)

... fiindcă porecla mea era cam universalmente cunoscută, am aruncat pe umere blana... (B. P. Hajdeu)

Diametralmente opusă acestei majorități era minoritatea, din care se compunea al doilea tip (Z. Arbore).

Datorită aspectului lor așa de îndepărtat de structura limbii române, precum și abuzul ridicularizat de scriitorii noștri realiști ai secolului XIX, abuz caracteristic mai ales pentru limbajul pedant al avocaților și politicienilor de pe vremuri, astăzi asemenea adverbe se folosesc rar, numai în stilurile științific și publicistic. Cele mai răspândite sunt: *legalmente, literalmente, realmente, socialmente, diametralmente, totalmente*, ș.a.

Ex.: *Substantive, care se unesc cu prima prepoziție, sunt literalmente puține.* (S. Berejan)

Reamintin aici studiul renumitului lingvist T. Cotelnic, care pornește de la romanica occidentală [1, p.75], apoi continuând cu un studiu vast al fenomenelor studiate, în romanica orientală, susține că în schimb în romanica orientală s-a dezvoltat o formă nouă în – isce. Astfel, de la *misellus* ” mișel ”, *barbatus* ” bărbos ” s-au format adverbele *misellisce* ” mișelește ”, *barbatisce* ” bărbătește ”

Acest sufix adverbial a devenit foarte productiv, formând adverbe și de la adjectivele fără sufixul *-esc*. De acuma în textele din prima jumătate a secolului XVII întâlnim o mulțime de adverbe cu sufixul *-ește*, care nu au adjective corespondente cu sufixul *-esc*: *milostivește* < milostiv, *bescisnicește* < bescisnic, *vremelnicește* < vremelnic, *mutește* < mut, *ajerește* < ajer, *năucește* < năuc, *statornicește* < statornic ș. a.

Să piaie ticăuțește ca cea ce se topește. (Dosoftei)

Cîtăva vreme ... doi monarhi vrăjmași se bate, și unul a altuia pofta nesimțitorește pătrunde. (D. Cantemir)

Pe parcursului cercetării asupra fenomenelor lingvistice curente, am observat conexiunea între transpoziție și structura internă a cuvântului în cele trei limbi române: româna, franceza și italiana.

Considerăm oportun aici de a reveni la definiția cuvântului, care este o entitate stabilită prin normele de ortografie. Această entitate este separată în grafie de alte entități de același tip printr-un spațiu tipografic și este stabilită de normele de pronunție.

Dar această definiție este discutabilă, deoarece se pune în discuție autonomia grafică și prosodică a cuvântului:

- în timp: grecii uneau obligatoriu, în scris, toate cuvintele între ele.
- în spațiu: există diferite tipuri de limbi, inclusiv limbile polisintetice, în care toate relațiile gramaticale pot fi exprimate prin completări sau modificări aduse radicalului și nici o altă parte a frazei nu-și poate schimba locul.

În lingvistică: există unități lexicale superioare cuvintelor: cuvintele compuse. În ordinea socială: s-ar putea vorbi despre aglutinare (de exemplu, în limba franceză, la copiii mici: *le escalier* sau trunchierea cuvintelor (*le scali*er).

Acesta contestă autonomia semantică: de exemplu, *pomme de terre*, cuvânt, care se compune din trei cuvinte, dar există într-adevăr o unitate de sens. Astfel, unitățile minime de sens depășesc dimensiunea cuvântului: este o sintagmă congelată, care include entități de expresie, clișee, specifice unui limbaj și în același timp, expresii intraductibile, idiotisme, pentru o altă limbă.

Exemplu: un străin nu poate înțelege expresia din limba franceză *prendre le train* dacă el caută sensul separat al cuvintelor: *a lua - un - tren*. Există unități minimale de sens, care sunt mai mici decât cuvântul: adică morfeme, forme minime de semnificație. De fapt, în limba italiană se atestă aceeași stuație pentru verbul *prendere*: *prendere il treno per andare a Milano; prendere l'aereo per andare a Parigi*. În limba română sunt acceptate:

1. *Vom lua trenul până la aeroport.*

2. *Am venit să vă spun sincer, de fiecare dată când merg cu trenul îmi amintesc de tabloul dumitale miraculos.*

3. *Vreau să prind trenul de 11.30.*

[<https://dictionnaire.reverso.net/francais-roumain/prendre+le+train>]

Exemplul cuvântului *injustement* - pe nedrept:

- bază: *juste* (= în concordanță cu justiția)
- in-:- negație la bază (negație)
- ment: servește pentru a introduce adverbele de mod.

→ există trei unități minime de sens în cuvântul *injustement*. – *pe nedrept*.

[<http://www.etudes-litteraires.com/lexicographie.php>]

În limba română este numeroasă folosirea adjectivelor de gen feminin, de exemplu: *fată cuminte, floare înmiresmată, păpusă deosebită, mamă muncitoare, surori frumoase, domnișoară slabă, învățătoare perseverentă, usă mică*; însă, paralel se utilizează adjectivele de gen neutru de exemplu: : *iarbă verde, băiat mare, sărut dulce, iarnă rece, sirop dulce, calculator minunat, scaun negru, stilou galben, predicat greu, premergător rapid, tricou pătat, creion ascuțit*. [<https://brainly.ro/tema/96845>]. Ne vom referi la definirea termenului „neutru” în continuare.

La fel precum în limba franceză, în limba română se atestă întrebuințarea adjectivelor neutre precum *kaki, maro, crem, roz, oranj, gri, lila*, în expresiile: *rochie verde, pantof verde* exprimând denumiri de culori. În expresiile *rochie gri*, pluralul fiind *rochii gri, pantof gri* pluralul *pantofi gri*, unde adjectivul rămâne invariabil. Numeroase adjective precum *rapid, precoce, tenace, feroce, eficace, neutru* în expresiile următoare fiind utilizate în funcție adverbială: *a vorbi neutru, a merge rapid, a săruta dulce, a munci din greu, a se maturiza precoce*.

„Adjectivele neutre” conform DEXI., Dicționarul Explicativ Ilustrat al Limbii Române, [2, p. 1004] **neutru, -ă** adj. (lat. *né-uter, né-utra*, nici-unu din doi). Neutral, care nu se amestecă pînă la alții care-s rivali: *a rămânea neutru*. Gram. Genul neutru, cuvânt neutru, în unele limbi, care nu sunt nici masculin, nici feminin și care se numește și *eterogen*. Verb *neutru*, verb intransitiv. Adv. În mod neutru: *a vorbi neutru*.

Scopul destinat în acest articol este de a dezvălui potențele transpozitive în limbile română, franceză, italiană. Ne-am propus mai mult să ne referim la corelația între fenomenele nominalizate, adică transpunerea cu referințe la conversie și obținerea demarcării față de omonimie. În corpusul de exemple analizate în continuare vom observa modificările fonetice și derivate ale cuvântului în cele trei limbi.

Ca aspect al cercetării, de asemenea, ne-am propus să analizăm modul în care structura internă a cuvântului a fost supusă modificărilor în unele limbi romanice pe parcursul secolelor, apoi calea parcursă în fiecare dintre aceste limbi, adăugând versiunea română a cuvântului. Studiul va avea loc asupra unor serii de structuri tematice, de exemplu, lexicul tematic a fost extras din diverse domenii ale activității umane.

De exemplu, vorbind despre esența cuvintelor slave în limbile romanice estice, vom menționa câteva domenii, sfere de activitate. Angajarea de cuvinte slave persistă, cu toate că în limba română, de exemplu, există o versiune de origine latină a aceluiași cuvânt:

Cuvintele cu conținut abstract: rom: dragoste (iubire, amor) → iubitor, fran.: amour, → *tomber amoureux*, it.: amore → *innamorato*; rom: prieten (amic) → prietenos, fran.: ami → *amicalement*, it.: amico → *amichevole*; rom.: cinste (onoare) → onorabil, fran.: honneur → *honoré*, it.: onore → *onorato*; rom.: nădejde (speranță) → a spera, fran.: espoir → *espérer*, it.: speranza → *sperare*; rom.: slavă (glorie) → slăvit, fran.: gloire, → *glorifié*, it.: gloria → *glorioso*.

Alte exemple de cuvinte slave se referă la:

1. Termenii de rudenie: rom: Tată, Mamă, Nănaș; Nevastă;
2. Termeni agricoli: plug; boroană; coasă; sapă; greblă; lopată;
3. Termeni care exprimă obiecte pentru utilizare în casă și grădină fac parte din aceeași clasă: rom.: cumpănă (de fântână); sită; undiță; snop; prispă; sfredel; război de țesut; clește; topor; sulită; pod; parléaz; coteț (pentru găini); iesle; zid; teleagă; pivniță;

A. Ilescu [3, p.43] examinează conversiunea adjectivului, reliefând schimbarea valorii gramaticale a unităților supuse conversiei, considerând transpoziția un procedeu lexicogramatical, realizat fără modificarea structurii interne a cuvântului. În opinia sa, adjectivul poate deveni :

substantiv:

- un leneș, leneșul, acel nebun, pe un sărac, ș.a.

Un fenomen similar se observă în limba franceză: Il est paresseux → Le paresseux cherche toujours des excuses. Il est pauvre → Le pauvre homme marchait lentement.

adjectiv substantivizat sau locuțiune adjectivală substantivizată:

- mulți, puține, toate, cel tânăr, cel cu noroc, cel cu judecată, ș.a. ; fran.: celui jeune, celui chanceux, celui raisonnable, etc.

La rândul lor, adjectivele pot proveni din alte părți de vorbire. Vom analiza următoarele exemple:

albul → albui, floare → înflorit, țăran → tărănesc,

patrie → patriot, gălbenele → gălbui, căldură → călduros,

întuneric → întunecat, mulți → înmulțit, fel → felurit. [2, p. 200 - 2260]

Transpoziția funcțională comportă un potențial expresiv deosebit, asigurându-i limbii suplețe și o varietate infinită de exprimare.

Studiul transpoziției continuă să prezint un dublu interes: întâi de toate, cercetarea în cauză demonstrează convingător asimetria semnului lingvistic, diferitele raporturi între formă și conținut.

Fenomenele lingvistice abordate în prezentul articol vizează subsistemele structurii gramaticale: morfologic și sintactic, dar și dimensiunea semantică, deoarece, generalizând, *cuvântul* reprezintă o unitate lexical-semantică, morfologică și sintactică, în același timp.

BIBLIOGRAFIE:

1. COTELNIC, T. *Transpoziția adverbului*. Ch.: Știința, 1968. 153 p.; pp. 31-79.
2. DEXI., *Dicționarul Explicativ Ilustrat al Limbii Române*, Ch.:Arc.:Gunivas, 2007, 2280 p. ISBN 9789975611558
3. ILIESCU, A. *Gramatica practică a limbii române*. Buc. : Corint, 2010, 543 p.; pp. 203-210 ISBN 9786068609874 6068609871
4. IORGU, I. *Gramatica limbii române*. Buc., 1960, p. 201. ISBN: IIORGRACA1
5. SPORIȘ, V. Aspecte privind relația adjectivului cu substantivul, verbul și adverbul. In: *Philologia*. nr. 9, 2010, p. 139. ISSN 1582-9960.
6. ȘISCANU-BOZ, O. Comportamentul gramatical al adverbilor în limba română. In: *Buletin de lingvistică*, 2010, nr.11. pp.165-169. ISSN 0237-3120

Surse Web:

7. [[http://www.educatieonline.md/Files/Materials/7/limbasiliteraturaromana-7-RusuEcaterina-\(3\)-ro.pdf](http://www.educatieonline.md/Files/Materials/7/limbasiliteraturaromana-7-RusuEcaterina-(3)-ro.pdf)] (vizitat la 4 ianuarie 2022)

8. [<http://www.educatieonline.md/files.pdf>] (vizitat la 5 ianuarie 2022)

9. [<http://www.etudes-litteraires.com/lexicographie.php>], consultat la 12 octombrie 2021 consultat la 20 decembrie 2021

10. [<https://brainly.ro/tema/968454>] (vizitat la 2 ianuarie 2022)
11. [<https://brainly.ro/tema/622829>] (vizitat la 2 ianuarie 2022)
12. PÂNĂ-DINDELEGAN, G. Aspecte ale substantivizării în româna actuală. Forme de manifestare a substantivizării adjectivului.
In: [<http://ebooks.unibuc.ro/filologie/dindelegan/2.pdf>] (vizitat la 1 decembrie 2021)
13. [<https://brainly.ro/tema/1023641>] (vizitat la 1 decembrie 2021)
14. [<http://www.etudes-litteraires.com/lexicographie.php>] (vizitat la 5 ianuarie 2022)
15. [<https://dictionnaire.reverso.net/francais-roumain/prendre+le+train>] (vizitat la 5 ianuarie 2022).

LES VERBES DE MOUVEMENT ET LEURS STRUCTURES (ÉTUDE CONTRASTIVE)

THE VERBS OF MOTION AND THEIR STRUCTURES (CONTRASTIVE STUDY)

VERBELE DE MIȘCARE ȘI STRUCTURILE LOR (STUDIUL CONTRASTIV)

*Celpan-Patic Natalia, doctorandă, lector universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
Natalia Celpan-Patic, doctoral student, university lecturer
"Ion Creanga" State Pedagogical University
ID ORCID: 0000-0001-7266-6336*

Abstract: It is well known that the contrast method is a heuristic one, therefore, the present study of comparative syntax is intended to facilitate the methodology of foreign language teaching. Namely, we tried to compare 3 types of syntactic structures with the verbs of movement: prepositional, verbal and periphrastic, in the three languages under examination (French, Romanian and Russian), to highlight similarities and / or differences that might help teachers teaching these three languages, learners and translators. This research discusses some of the most commonly used movement verbs. Based on the factual material extracted from the texts, it was observed that the use of movement verbs in syntactic structures is not the same in the languages studied, but sometimes similarities can be observed. The semantic value of these structures has not been neglected either, as semantics has an important place in modern syntax.

Key-words: movement verb, verb of displacement, contrastive method, syntactic structure, preposition.

Rezumat: Este binecunoscut faptul că metoda contrastivă este una euristică, prin urmare, prezentul studiu de sintaxă comparată are scopul de a facilita metodologia predării limbilor străine. Și anume am încercat să comparăm 3 tipuri de structuri sintactice cu verbele mișcării: prepoziționale, verbale și perifrastice, în cele trei limbi supuse examinării (franceză, română și rusă), pentru a evidenția asemănările și/sau deosebirile care ar putea veni în ajutor profesorilor ce predau aceste trei limbi menționate, celor ce le învață și traducătorilor. În cercetarea de față se discută câteva verbe de mișcare cel mai frecvent utilizate. Pe baza materialului factologic extras din texte, s-a observat că utilizarea verbelor de mișcare în structuri sintactice nu este la fel în limbile studiate, însă, uneori, se pot observa și similitudini. Nu a fost neglijată nici valoarea semantică a acestor structuri, întrucât semantica are un loc important în sintaxa modernă.

Cuvinte-cheie: verb de mișcare, verb de deplasare, metodă contrastivă, structură sintactică, prepoziție.

Introduction

Notre étude s’inscrit dans le domaine de la linguistique comparée, ou plus exactement dans celui de la syntaxe contrastive. On parle d’une linguistique contrastive dès qu’on

compare deux ou plusieurs langues pour en découvrir les similitudes et les divergences. Le but général de ce travail est l'étude des combinaisons verbales de mouvement en français, roumain et russe. Nous analyserons la nature particulière de ces constructions sous plusieurs angles : structurale, prépositionnelle et périphrastique.

Le rôle syntaxique principal du verbe a toujours été souligné par les linguistes du monde entier. Le groupe verbal est considéré comme un groupe syntaxique organisé autour d'un verbe qui constitue le noyau [7, p. 201], appelé « le nœud des nœuds » par L. Tesnière. Depuis une vingtaine d'années, la sémantique spatiale et la sémantique des verbes de déplacement (Vdt) suscitent un intérêt progressif chez les grammairiens syntaxistes [5]. Ainsi, dans la présente étude, nous nous concentrerons sur l'analyse sémantico-syntaxique des structures verbales de mouvement (Vmt) dans les langues comparées. Parmi les linguistes qui se sont occupés de l'analyse des Vmt figurent: I. Evseev, G. Pană Dindelegan, V. Guțu Romalo, T. Cartaleanu, L. Talmy, C. Vandeloise, D. Laur, B. Lamiroy, R. Langacker, L. Sarda, etc. [2 p. 211; 3, p. 92].

Il faudrait préciser tout d'abord que de 5700 verbes roumains constatés par les savants A. Ciobanu et Alf Lombard [4, p. 355], nous n'avons pas l'intention d'étudier tous les verbes exprimant une idée de mouvement, même la liste proposée par les grammairiens français, d'environ 280 verbes de mouvement, présentée dans le dictionnaire *Le Grand Robert de la Langue Française*. Il s'agira plutôt d'un nombre très restreint de verbes, les plus fréquemment mis en contexte (comme : *venir, aller, arriver, courir, descendre, monter, etc.*).

Notre analyse comparative sera organisée en trois étapes. Dans un premier temps, nous essaierons de délimiter la classe de verbes de déplacement de celle du mouvement. Dans un deuxième temps, l'attention se portera sur la typologie des constructions sémantico-syntaxiques avec les verbes de déplacement en trois langues. Dans un troisième temps, nous analyserons le phénomène de grammaticalisation des verbes de mouvement en trois langues. Les résultats obtenus à partir de ces langues seront exposés dans les conclusions de l'étude.

Verbes de mouvement versus verbes de déplacement

« L'idée du mouvement n'est autre chose que l'idée du transport d'un lieu à l'autre : il n'y a point de mouvement sans quelque direction (...) » (J. J. Rousseau).

J.-P. Boons est d'avis que: « Les verbes dits de mouvement forment une des classes lexicales les plus curieuses et intéressantes de la langue. Mais cette expression est vague : elle peut désigner aussi bien le déplacement proprement dit d'un corps que les déplacements réciproques des parties du corps » [1, p. 5]. Dans ce contexte, il est important de souligner que dans la présente recherche les notions de verbe de mouvement (Vmt) et verbe de déplacement (Vdt) sont complémentaires, parce que nous acceptons le point de vue des chercheurs qui considèrent que les verbes de changement de position des parties de corps ne s'incluent pas dans la liste des verbes de mouvement, ce qui réduit les Vmt à la signification des Vdt, qui sont vus par certains linguistes comme une sous-classe des verbes de mouvement. Les Vdt sont ceux qui désignent un mouvement dans l'espace. Ainsi, nous considérons que le déplacement est une partie composante du mouvement. Le déplacement est défini comme un changement d'emplacement, une modification de la position spatiale d'un objet à partir d'un point initial à un autre final, un mouvement spatial entre le point A et B [3, p. 90].

Il semble que le déplacement n'est autre chose que le changement de lieu, alors que le mouvement désigne un changement de position ou de l'état d'un corps. Ainsi, on peut affirmer que parmi les verbes de mouvement s'incluent aussi les Vdt. À notre avis, les deux termes mouvement / déplacement se complètent réciproquement. Alors, nous désignons par les deux termes synonymiques Vmt et Vdt les verbes de changement de position dans l'espace.

Analyse syntaxique des constructions avec les verbes de mouvement

Les trois langues comparées font partie de la famille indo-européenne, c'est pourquoi on peut supposer qu'il existe des similitudes entre leurs structures syntaxiques avec les verbes de déplacement, mais il est aussi facile de prévenir des différences à cause du fait que le développement historique des phénomènes intralinguistiques et l'influence des phénomènes extralinguistiques sont suffisamment différents.

Pour avoir une vision plus claire, comparez :

français	roumain	russe
1. <i>Tous les ans elle Revenait, <u>passait devant lui sans oser le saluer.</u></i> (G. de Maupassant, « La rempailleuse »)	<i>Ea venea încoace în fiecare an, <u>trecea pe lângă el, fără a îndrăzni să-l caute...</u></i>	<i>Каждый год она <u>возвращалась, проходя мимо него, не решаясь его поприветствовать.</u></i>
2. <i>J'en étais arrivé à me <u>demander...</u></i> (A. Dumas-fils, « La Dame aux camélias »)	<i>Mă întrebam <u>dacă...</u></i>	<i>Я <u>задумался...</u></i>
3. <i>Il m'est arrivé une foi de <u>suivre...</u></i> (A. Dumas-fils, « La Dame aux camélias »)	<i>Mi s-a întâmplat <u>odată să urmez...</u></i>	<i>Мне <u>довелось следовать...</u></i>

Dans les exemples ci-dessus, nous observons que parfois une construction est la même en différentes langues, mais en d'autres contextes, il y a des différences dans l'emploi des verbes (parfois le verbe traduit n'est pas de mouvement), des prépositions et même des significations. On peut remarquer encore que les structures traduites en russe sont les plus courtes, ce qui démontre la capacité de la langue russe d'exprimer le même sens par moins de mots, c'est-à-dire les verbes russes sont plus riches en signification ce qui favorise l'économie linguistique.

Le matériel factuel a relevé quatre types de structures syntaxiques les plus fréquentes avec les verbes de mouvement qui ne correspondent pas toujours dans les langues comparées.

Commençons par la structure **Vmt + infinitif** qui a comme équivalent roumain **Vmt + conjunctiv** et très rarement Vmt + infinitif, mais en russe parfois on garde la même structure française (voir l'exemple 5), parfois on remplace le second verbe par des noms (voir l'exemple 4).

français	roumain	russe
4. <i>... mais <u>viens dîner à la maison, demain</u></i> (G. de Maupassant, « Bel Ami »)	<i>... dar <u>vino să ieși masa cu noi mâine</u></i>	<i>... но <u>приходи домой на ужин завтра</u></i>

5. <i>Oh ! Cet hiver j'irai me guérir à Menton</i> (G. de Maupassant, « Bel Ami »)	<i>Oh! la iarnă am să mă duc să mă vindec la Menton</i>	<i>Ой ! Этой зимой я поеду лечиться в Ментон</i>
---	---	--

La structure syntaxique **Vmt + gérondif (ou participe présent)** est moins fréquente et d'habitude elle a les mêmes équivalents en roumain et en russe, suivez l'exemple 6. Dans l'exemple 7, le complément circonstanciel en russe est exprimé par un nom.

français	roumain	russe
6. « ... il <u>avançait poussant</u> les gens pour ne point se déranger de sa route » (G. de Maupassant, « Bel Ami »)	„ <u>Înainta</u> brutal pe strada plină de lume, <u>lovind cu coatele și împingînd</u> oamenii la o parte numai ca să nu se abată din drum”	« Он <u>продвигался вперед, толкая людей, чтобы не мешать ему на пути.</u> ”
7. « je <u>vais courant</u> le long des chemins » (J. M. G. Le Clézio, « Le chercheur d'or »)	„ <u>merg alergînd</u> de-a lungul potecilor”	<i>Я бегу по дорожкам</i>

Continuons avec la construction **Vmt + prép. + infinitif** où la plus fréquente préposition française est celle finale ***pour/pentru/чтобы***.

D'après la professeure de l'Université de Leuven, B. Lamiroy, l'infinitif direct qui suit les verbes de mouvement n'est pas un infinitif de but, mais celui introduit par la préposition *pour* a une valeur significative finale [6, p. 36]. Quant aux langues roumain et russe, il y a parfois des similitudes, mais c'est plutôt des différences qui persistent.

Parallèlement à l'infinitif, c'est le mode subjonctif (« conjunctiv ») qui suit les verbes de mouvement en roumain. La même idée peut être rencontrée dans les écrits de la grammairienne Tamara Repina, d'après laquelle il s'agit de la *grammaticalisation* du mode « conjunctiv » roumain comme un moyen universel de transmettre la valeur finale [8, p. 380], mais grâce aux prépositions telles que *pentru, fără, prin/pour, sans, par/za, без, no*, etc. l'infinitif est encore gardé par analogie avec celui français. Quant au russe, même si c'est une langue slave, dans ce cas, sa syntaxe est plus proche du français.

En russe, tout dépend d'une catégorie grammaticale spécifique pour les langues slaves qui s'appelle aspect (вид): perfectif et imperfectif (совершенный и несовершенный) [9]: *бегать, бежать*. Pour mieux comprendre la différence, examinons les phrases qui suivent (exemples 8 et 9):

français	roumain	russe
8. <i>Marie court acheter du pain</i>	<i>Maria aleargă să cumpere pâine. / Maria aleargă după pâine.</i>	<i>Мария бежит купить хлеб. / Мария бежит за хлебом.</i>
9. <i>Mon amie court chaque jour pour maigrir.</i>	<i>Prietena mea aleargă zilnic pentru a slabi. Prietena mea aleargă zilnic pentru ca să slăbească.</i>	<i>Моя подруга бежит ежедневно, чтобы похудеть.</i>

En analysant les deux exemples présentés ci-dessus, on peut voir qu'en français l'infinitif sans *pour* n'est pas final, il a la fonction de complément du verbe, mis celui avec *pour* a la fonction de complément circonstanciel de but (final). En roumain, dans l'exemple 8, c'est un verbe au mode subjonctif qui suit le Vmt (*aleargă să cumpere*) qui pourrait être remplacé par un complément circonstanciel de lieu (*aleargă după piine*). En russe, c'est un infinitif qui suit après le Vmt (*бежит купить*), mais on peut le remplacer aussi par un complément de lieu semblable à la langue roumaine (*бежит за хлебом*). Dans l'exemple 9, on pourrait employer un infinitif, ou un « conjunctiv » avec la préposition *pentru* en roumain. Quant au russe, c'est un verbe imperfectif *бегают* qui demande une subordonnée finale [3, p. 62-63].

D'après les constatations faites par la chercheuse B. Lamiroy [6, p. 40-49], la structure finale **Vm + pour + infinitif** est plus complexe que l'autre **Vm + infinitif**.

Comparons les exemples :

français	roumain	russe
10. <i>Je vais au magasin.</i>	<i>Mă duc la magazin.</i>	<i>Я иду в магазин.</i>
11. <i>Je vais acheter des produits alimentaires.</i>	<i>Mă duc să cumpăr alimente.</i>	<i>Я собираюсь купить продукты.</i>
12. <i>Jean monte au 2e étage.</i>	<i>Jean urcă la etajul 2.</i>	<i>Жан поднимается на 2-й этаж.</i>
13. <i>Jean monte se coucher.</i>	<i>Jean merge la culcare/să se culce.</i>	<i>Жан идет спать.</i>

Dans les exemples 10 et 12, on pourrait transformer les phrases en *J'y vais/Il y va*, mais dans les autres cas (ex. 11 et 13), il ne serait pas possible d'accepter les variantes : *J'y vais acheter.../Jean y monte*. Autrement dit, l'infinitif directe n'est pas toujours un complément locatif, mais s'est plutôt un complément infinitif qui exprime une action.

Il existe aussi une construction prépositionnelle suivie d'un complément circonstancielle **Vm + prép. + CC** où le type de préposition dépend de la sémantique du verbe et du type de CC qui suit le verbe. Ainsi, un accord sémantique s'établit entre le verbe et la préposition [10, p.13].

Les prépositions simples et composées ont été réparties en 2 grandes classes, selon qu'elles expriment une relation de localisation, ou qu'elles expriment un déplacement. On peut les appeler prépositions *positionnelles* (*dans/in/в*) ou *directionnelles* (*jusqu'à/până la/do*). Ce qui est certain, c'est que la préposition est déterminée sans équivoque, c'est-à-dire que le verbe requiert nécessairement une certaine préposition et pas une autre. Ainsi, il y a :

- verbes avec complément circonstanciel obligatoire: *a se orienta spre / s'orienter vers/ ориентироваться на ; a se îndepărta de / s'éloigner de/, отойти от ; a izvorî din / ressortir de/, выйти из ; a (se) clinti din / bouger/ двигаться ; a se îndrepta spre, către/se diriger vers/ направиться к, etc. Ce sont des verbes de déplacement construits avec une certaine préposition et un circonstanciel de lieu obligatoire. Habituellement, une telle spécification est faite dans les dictionnaires, entre parenthèses;*
- verbes avec complément circonstanciel facultatif: *a alerga/courir/бежать, a merge/aller/, иду а fugi/courir/, бегать а veni/venir/приходить, etc. Dans ce cas, le verbe a la possibilité de choisir entre plusieurs prépositions et même de choisir le terme employé: *Copilul vine de la scoală / spre casă / spre mine / în curte / sub scară / peste drum / lângă**

tine / pe stradă / în casă ; l'enfant revient de l'école / vers la maison / vers moi / dans la cours / sous l'échelle / dans la maison ; ребенок приходит из школы/ домой/ ко мне/ во двор/ под лестницу/ к вам/ на улицу. Dans le cas de ces verbes, le choix d'une préposition ou d'une autre est dicté par des considérations sémantiques, les règles de combinaison entre verbe et préposition étant sémantiques.

Si l'on établit sur la base des exemples extraits de la littérature un inventaire des prépositions locatives les plus utilisées dans les deux langues, ils seront alors au nombre de 20. Confrontez-les en trois langues :

À /la/в	Derrière/după/за
Vers/spre/в, к	Autour de/în jurul/ вокруг
Dans/în/в	Par-dessus de/pe deasupra/ над
En/în/ в	À travers/prin/ через
Chez/la/к	Loin de/desparte de/ далеко от
Jusqu'à/până la/ до	Devant/în fața/ перед
Par/prin, peste/ по, через	Près de/lângă/ рядом с, возле
De la /de la/co	Sous/sub/ под
Sur/pe/на	À côté de/lângă/ рядом с, возле
En face de/în fața/ перед	Le long de/de-a lungul/ вдоль

Il est important de mentionner qu'en traduisant un texte du français en russe, très souvent la préposition locative française peut être remplacée par un adverbe [9]. Observez les exemples :

français	roumain	russe
14. Je suis arrivé <u>chez</u> toi.	Am ajuns <u>până la</u> tine acasă.	Я приехал <u>к тебе</u> домой. Я добрался <u>до</u> твоего дома.
15. Il court <u>autour du</u> stade.	El aleargă <u>în jurul</u> stadionului.	Он бежит <u>по</u> стадиону (<u>вокруг</u> стадиона).
16. Il se promène <u>près du</u> lac.	El se plimbă <u>lângă</u> lac.	Он гуляет <u>возле</u> озера.

La grammaticalisation des verbes de mouvement

Une autre approche des structures prépositionnelles avec les verbes de mouvement serait le phénomène de grammaticalisation. Ce phénomène se retrouve surtout dans les structures verbales du type $V_{mt} + \text{prép.} + V_2$ et $V_{mt} + V_2$, où V_{mt} est un verbe de mouvement, et V_2 - un verbe à l'infinitif (en français et en russe)/subjonctif (en roumain). Parmi les linguistes qui se sont occupés de la grammaticalisation figurent B. Lamiroy [6] et J. P. Boons [1] qui ont fait des études contrastives.

D'après les dictionnaires de la langue française comme, *Trésor*, *Littré*, *Le bon usage*, *Larousse*, *Robert*, le terme de *grammaticalisation* désigne le processus selon lequel « un terme ou un syntagme acquiert un statut grammatical ». Autrement dit, c'est un phénomène par lequel un lexème commence à se comporter dans le contexte comme une particule grammaticale, c'est-à-dire il est transposé de la classe lexicale dans celle grammaticale, perdant partiellement ou totalement sa signification de base. Selon A. Meillet, la grammaticalisation n'est que l'attribution du caractère grammatical à un mot autrefois autonome.

Dans le cas des verbes de mouvement français, les prépositions postverbales les plus grammaticalisées sont *à* et *de*, alors qu'en roumain et en russe, un tel phénomène est moins observé. En français, il existe même des temps verbaux composés formés à partir de Vmt avec ou sans prépositions. Confrontez :

français	roumain	russe
17. <i>Je viens de finir mes études.</i>	<i>Tocmai mi-am terminat studiile.</i>	<i>Я только что закончил учебу.</i>
18. <i>Je vais présenter mon projet.</i>	<i>Îmi voi prezenta proiectul.</i>	<i>Представлю свой проект.</i>
19. <i>C'est cela, nous allons souper.</i> (A. Dumas-fils, « La dame aux camélias »)	<i>Ah, ce bine, îndată vom mânca.</i>	<i>Все, идем ужинать.</i>

L'exemple 17 montre l'emploi du temps verbal *passé récent* qui représente la grammaticalisation du verbe *venir* et la préposition *de*, ce qui en roumain et en russe est traduit par des adverbes qui expriment un fait récent. Les exemples 18 et 19 mettent en évidence le temps verbal *futur proche* qui est apparu grâce à la grammaticalisation du verbe *aller*, ce qui en roumain et en russe se traduit par le *futur simple* ou un adverbe qui exprime un fait immédiat.

Nous considérons que la relation la plus importante qui existe entre les éléments des structures avec les Vdt est celle entre la syntaxe et la sémantique. Dans les exemples qui suivent (20 et 21), le même verbe (*a veni/venir/npuxодитъ*) peut avoir un sens de mouvement et un autre qui est totalement différent, ce qui influence beaucoup l'emploi des prépositions et/ou des compléments après ces verbes. En les traduisant dans les autres langues, on peut même se servir de verbes qui n'ont pas de sens *movendi* : *a veni/revener/возвращается* ; *a-i veni/avoir envie/хотеть* ; *a-i merge/réussir/хорошо сдать экзамен*.

français	roumain	russe
20. <i>El vine de la sala de sport./ Îmi vine să demisionez.</i>	<i>Il revient de la salle de sport./ J'ai envie de démissionner.</i>	<i>Он возвращается из спортзала. / Я хочу бросить (что-то).</i>
21. <i>El merge la universitate. / Ne va merge bine la examen.</i>	<i>Il va à l'université. / Nous réussissons bien à l'examen.</i>	<i>Он идет в университет. / Мы хорошо сдадим экзамен.</i>

Conclusion

L'analyse des structures contenant des Vmt, trouvées dans les dictionnaires et dans les exemples accumulés, nous permet d'observer que les verbes de mouvement, outre le sens primordial de *movendi*, dans différentes combinaisons, obtiennent des sens différents. Les possibilités combinatoires de ces verbes leur permettent d'avoir diverses positions syntaxiques : *verbe prédicatif*, *copulatif*, *semi-auxiliaire*, qui indiquent d'éventuelles non-correspondances existant au niveau sémantico-syntaxique et qui peuvent parfois créer des interférences dans la traduction.

Les structures syntaxiques avec les Vm les plus fréquentes en trois langues sont : $\boxed{\text{Vmt} + \text{V}_{\text{inf}}}$, $\boxed{\text{Vmt} + \text{prép.} + \text{V}_{\text{inf}}}$, $\boxed{\text{Vmt} + \text{V}_{\text{gérondif (participe)}}$, $\boxed{\text{Vmt} + \text{prép.} + \text{CC}}$, mais la langue roumaine connaît aussi la construction $\boxed{\text{Vm} + \text{V}_{\text{conjunctiv}}}$, qui est très usuelle. Les prépositions locatives les plus employées en trois langues sont au nombre de 20.

Les Vd français ont connu le phénomène de grammaticalisation, ce qui a donné naissance aux temps composés immédiats : *passé récent* et *futur proche*, qui se traduisent différemment en russe et roumain, langues qui ne possèdent pas de tels temps verbaux.

L'étude présentée ici ne vise point à épuiser la problématique liée à la distribution des constructions avec les verbes de mouvement. D'ailleurs, les questions examinées renvoient à une problématique plus générale et à une recherche plus extensive.

Références bibliographiques:

1. BOONS, J.-P. La notion sémantique de déplacement dans une classification syntaxique des verbes locatifs. *Langue Française*, nr 76. Paris : Armand Colin, 1987, p. 5-40.
2. CELPAN-PATIC, N. Unele structuri cu verbele movendi prepoziționale pe material francez și românesc. *Probleme actuale de lingvistică română. In honorem professoris octogenario Anatol Ciobanu*. Chișinău: USM, 2014, p. 210-218. ISBN:978-9975-71-518-8.
3. CELPAN-PATIC, N. Particularités sémantico-syntaxiques des constructions infinitives avec les verbes de mouvement (étude contrastive). *Intertext*, Nr.3/4 (39/40) anul 10, ULIM : 2016, 90-95. ISSN 1857-3711, e-ISSN 2345-1750.
4. CELPAN-PATIC, N. Certains verbes de mouvement dans leurs constructions syntaxiques en français et en roumain. *Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului*. Vol. II. Chișinău: UPSC, 2009, p. 355-362.
5. EVSEEV, I. *Semantica verbului (categoriile de acțiune, devenire și stare)*. Timișoara : Facla, 1974. 182 p.
6. LAMIROY, B. *Les verbes de mouvement en français et en espagnol*. Amsterdam: John Benjamins Publishing et Leuven University Press, 1983. 323 p. ISBN 978-9027280428.
7. MIERLĂ, A. Considerații privind criteriile de clasificare sintactico-semantică a verbului (cu aplicație asupra verbelor de deplasare). *Ovidius University Annals of Philology XIV*. Constanța: Ovidius, 2003, p. 201-212.
8. REPINA, T. Conjunția de după verbele de mișcare în textele din secolul al XVII-lea începutul celui de-al XVIII-lea. *Studii de gramatică și de formare a cuvintelor (În memoria Mioarei Avram)*. București : Ed. Academiei Române, 2006, p. 375-380.
9. ДОРОФЕЕВА Т. *Синтаксическая сочетаемость русского глагола*. Москва: Русский язык, 1986. 112 p. ISBN 3АЮ172.БН2-03.11.2017.48.
10. КАРТАЛЯНУ, Т. М. *Синтагматика глаголов движения в современном молдавском литературном языке*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Кишинев: 1985. 24 p.

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК ПРИЗНАК ПОСТМОДЕРНИЗМА

INTERTEXTUALITY AS A SIGN OF POSTMODERNISM

Коминарец Татьяна Вильямовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики дошкольного, начального обучения и языковых коммуникаций Коммунального высшего учебного заведения «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского областного совета

Kominarets Tetyana, Candidate of Filological Science, Docent, Head of Department of Theory and Methods of Preschool, Primary Education and Language Communications, Municipal High Educational Institution «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council

Абстракт. Предметом исследования является интертекстуальность как признак культурного течения XX – XXI веков - постмодернизма, научные работы исследователей этого явления, опубликованные с момента зарождения термина в работах М. М. Бахтина и Ю. Кристевой до конца XX - начала XXI века, в которых отражено отношение современной филологической мысли к изучаемому феномену. Цель исследования – выявить основные этапы развития теории интертекстуальности, проследить ее влияние на постмодернизм как культурное явление, рассмотреть связь понятий интертекстуальность и постмодернизм.

В результате исследования было уточнено, что интертекстуальность можно рассматривать как составляющую постмодернистской поэтики. Она может изучаться и как философская черта постмодерна и как художественный прием, сознательная писательская инициатива в создании определенных межкультурных связей с произведениями классиков и современников.

Ключевые слова: феномен, интертекстуальность, постмодернизм, современников, интертекстуальность.

Abstract. The object of this research is intertextuality as a sign of the cultural trend of the XX - XXI centuries – which is postmodernism. The scientific works of researchers of this phenomenon, published from the moment the term was born in the works of M. Bakhtin and Y. Kristeva until the end of the XX - early XXI century, reflect the attitude of philological thought on the studied phenomenon. The purpose of the study is to identify the main stages in the development of the theory of intertextuality, to trace its influence on postmodernism as a cultural phenomenon, and to consider the connection between the concepts of intertextuality and postmodernism.

As a result of this study, it was clarified that intertextuality can be viewed as a component of postmodern poetics. It can be studied both as a philosophical feature of postmodernism and as an artistic device, a conscious literary initiative in creating certain intercultural ties with the works of classics and contemporaries.

Key words: phenomenon, intercultural, postmodernism, intertextuality, contemporaries.

[0000-0002-5984-2806](https://doi.org/10.26907/2542-0402.2020.0000-0002-5984-2806)

Современное состояние культуры - состояние постмодерна - некоторые исследователи рассматривают как конец времен, истории, культуры как таковой. Другие утверждают, что подобные кризисы – закономерное явление любой культуры, следствие ее «усталости» и могут быть в будущем успешно преодолены. В качестве одного из признаков усталости культуры (прежде всего, культуры постмодерна) можно назвать отсутствие подлинного творчества, неспособность культуры к созданию нового, обращение к уже сложившимся формам, жанрам, образцам, мотивам, стилям, к опыту всей предшествующей культуры [1].

В. Курицын замечает: «Постмодернизм сегодня не просто мода, он - состояние атмосферы, он может нравиться или не нравиться, но именно он сейчас актуален» [2,72].

Более того, именно постмодернизм мыслится как единственная стратегия раскрепощения и обновления литературы XX века, единственный универсальный язык саморефлексии современного кризисного состояния культуры [3]. С другой стороны, не менее авторитетны и непримиримые оценки критиков постмодернизма. И, наконец, исследователи склонны рассматривать постмодернизм как один из языков переходной эпохи в культуре и литературе, который, как и другие (модернизм, реализм) дает свои художественные интерпретации общим и актуальным процессам самоидентификации культуры на переломе ее развития [4]. (А.Мережинская) [4,с.5], как одно из многочисленных стилевых течений, находящихся в динамическом взаимодействии (Г. Нефагина) [5], причем далеко не всегда оцениваемое как самое авторитетное. Подобные оценки отказывают постмодернизму в ведущем статусе, акцентируя внимание на специфике современного русского литературного процесса в целом. Противоречивость позиций исследователей свидетельствует о том, что, несмотря на интенсивное изучение постмодернизма, единая концепция не создана, что еще раз подчеркивает актуальность научных изысканий в данном направлении.

Термин «постмодернизм» ввел в употребление известный английский историк Арнольд Тойнби в 1940 году для обозначения длительного процесса (начавшегося, на его взгляд, еще на рубеже XIX-XX веков) безнадежного соскальзывания западной мысли в иррациональность и полный хаос. Одно из определений «постмодерна» — исторический период, охватывающий промежуток времени с 1960-х годов до конца XX ст., с его потрясениями и кризисами мировой экономики, «холодной войной», гонкой вооружений, усилением роли СМИ, появлением и ростом компьютерных технологий и Интернета. Другая попытка толкования «постмодерна» — комплекс определенных идей, умонастроений, стилей, превалирующих на протяжении последних четырех десятилетий прошлого века во всех сферах человеческой жизнедеятельности: культуре, философии, политике, экономике, технике и науке. Латинское *post* – префикс, означающий преемственность, французское *modern* – современный, новейший. То есть в самом названии термина подчеркивается, что постмодернизм появляется после модернизма. Именно в этом смысле «постмодерн» вплотную приближается к «постмодернизму» как мировоззренчески-художественному направлению, которое приходит на смену модернизму и охватывает различные стилевые тенденции в искусстве и литературе.

Постмодернизм проявился в разных видах искусства: кинематографе, театре, балете, музыке, изобразительном искусстве, архитектуре и художественной литературе. Как мироощущение и мировосприятие, он отразился на развитии философии, теологии, историографии и кибернетики, психоанализа и естествознания. В постмодернизме ярко выражена склонность к рецепции любых фактов по культурно-историческому дискурсу всего человечества; прежде всего самое активное - из произведений мировой литературы различных элементов и/или содержания: сюжетов, мотивов, образов, концепций, жанров, сцен, цитат и т.д.(т.н. «Интертекстуальность»)[6].

Модернизм и постмодернизм не разделены ни железным занавесом, ни Китайской стеной, потому что история — это палимпсест, а культура открыта прошлому, настоящему и будущему. Я подозреваю, что у всех нас есть несколько от викторианства,

модернизма и постмодернизма одновременно. И автор может в течение своей жизни писать и модерные, и постмодерные произведения...» (И. Хассан).

Но целостной литературоведческой системы, в основе которой лежала новая постмодернистическая парадигма, все еще не выработано. Как пишет С.Павлычко: «С чувством свободы пришло чувство растерянности, скепсиса, а также осознание кризиса методологического характера, определяющего состояние украинского литературоведения на сегодняшний день. <...> Кроме того, украинских литераторов не обошла так называемая «постмодерная» духовная ситуация мировой культуры, что переживается пока достаточно поверхностно, но все же переживается» [7, с. 483]

Среди украинских и русских литературоведов привлекают внимание научные исследования по проблеме жанровых модификаций современного романа (Н. Бернадская, Т. Бовсуновская), исследование жанровых особенностей постмодернистского романа (Н. Даниленко, О. Левицкая, В. Пестерев, Н. Смирнова, А. Стомба, О. Толстых, О. Тупало, Ю. Шуба и др.). Особое внимание в этих научных трудах уделяется теории интертекстуальности (Р. Барт, Ю. Кристева) и идее диалога М. Бахтина. С ними коррелируют исследования проблем литературной рецепции, которыми занимались отечественные исследователи О. Бойницкая, А. Козюра, А. Кучера.

Теория интертекстуальности получила свое классическое воплощение в работах французских структуралистов 1960-70-х годов Юлии Кристевой и Ролана Барта. Ю. Кристева первой ввела в употребление термин «интертекстуальность» (от лат. «переплетение текстов») в статье 1967 года «L'emot, le dialogue et le roman», вдохновленная исследованиями М. М. Бахтина «о чужом слове и диалоге как универсальной культурной категории» [8, с. 367-394].

По ее мнению, при анализе текста нужно рассматривать литературное произведение «не как точку (устойчивый смысл), а как место пересечения текстовых плоскостей, как диалог различных видов письма - самого писателя, получателя (или персонажа) и, наконец, письма, образованного нынешним и предшествующим культурным контекстом» [9, с. 64-66].

Интертекстуальность – ключевая категория постмодернизма, обозначающая различные межтекстовые отношения как внутри произведения, так и за его пределами. Цитатность такого письма предполагает многоголосое эхо предыдущих текстов, просматривающихся сквозь текст произведения и текстов находящихся с ним в диалоге. Цитаты могут быть прямыми и косвенными, имеющимися и неявными, точными и трансформированными. Своеобразной «цитатой» может оказаться не только изречение, образ или мотив, но и стиль, направление, дискурс, определенная культура.

«Смерть автора» (Р. Барт). Этот принцип произведен от интертекстуальной природы текста. Если текст - это многомерно пространство, состоящее из цитат с отсылками к множеству культурных источников, то «нет такого текста, который был бы порожден «лично» и непосредственно Автором: скриптор лишь черпает из безмерного словаря культуры». Р. Барт считал, что источник текста размещается не в письме, а в чтении.

По мысли Барта, «интертекстуальность как понятие сигнализирует, что автор перестает быть единственным источником смысла текста» [10, с. 36],

который реализует значение лишь внутр. читательского дискурса. «Каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей литературы и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат. Обрывки культурных кодов, формул, ритмических структур, фрагменты социальных диалогов и т. д. - все они поглощены текстом и перемешаны в нем, поскольку всегда до текста и вокруг него существует язык как необходимое предварительное условие для любого текста. Интертекстуальность не может быть сведена к проблеме источников и влияний; она представляет собой общее поле анонимных формул, происхождение которых редко можно обнаружить, бессознательных или автоматических цитат, даваемых без кавычек» [10, с. 31-47]. Таково предложенное Р. Бартом определение интертекста, позднее признанное классическим [11].

Принцип развлечения. Культура модернизма была ориентирована на элитного читателя, массового же «обслуживала» поп-культура. Постмодернизм преодолевает такое противостояние, сочетая развлекательные элементы произведения с изысканными эстетическими и семиотическими идеями. Сращение с поп-культурой является ключевым признаком культуры постмодерна. Неудивительно, что современные постмодернистские романы В. Эко, Д. Ж. Фаулза, В. Пелевина являются и произведениями высокого искусства, и бестселлерами.

Пародийный модус повествования (Э. Сайд). Власть письма не бесспорна. Она в определенной степени относительна, шатка и поэтому вызывает у автора чувство недовольства, разочарования. Осознание «собственной двусмысленности, собственной ограниченности сферой вымысла и письма» ведет к пародийному модусу повествования». И это является едва ли не единственной возможной позицией творческого бытия писателя — постмодерниста. ракурс, однако эта пародия является особой, нейтральной, «нулевой». Ее определяют термином «пастиш». «Пародирование здесь - несколько больше, чем прием, - замечает Д. Затонский, - в определенном смысле это философия жизни, и философия отношения к жизни, имя которой – постмодернизм» [12].

«Политика языковых игр». Игра является основой организующего принципа всей культуры человечества, афористически произнесенная еще великим Шекспиром. В постмодернизме эта идея нашла свое многомерное развитие «Подчеркнуто иронический, игровой модус самоопределения, характерный для постмодернистского мироощущения, но и в самой стилистике философствования по этой теме», в частности в трудах Ж. Дерриды. Игра со стилями, направлениями, языком, цитатами — основа политики языковых игр.

«Постмодернистский поворот», или, как любят говорить на Западе, «постмодернистская ситуация» имеет своих духовных родителей и наставников. Это, прежде всего, представители философской школы французского постструктурализма — Ф. Барт, Ж. Батай, Ж. Бодрийяр, Ж. Делез, Ж. Деррида, Ж. Лакан, Ж-Ф. Лиотар, М. Фуко.

Одним из основных отличий между модернизмом и постмодернизмом американский критик Б. Макхейл называет поиск ответа на разные вопросы: если модернистов интересует проблема истинности и исчерпаемости знаний (как мы познаем мир? как искусство порождает и изменяет восприятие мира? какова природа реальности?), то

постмодернисты обращают внимание на проблему природы познания и его возможностей (кто есть личность? как культура конструирует личность?). В центре внимания художника появляется постмодернистское сознание, которое, по мнению украинской исследовательницы истории американской литературы Т. Денисовой, является антидогматическим и плюралистическим. Его главный признак и внутренний источник движения – «сомнение, отказ от альтернативного выбора «или – или» в пользу широкого спектра равноправных решений «и – и». ...множественность занимает место главного условия как общественного, так и художественного существования».

Многие художественные произведения постмодернизма представляют именно этот тип менталитета, пересказывая и переписывая историю, исследуя влияние поп-культуры на формирование личности, вовлекая в литературный контекст голоса тех, кто раньше находился на маргине культуры, — представителей национальных меньшинств, субкультур и женщин.

Символ постмодернистской культуры – ризома, лабиринт. Ризома (от фр. Rhizome) – специфическая форма корня, не имеющая четко выраженного центрального подземного стебля (по И.Ильину).

Книга – корень – новый тип эстетических связей, запутанная корневая система, в которой отдельные отростки, волоски, регулярно отмирая и заново отрастая, находятся в состоянии постоянного обмена с окружающей средой. Кроме того, ризома вмещается в чужие эволюционные цепочки и образует «поперечные связи». Так что если мир – хаос (а именно таким его видят постмодернисты), то книга становится не космосом, а хаосмосом, не деревом, а корневищем. У.Эко, создав популярнейший и «эталонный» образец постмодернистского романа, признался, что руководствовался резомой как прообразом символического лабиринта, когда творил свой шедевр.

В ризоме нет частицы, которая была бы для какой-то другой доли коренной или стержневой. Они равны между собой, отношения между ними постоянно изменяются, как постоянно меняется структура ризомы. Здесь отсутствует деление на «левое – правое», «верх – низ», «высокое – возвышенное», отсутствует смысловой центр, какая-либо иерархичность, линейная однонаправленность. А потому и отношения между искусством и жизнью в этой культуре антииерархичны, непараллельны, бесструктурны, неупорядочены.

Центральной категорией классической эстетики есть прекрасное. В постмодернизме она остается, но меняется ее содержание. Прекрасным считается бессистемность, беспорядок корневища – резомы. Здесь прекрасное – это сочетание нравственного с чувственным, красота ассонансов и асимметрии, красота экологическая и алгоритмическая, дисгармония как норма и т.д. Эстетизируется безобразное. Возвышенное замещается странным, трагическое – парадоксальным, миметическое – ироническим, немиметическим. Центральное место занимает ирония.

Умберто Эко в статье «Постмодернизм, ирония, любопытство», помещенной в цикле, названном писателем «Заметки на берегах «Имени розы», отмечает: «Должен сказать, что я сам убежден в том, что постмодернизм – не фиксированное хронологическое явление, а такой себе духовное состояние, так сказать *kunstwollen* (художественная воля) – подход к работе. В этом смысле правомерна фраза, что любая эпоха в определенный момент

подходит к черте кризиса...» Это мнение может быть отправной точкой в наших размышлениях о постмодернизме.

ЛИТЕРАТУРА:

1. КОНОВАЛОВА О. Посмодернистское творчество как диалог культур. Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2007/2/74.html
2. КУРИЦЫН В. Постмодернизм - новая первобытная культура // Новый мир. - 1992. - №2. - С. 225-232.
3. СКОРОПАНОВА И. Русская постмодернистская литература: Учеб.пособие. - 3-е изд., изд., и доп. — М.: Флинта: Наука, 2001. — 608 с. ISBN 5-89349-180-7 (Флинта) ISBN 5-02-011617-3 (Наука)
4. МЕРЕЖИНСКАЯ А. Русская проза 80-90-х годов XX века: Монография / А.Ю. Мережинская; Ред. Л.Л. Воронцова ; Киев.нац. ун-т им. Т. Шевченко. - К. : ИПЦ "Киевский университет", 2001. - 433 с. - Библиогр.: с. 414-433. - ISBN 966-594-231-X
5. НЕФАГИНА Г. Русская проза второй половины 80-х — начала 90-х годов XX века авторская книга, первое издание Минск: Издательский центр "Экономпресс", НПЖ "Финансы, учет, аудит", 1998 г. ISBN: 985-6082-31-5
6. ПАЛЬМН. Історія української культури : навчальний посібник / Н. Д. Пальм, Т. Є. Гетало. — Х. : Вид. ХНЕУ, 2013. — 296 с. ДК [94:008](477)(075.8) ББК 63.3(4УКР)я73+71.4(4УКР)я73
7. ПАВЛЫЧКОС. Теорія літератури / Віра Агеева (упоряд.), Марія Зубрицька (передмов.), Богдан Кравченко (упоряд.). — К. : Основи, 2002. — 679 с. ISBN 966-06-0120-4
8. БАХТИН М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин — М.: 2013. — 444 с. ISBN 978-5-458-23202-9
9. KRISTEVA Y. Desire in language: a semiotic approach to literature and art / Ed. by L. S. Roudiez. - Oxford : Blackwell, 1981. - 306 p. Cover Identities in Transition E-Book ISBN: 9789004201262
10. BARTH R. Theory of the text // Untying the text: a post-structuralist reader / Ed. by R. Young. - London : Routledge and Kegan Paul, 1981. - P. 31-47 ISBN 0-8142-0984-X
11. ИЛУНИНА А. Теоретические аспекты проблемы интертекстуальности в современном литературоведении // Вестник Челябинского государственного университета. — 2013. — № 4 (295). Серия: Филология. Искусствоведение. — Вып. 75. — С. 36–39. DOI 10.37972/chgpu.2020.109.4.004
12. ЗАТОНСКИЙ Д. Модернизм и постмодернизм: Мысли об извечном коловращении изящных и неизящных искусств. — Харьков: Фолио; М.: Изд-во АСТ, 2000. - 256 с. ISBN 966-03-0754-3
13. ДЕНИСОВА Т. Коротко про историю та теорію постмодернізму
Бібліотека авторефератів і дисертацій по педагогіці <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-metodika-izucheniya-poezii-xx-veka>

**MODELE COGNITIVE METAFORICE ÎN ROMANUL
IUBIRILE DE TIP PANTOF, IUBIRILE DE TIP UMBRELĂ DE MATEI VIȘNIEC**
COGNITIVE METAPHORICAL MODELS IN MATEI VIȘNIEC'S NOVEL

LOVE OF A SHOE TYPE, LOVE OF AN UMBRELLA TYPE...

Lilia RĂCIULA, conf. univ., dr.

Magdalena BAGRIN, drd.,

*Universitatea de Stat „Alec Russo” din
Bălți*

Abstract: The article provides a cognitive perspective on Matei Vișniec's novel *Iubirile de tip pantof, iubirile de tip umbrelă...* (*Love of a Shoe Type, Love of an Umbrella Type...*), aiming to outline the cognitive models that form the basis of metaphorical concepts embedded in the structure of the text. Matei Vișniec's imagery used in the novel *Iubirile de tip pantof, iubirile de tip umbrelă...* (*Love of a Shoe Type, Love of an Umbrella Type...*) is highlighted through the grid of two metaphorical concepts "the shoe" and "the umbrella" built with the help of a vast network of orientational and ontological metaphors (Lakoff). The orientational metaphors that shape the given concepts refer to the cognitive top-down orientational model and the realistic – idealistic one, while the ontological ones activate the cognitive "object" – "container" model. The novel *Iubirile de tip pantof, iubirile de tip umbrelă* (*Love of a Shoe Type, Love of an Umbrella Type*) ... "translates" via these two metaphorical concepts (*the shoe* and *the umbrella*), the human condition as a whole, with all its aspects and (affective, psychic, social, moral, ontological, etc.) nuances, encompassing types, human behaviours and attitudes, situations, periods and relationships.

Keywords: metaphorical concept, shoe, umbrella, orientational metaphor, ontological metaphor, cognitive model, etc.

Rezumat: Prezentul demers abordează o perspectivă cognitivă asupra romanului *Iubirile de tip pantof, iubirile de tip umbrelă* de Matei Vișniec, avînd drept obiectiv principal configurarea modelelor cognitive ce stau la baza conceptelor metaforice ce structurează textul. Imaginarul lui Matei Vișniec în romanul *Iubirile de tip pantof, iubirile de tip umbrelă...* se profilează prin grila a două concepte metaforice *pantoful* și *umbrela*, construite cu ajutorul unei rețele variate de metafore orientative, ontologice (Lakoff). Metaforele orientative ce structurează conceptele date vizează modelul cognitiv de orientare de tip sus-jos; realist – idealist, iar cele ontologice actualizează modelul cognitiv „obiect” – „recipient”. Romanul *Iubirile de tip pantof, iubirile de tip umbrelă...* „traduce”, prin cele două concepte metaforice (*pantoful* și *umbrela*), condiția umană în totalitate, cu toate aspectele și nuanțele ei (afective, psihice, sociale, morale, ontologice etc.), subsumând tipuri, comportamente și atitudini umane, situații, perioade și relații.

Cuvinte - cheie: concept metaforic, pantof, umbrelă, metaforă orientativă, metaforă ontologică, model cognitiv etc.
ID ORCID 0000-0002-2726-6015

Demersul nostru abordează o perspectivă cognitivă asupra romanului *Iubirile de tip pantof, iubirile de tip umbrelă* de Matei Vișniec, avînd drept obiectiv principal configurarea

modelelor cognitive ce stau la baza conceptelor metaforice în jurul cărora se organizează întreg romanul – „*pantoful*” și „*umbrela*”. Acestea se analizează prin prisma teoriei metaforei fundamentată în studiul *Metaphors We Live By* de George Lakoff și Mark Johnson.

În acest context, menționăm un aspect relevant, în opinia noastră, și anume faptul că autorii studiului provin din domenii de formație diferite: George Lakoff fiind lingvist, iar Mark Johnson – filozof, logician, ceea ce conferă valoare adăugată concepției articulate în studiul *Metaphors We Live By*. Astfel, modele de gândire diferite se intersectează pentru conceptualizarea fenomenului metaforic, ajungându-se la concluzii surprinzătoare. Pentru o înțelegere mai bună a lucrurilor se impune elucidarea chintesenței concepției lui George Lakoff și Mark Johnson. Axele dominante ale teoriei metaforei prezentate în *Metaphors We Live By* sunt *sistematicitatea conceptelor metaforice, metaforele structurale, metaforele ontologice, metaforele orientative, metafora și coerența culturală, empirismul etc.*

Metafora în viziunea autorilor nu reprezintă un concept periferic („a matter of peripheral interest”), așa cum este tratat în mod obișnuit în teoriile lingvistice și filozofice, ci dimpotrivă metafora e recunoscută drept este un element structural al gândirii, contribuind la modelarea sistemului conceptual uman¹ (gândirea este, în esență, metaforică): „We shared the intuition that it is, instead, a matter of central concern, perhaps the key to giving an adequate account of understanding” (Lakoff *et alii*, p. 9).

Specialiștii atribuie metaforei o importanță similară percepției olfactive, metafora fiind, astfel, concepută drept un instrument de percepție, de cunoaștere și de conștientizare a realității. În consecință, metaforele sunt „obiecte” în spatele cărora poți vedea ceva prin intermediul altei metafore, iar înțelegerea lumii/experienței prin metaforă echivalează cu un veritabil „simț”, similar după importanță celui olfactiv sau auditiv: „But metaphors are not merely things to be seen beyond. In fact, one can see beyond them only by using other metaphors. It is as though the ability to comprehend experience through metaphor were a sense, like seeing or touching or hearing, with metaphors providing the only ways to perceive and experience much of the world. Metaphor is as much a part of our functioning as our sense of touch, and as precious” (*idem*, p. 239). George Lakoff și Mark Johnson sesizează chintesența metaforei prin modul înțelegerii unor lucruri prin termenii altora: „The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another” (*idem*, p. 5), iar arta/experiența estetică, percepută din perspectivă empirismului, este catalogată drept un mijloc de generare a realităților, care pot surveni în orice moment al existenței cotidiene atunci când se realizează conexiuni și asociații inedite: „From the experientialist point of view, art is, in general, a matter of imaginative rationality and a means of creating new realities. Aesthetic experience is thus not limited to the official art world. It can occur in any aspect of our everyday lives—whenever we take note of, or create for ourselves, new coherences that are not part of our conventionalized mode of perception or thought” (*idem*, p. 236).

¹ Procesele gândirii umane, în general, sunt metaforice, astfel metafora nu ține doar de limbă. Sistemul conceptual uman este structurat și definit cu ajutorul metaforei: „The most important claim we have made so far is that metaphor is not just a matter of language, that is, of mere words. We shall argue that, on the contrary, human thought processes are largely metaphorical. This is what we mean when we say that the human conceptual system is metaphorically structured and defined. Metaphors as linguistic expressions are possible precisely because there are metaphors in a person's conceptual system” (Lakoff *et alii*, p. 9).

În cele ce urmează, după configurarea sumară a viziunii lui George Lakoff și Mark Johnson, ne vom focaliza pe aspectul aplicativ în baza romanului selectat *Iubirile de tip pantof. Iubirile de tip umbrelă...* de Matei Vișniec.

Deși calificat de Nicolae Manolescu în *Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură* „cel mai înzestrat dramaturg al generației '80” (Manolescu, p.1390), Matei Vișniec este și autorul unor romane absolut remarcabile. Dincolo de toate aprecierile și clasificările operate de exegezi, așa precum ne mărturisește Matei Vișniec însuși, autorul rămâne un poet și atunci când scrie dramaturgie, și atunci când scrie proză. Și astăzi suntem în perioada când romanul devine scriitura cu cele mai mari disponibilități și deschideri spre experimentarea tehnicilor narrative. Scrierea unui roman, pentru Matei Vișniec, echivalează cu satisfacția busolei interioare. Autorul afirma într-un interviu că își împodobește romanul cu ficțiune prin stilistica expresiei involutare fără să aștepte inspirația, neglijând neologismul postmodernității. Marin Mincu în volumul *Experimentalismul poetic românesc* afirmă că „Vișniec posedă o totală conștiință textualistă (și textualizantă!) și de aici decurge, poate, polivalența sa scripturală” (Mincu, p. 76)

Romanul asupra căruia ne vom focaliza, *Iubirile de tip pantof. Iubirile de tip umbrelă...*, apare în anul 2016 la Editura Cartea Românească, fiind printre ultimile romane scrise de Matei Vișniec „care s-a scris aproape singur, doldora de povești aparent disparate”. În acest context, un apanaj al scriiturii lui Matei Vișniec este utilizarea conceptelor metaforice: „pantof” și „umbrelă”.

Incipitul romanului *Iubirile de tip pantof. Iubirile de tip umbrelă...* anunță moartea subită a unui tânăr muncitor de la sat. Chiar din primele pagini prin descrierea ritualului de înmormântare autorul introduce conceptele metaforice „pantof” și „umbrelă” cu/prin care va trata tot conținutul scriiturii, explicând însăși condiția umană prin prisma acestora. Imaginea satului capătă rezistență prin oamenii, care moștenind *cosmosul*, refuză *haosul*. *Cosmos* în limba greacă înseamnă „ordine”, *haosul* însă, impune „viața fără semnificații transcendente”. Prin aceste două poziții spațiale la nivel macro- *haos – cosmos* se instalează modelul cognitiv ilustrat de *metaforele orientative*² („bazate pe experiență fizică și culturală”) de tipul *sus – jos, inferior-superior, realist-idealist* etc.: *haos - jos*, iar *cosmos – sus*. Acest model cognitiv de orientare se regăsește și la nivel micro- în structura conceptelor metaforice „pantof” și „umbrelă”.

Autorul în primele pagini ne îndeamnă să reflectăm la întrebarea: „sunteți mai degrabă *pantof* sau mai degrabă *umbrelă*?” Această oglindire este un pretext de autoreflexie/reflexie asupra sinelui și lumii totodată.

Semantica vorbitorului comun definește *pantoful* drept „un obiect de încălțăminte purtat în exterior. Rolul principal al pantofilor este de a proteja talpa picioarelor de suprafața pe care se circulă. Alte roluri ale pantofilor sunt de a proteja picioarele de frig, căldură, umezeală și accidentări” (*DEXI*). Aceasta este cea mai simplă definiția pe care lexemul o are încă de la apariția obiectului pe care îl denumește.

Dicționarul de simboluri atestă simbolismul pantofului ca simbol al „luării în posesiune a pământului”; „simbol al dreptului de proprietate”; „simbol al stăpânirii”; „simbol al călătoriei/călătorului”; „simbol al înțelegerii și pasiunii reciproce” etc. (Chevalier *et alii*, p. 15

² E vorba aici de teoria metaforei după G.Lakoff și M. Johnson.

„Umbrela” este opusă *pantofului*, fiind; conform DEX-ului, un „obiect alcătuit dintr-o pânză care se poate strânge sau întinde (în forma unei calote sferice) prin intermediul unor spițe metalice fixate radial pe un baston, destinat să apere de ploaie sau de soare”.

Pentru a descifra intenția estetică a autorului Matei Vișniec vom recurge, de asemenea, la conturarea simbolismului umbrelei. Astfel, *umbrela* este asociată cu „simbolul bogăției și al protecției”, fiind „însemnul regelui”, „monarhul universal”, „simbol al Cerului” (Chevalier *et alii*, p. 405) etc.

Evident, că în romanul lui M. Vișniec vorbim de concepte metaforice, adică de concepte structurate metaforic ce admit extinderea doar într-o anumită direcție. În acest sens, autorii studiului *Metaphors We Live By*, G. Lakoff și M. Johnson menționau: „metaphorical concepts can be ex-tended beyond the range of ordinary literal ways of thinking and talking into the range of what is called figurative, poetic, colorful, or fanciful thought and language. Thus, if ideas are objects, we can dress them up in fancy clothes, juggle them, line them up nice and neat, etc. So when we say that a concept is structured by a metaphor, we mean that it is partially structured and that it can be extended in some ways but not others”(Lakoff *et alii* p.13). Așadar, observăm în romanul *Iubirile de tip pantof, iubirile de tip umbrelă* anume această modalitate „de a aranja elegant și delicat” ideile - „obiecte”, recurgându-se la „pantof” și „umbrelă”.

Matei Vișniec construiește conceptele metaforice „pantof” și „umbrelă”, actualizând modele cognitive specifice metaforelor structurale (domeniu-sursă; domeniu-țintă); metaforelor orientative (de tipul sus – jos, realist – idealist, ordinar – extraordinar etc.), metaforelor ontologice („obiect” – „recipient”).

Pantof – umbrelă

Jos – sus

Memoria este pantof

Memoria – domeniu - sursă

Pantof – domeniu - țintă

- Memoria zilnică corespunde pantofului;
- *Punct comun*: ambele se pretează rutinei, cotidianului, monotoniei, ordinarului etc.

Memoria este umbrelă

memoria – domeniu - sursă

umbrelă – domeniu - țintă

- Memoria episodică/selectivă corespunde umbrelei;
- *Punct comun*: ambele implică accidentalul, evenimentialul, extraordinarul etc.

Iubirea³ este pantof

Iubirea – domeniu - sursă

Pantof – domeniu - țintă

- Iubirea maraton („longevive”), de cursă lungă corespunde pantofului;
- *Punct comun*: ambele suportă cu timpul uzura, rutina, o degradare a calității/pasiunii etc..

³Pentru forța persuasiunii, recurgem la un fragment relevant din romanul analizat: „Iubirile de tip pantof sunt iubirile de cursă lungă. Iubiri maraton, iubiri înșurubate în timp. Iubirile de tip pantof sunt cele care ajung să-și serbeze nunta de argint, apoi nunta de aur, apoi nunta de diamant. Iubirilor de tip pantof le plac pietrele prețioase.” „Iubirile de tip umbrelă nu ajung niciodată la linia de orizont. Ele sunt imprevizibile, capricioase, devastatoare. Ca și aversele de vară, ele dau buzna în viața omului. Nimeni nu dispune de imunitate în fața lor, dar multora le este frică de ele.(...) Iubirile de tip umbrelă nu au principii civice, nu respectă regulile de circulație și nu știu să citească nici un panou rutier (...) SENS INTERZIS.

Nu, pentru o iubire de tip umbrelă un astfel de panou este lipsit de sens. Deja că ele, iubirile de tip umbrelă, nu știu ce înseamnă cuvântul INTERZIS, iar în materie de SENS părerea lor este că ele dau de fapt sens vieții”.

Iubirea este umbrelă

Iubirea – domeniu - sursă Umbrelă – domeniu - țintă

- Iubirea capricioasă, devastatoare, pasională ca o stihie a naturii corespunde umbrelei;
- *Punct comun*: ambele presupun impetuozitate, invadare năvalnică, sfidare de convenții, de tradiții (reguli și principii) și instalarea evenimentialului, extraordinarului care nu durează în timp etc.

Literatura (romanul) este pantof

Romanul – domeniu - sursă Pantof – domeniu - țintă

- Romanul prin succesivitate, prin logica înlănțuirilor narrative corespunde pantofului;
- *Punct comun*: ambele țin de partea realistă (rațională) a lucrurilor, de o „proză” a existenței

Literatura (poezia) este umbrelă

Poezia – domeniu - sursă Umbrela – domeniu - țintă

- Poezia este parte ideală (irațională), indefinibilă și inefabilă a lucrurilor și corespunde umbrelei;
- *Punct comun*: ambele vizează altitudinea, înaltul, „situarea deasupra contingentului”

Turistul este pantof

Turistul – domeniu - sursă Pantof – domeniu - țintă

- Turistul dependent de locuri familiare corespunde pantofului;
- *Punct comun*: ambii potențază ideea de deplasare

Turistul este umbrelă

Turistul – domeniu - sursă Umbrelă – domeniu - țintă

- Turistul dornic de cunoașterea locurilor noi, de inițiere în altceva de fiecare dată corespunde umbrelei;
- *Punct comun*: ambii prefigurează evenimentialul, insolitul etc.

Bâlbâitul este pantof

Bâlbâitul – domeniu - sursă Pantof – domeniu - țintă

- Bâlbâitul sistematic generat de aceleași deficiențe corespunde pantofului;
- *Punct comun*: ambii se înscriu într-un sistem al regularităților.

Bâlbâitul este umbrelă

Bâlbâitul – domeniu - sursă Umbrela – domeniu - țintă

- Bâlbâitul accidental, generat de factorul emoțional corespunde umbrelei;
- *Punct comun*: ambii vizează accidentalul și imprevizibilul.



Din perspectivă cognitivă conceptele „*pantof*” și „*umbrelă*” pot fi abordate și ca „recipient” care înglobează „obiecte”, în sensul pe care-l conferă Lakoff și Johnson, adică ideea este obiect (meanings) pe care vorbitorul o plasează în recipient (container) și o trimite receptorului, care, la rândul său, extrage ideile obiecte din cuvinte (containere): „ideas (or meanings) are objects. Linguistic expressions are containers. Communication is sending. The speaker puts ideas (objects) into words (containers) and sends them (along a conduit) to a hearer who takes the idea/objects out of the word/containers” (Lakoff, *et alii*, p.10). Astfel, conceptul metaforic „pantoful” reprezintă acel „recipient” (container) pentru obiectul (meanings) - ideea de ordinar, sistematic, rutină, monotonie, prozaic, uzură, rezistență etc., iar „umbrela”, la rândul

său, constituie „recipient” (container) pentru obiectul (meanings) - ideea de extraordinar, evenimential, accidental, irațional, inefabil al trăirii etc.





Mai jos, propunem un tabel ce sintetizează și configurează conceptele metaforice „pantof” și „umbrelă” prin materialul faptic excerptat din romanul analizat:

Fig. 1 Tabel-sinteză

Concept metaforic	Exemple	Concept metaforic	Exemple
<p>Pantof</p> <p>↙</p> <p>Memorie</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „... acea memorie zilnică, sânguincioasă, capabilă să suporte”. ➤ „Pantoful este supus rutinei, îndură de dimineață până seară toate eforturile supraviețuirii, asumă metafora muncii și a disciplinei”; ➤ „ ... este una a solului, terestrității”; ➤ „în sensul material, realist, practic”; ➤ „ ... aproape nu are vise”; ➤ „ ... este călcat de viață”. 	<p>Umbrelă</p> <p>↙</p> <p>Memorie</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... este una selectivă, capricioasă”. ➤ „ ... nu iese în fiecare zi din casă”; ➤ „... nu este sistematică, cumulativă”; ➤ „ ... are o privire dezordonată și evenimentială asupra lumii”; ➤ „ ... intră în contact cu viața în chip accidental, este un fel de memorie sporadică”.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „Lumea povestită de pantof: grăbită, stresată, doldora de imperative și de comenzi, o lume militară, organizată pe minute și secunde, pe segmente precise”; 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... tentată să creadă că lumea însăși nu conține „decât evenimente ieșite din comun”; ➤ „... descrie lumea fragmentar”.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... știe ce înseamnă deșteptarea și ieșirea în stradă la o oră precisă”; ➤ „ ... știe ce înseamnă oboseala, uzura, îmbătrânirea”. 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... nu știe ce înseamnă perseverență, obișnuită cu victorii facile”.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... descrie cu lux de amănunte ce înseamnă seara, revenirea la punctul de plecare, nevoia de relaxare; ➤ ... descrie cu infinite detalii ce înseamnă aglomerația sau ce înseamnă să fii în întârziere”. 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... nu iese din casă pe vreme bună”; ➤ „... memorie structurată de șocuri și dispusă să capteze și să rețină în special elementele de spectacolale lumii, răbufnirile ei, și nu curgerea ei plată”.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... învăță ce înseamnă relația de la cauză la efect” 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... ignoră conceptul de cauză efect”

Concept metaforic	Exemple	Concept metaforic	Exemple
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... nu va ști ce înseamnă un veritabil puseu de adrenalină”; ➤ „ ... nu vă ști niciodată ce formă de orgasm îți dă o situație-limită, apropierea primejdiei, suspansul”. 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... seismograf în raport cu excepția, cu excepționalul, cu spectaculosul”.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „Pantofii de două ori mai numeroși decât umbrelele”; ➤ „O memorie ca a mea, de tip pantof, are nevoie întotdeauna de un soclu, de o bază. Poate că v-am furnizat o mulțime de detalii inutile, dar acest demers ține de memoria pantof”. 		
Pantof  Iubire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... iubiri de cursă lungă. Iubiri maraton, iubiri înșurubate în timp. Linia orizontului nu este departe, se poate ajunge la ea pe jos. Numai că drumul se bifurcă brusc”; ➤ „iubiri care ajung să își serbeze nunta de argint, apoi nunta de aur, apoi nunta de diamant. Iubirilor de tip de pantof le plac metalele prețioase”. ➤ „Familia-celula societății” 	Umbrelă  Iubire	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „Nu ajung niciodată la linia de orizont; ➤ Imprevizibile; ➤ Capricioase; ➤ Devastatoare”.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „Veritabile cărămizi ale societății, temelii ale civilizației”; ➤ „Nu au prezent”; ➤ „Majoritatea iubirilor de tip pantof suferă de fapt, cu timpul, de o degradare a calității conversației”; ➤ „Treptat, cuplul începe să comunice chiar cu cuvinte tocite”; ➤ „ ... sunt un triumf al spiritului de autoconservare și al dorinței profunde de confort”; ➤ „... după 30 sau 40 de ani, tot 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ „Tentante, vulcanice, invadatoare”; ➤ „ ... nu au viitor”; ➤ „Ca și aversele de vară, ele dau buzna în viața omului”; ➤ „Scurte, isterice, dureroase”; ➤ „Nu le poate uita nimeni niciodată”; ➤ „ ... o mare spaimă, o emoție asfixiantă”;

Concept metaforic	Exemple	Concept metaforic	Exemple
	privindu-se unul pe altul, cei doi parteneri încep să semene fizic între ei ".		➤ „Nu au principii <i>civice</i> , nu respectă <i>regulile de circulație</i> ”;
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... lasă în urma lor case pline ochi de obiecte incredibile: mobile contorsionate, cărți necitite, bibelouri otrăvitoare, maldăre gigantice de covoare (...)”; ➤ „ ... nu le rămân, uneori decât ochii lumii pentru a-și savura reușita”; ➤ „Cuplul de tip pantof traversează orașul trăgând după el un obiect invizibil, dar care zăngănește în urma lor pe caldarâm: celula familiară” 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ „SENS INTERZIS - ... un panou lipsit de sens- nu știu ce înseamnă sens INTERZIS, iar în materie de SENS părerea lor este că ele dau de fapt sens vieții”; ➤ „Traversează orașul pe ascuns, mergând în zig-zag”; ➤ „ ... preferă să nu lase urme”.
	➤ „Devin treptat niște umbre”.		➤ „ ... nu au umbră”.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „(...) Nu contează dacă vor alege drumul cel bun sau rău, important este să rămână împreună”; 		<ul style="list-style-type: none"> ➤ „Spărgător de seifuri profesionist”; ➤ „ ... le place solul alunecos”; ➤ „ ... le place să se joace cu focul”; ➤ „ ... le place să perturbeze liniștea sufletească”; ➤ „ ... sublime agenții de voiaj”.
Interconexiuni	<p>„Între iubirile de tip pantof și iubirile de tip umbrelă relațiile sunt complexe, în general conflictuale. Sunt și cazuri de toleranță asumată când o iubire de tip pantof închide ochii în fața unei iubiri de tip umbrelă”;</p> <p>„Uneori însă conflictul izbucnește pe față.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ori eu, ori ea! urlă iubirea de tip pantof urlă tratând-o pe iubirea de tip umbrelă de depravată, imorală, târfă, femeie de nimic, hoțomană, profitoare, neisprăvită, nemernică, vulgară, scursură etc.etc. etc.”. 		
Pantof ↙	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „Romanele sunt un veritabil monument pe care și l-a ridicat treptat omul, cea mai profundă oglindă a sa”; ➤ „O oglindă de tip pantof”. 	Umbrelă ↙	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „Poezia este cel mai perfid instrument de comunicare inventat de om pentru a putea scăpa, de fapt, tuturor încercărilor de a fi definit. O monumentală, abisală

Concept metaforic	Exemple	Concept metaforic	Exemple
Literatură		Literatură	oglină de tip umbrelă”.
Pantof  Turiști	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... dependenți de o reîntâlnire cu un spațiu familiar, de o regenerare posibilă doar pe respectiva plajă sau respectivul colț de munte”; ➤ „Raport cu rezidențele devine unul patern-matern”. 	Umbrelă  Turiști	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... preferă să plece în fiecare vacanță de vară în altă parte, să descopere de fiecare dată ceva nou și să-și îmbogățească stocul de emoții”.
Pantof  Bâlbâiți	<ul style="list-style-type: none"> ➤ „ ... cei mai numeroși”; ➤ „ ... se împotmolesc sistematic la aceleași sunete”; ➤ „există o soluție în cazul bâlbâiților de tip pantof”. 	Umbrelă  Bâlbâiți	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Matei Vișniec un „bâlbâit de tip umbrelă”; ➤ „ ... vindecarea este egală cu zero, găurile negre care ne devorează cuvintele, silabele și sunetele gravitează în afara noastră”; ➤ „ ... <i>fraza spusă de mine pornea din creier, gura mea se poticnea în funcție de găurile negre diseminate în privirile, în cuvintele, în stare emoțională a interlocutorului meu</i>”; ➤ „ ... găurile negre îl iau prin surprindere tot timpul”.

Tabelul - sinteză de mai sus, conturează conceptele metaforice „pantof” și „umbrelă”, relevând diferența de esență dintre acestea, dar Matei Vișniec stabilește, deopotrivă, și unele interconexiuni indispensabile ca, de exemplu:

- „locul unde o **emoție de tip pantof** se transformă într-o emoție de **tip umbrelă**”;
- „ ... singurul loc din lume în care **sensibilitatea de tip pantof** se întâlnesc cu **sensibilitatea de tip umbrelă**. Ele construiesc în mod durabil **efemerul**”;
- „ ... un **spațiu de tip pantof** în care se desfășoară o acțiune de **tip umbrelă**”;
- „ ... o **iubire de tip pantof** care s-a îndrăgostit de o iubire de **tip umbrelă**”;
- „ ... cum **s-au îndrăgostit** unul de altul un **pantof** și o **umbrelă**”;
- „ Când **literatura de tip pantof** își dă rendez-vous într-o cafenea cu literatura de **tip umbrelă**, după două ore iese din cafenea o piesă de teatru”;
- „ ... un fel de **școală** în care **elevii de tip pantof** sunt preluați numai de **profesori de tip umbrelă**”.

- „**Regizorii** sunt în mod indiscutabil niște ființe de **tip umbrelă**, iar **actorii** sunt niște ființe de **tip pantof**”;
- „A fi sau a nu fi, aceasta-i întrebarea.**Replică** tipică de **tip umbrelă**. „ Un regat pentru un cal.” Replică tipică de **tip pantof**”;
- „**definiții de tip pantof** și definiții de **tip umbrelă**. Iată o definiție de tip pantof a **teatrului**: „Clădire sau loc special amenajat în vederea reprezentării de spectacole.” Iată o definiție de **tip umbrelă** a teatrului: „Discuție aprinsă între mai mulți, ceartă care atrage curioși”

În concluzie, romanul *Iubirile de tip pantof. Iubirile de tip umbrelă* de Matei Vișniec relevă două concepte metaforice principale care întrunesc modelele cognitive specifice metaforelor orientative (sus-jos); metaforelor structurale (domeniu - sursă; domeniu - țintă); metaforelor ontologice („obiect” - „recipient”).

BIBLIOGRAFIE:

1. CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicționar de simboluri. Vol. III*. București, Editura ARTEMIS, 1994, 533 p. ISBN: 973-566-026-1.
2. DIMA. E.; COBEȚ D.; MANEA. L. *Dicționar explicativ ilustrat al limbii române*. Ch: Arc: Gunivas. 2007. 1368 p., 2116 p. ISBN 978-9975-61-155-8 (Arc), ISBN 978-9975-908-04-7 (Gunivas).
3. LAKOFF, G.; JOHNSEN M. *Metaphors we live by*. The University of Chicago, 1980. 197 p. ISBN: 0-226-46801-1.
4. MANOLESCU, N. *Istoria critică a literaturii române. 5 secole de literatură*. Pitești, Paralela 45, 2008. pp 1390-1393. ISBN 978-973-47-0359-3.
5. MINCU, M. *Experimentalismul poetic românesc*. Pitești, Paralela 45, 2006, 389 p., ISBN: 978-973-697-782-4.
6. VIȘNIEC, M. *Iubirile de tip pantof, iubirile de tip umbrelă...* Editura Cartea Românească, 2006, 512 p., ISBN: 978-9732331361.
7. *Interviu realizat de Adela GRECEANU și Matei MARTIN pe 25 noiembrie 2013, pentru emisiunea Timpul prezent de la Radio România Cultural* <https://dilemaveche.ro/sectiune/lazi-in-cultura/articol/sint-un-profesionist-al-cuvintelor-interviu-cu-matei-visniec>.

**ДУАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ВАРИАНТ ПОВЫШЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА (НА ПРИМЕРЕ
МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ)**

Turkot Tatiana, Ph.D., Associate professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool Primary Education and Language Communication of the Kherson Academy of Continuing Education./Херсонська академія неперервної освіти, Херсонський державний педагогічний інститут

Sagoian Eraneac, dr.conf.univ., UPS "Ion Creangă" din Chișinău/ State Pedagogical University "Ion Creangă", Chișinău

***Абстракт.** Целью статьи является обоснование на примере модели развития коммуникативной культуры педагогов, повышение их профессиональной компетентности в условиях учебно-воспитательного заведения, построенное с учетом особенностей дуального обучения интегрирующей теоретическую педагогическую подготовку с педагогической практикой. В связи с этим статья дает определение системы дуального образования, сфер использования, принципов. Рассматривает обеспечения качества знаний выпускников применение идей дуального образования для решения важнейших социально-педагогических проблем посредством организации непрерывного педагогического образования непосредственно в учебном заведении, как вариант существующей системы повышения квалификации, в следствии чего создаются дополнительные предпосылки устранения барьеров между работой и учебой, превращение рабочего места в своеобразный центр учебной деятельности.*

***Abstract.** The purpose of the article is to substantiate using the example of a model for the development of the communicative culture of teachers, to increase their professional competence in an educational institution built, taking into account the peculiarities of dual education, integrating theoretical pedagogical training with pedagogical practice.*

In this regard, the article gives a definition of the system of dual education, of spheres of use, of the principles, concedes the quality assurance of knowledge of graduates, the application of the ideas of dual education to solve the most important social and pedagogical problems through the organization of continuous pedagogical education directly in the educational institution as a variant of the existing system of continuing education as a result, additional prerequisites for the elimination of barriers between work and study are created, the transformation of the workplace into a kind of training center occurs.

0000-0002-8183-9929

В классическом определении дуальная система образования - тип инновационной организации целевой профессиональной подготовки, который предполагает согласованное взаимодействие образовательной и производственной сфер в обучении специалистов [4;5]. Как показывает современная педагогическая практика, дуальные системы обучения чаще и эффективнее всего используются в таких сферах как экономика, техника, социальное обеспечение [5]. Ярким подтверждением этому может служить система профессионального образования в Германии, смоделированная с использованием принципов дуального обучения, и которая по оценкам Международного института мониторинга качества рабочей силы (Швейцария), является одним из лидеров по уровню квалификации рабочих кадров и может быть образцом для стран ЕС [1;8]. В условиях глобальной технологизации, информатизации всех сфер общественной жизни остро актуализируется проблема обеспечения качества знаний выпускников современных школ и, естественно, проблема повышения профессиональной компетентности современных педагогов их обучающихся.

С использованием идей дуального обучения [8] мы предлагаем решение этой важнейшей социально - педагогической проблемы как организацию непрерывного педагогического образования непосредственно в учебном заведении, рассматривая такой подход как вариант существующей системы повышения квалификации учителей [6]. В этом плане мы соглашаемся с точкой зрения известного методолога образования взрослых С.Г.Вершловского : «В большой степени развитию взрослых в процессе образования содействует превращение рабочего места в своеобразный центр учебной деятельности. Так, инновационная организация обучения педагогического коллектива на базе школы ставит его перед необходимостью создавать временные творческие коллективы, разрабатывать межпредметные проекты взамен традиционных методических объединений и кафедр, разделяющих учителей по чисто предметному признаку. Можно полагать, что в этом случае создаются дополнительные предпосылки устранения барьеров между работой и учебой» [3, с.7]. Исходя из изложенного выше, *целью нашей статьи* мы очерчиваем обоснование на примере модели развития коммуникативной культуры педагогов повышение их профессиональной компетентности в условиях учебно-воспитательного заведения, построенное с учетом особенностей дуального обучения, интегрирующего теоретическую педагогическую подготовку с педагогической практикой.

В основу «Модели развития коммуникативной культуры педагога » [6] положена «неделимая дидактическая единица», предложенная известным дидактом В.И.Бондарем [2]. «Неделимая дидактическая единица» представляет собой единичный замкнутый учебный цикл (цели, задачи, формы, методы, средства обучения и достигнутый практический результат), в процессе которого происходит решение конкретных образовательно-развивающих задач, удовлетворяющих образовательные потребности различных уровней, и обеспечивается подготовка обучающихся (в нашем исследовании педагогов) к последующим этапам обучения [2, с.67]. Реализация «неделимой дидактической единицы» в предлагаемой «модели» предваряется диагностикой уровня развития коммуникативной культуры учителя и содержит в себе такие элементы: определение актуальных образовательных потребностей педагога, его личностных и общественных потребностей, конкретизацию акмеологических целей развития коммуникативной культуры учителя. С учетом профессионального опыта учителя, данных диагностирования и самоанализа разрабатывается программа деятельности по развитию коммуникативной культуры педагога, определяются

содержание, формы, методы и средства обучения, индивидуальная программа его самообразования с учетом специфики практических проблем учебного заведения. Завершающим циклом в «первой дидактической единице» является выявление практической результативности специально организованной учебной и самообразовательной деятельности педагога по достижению поставленных целей и удовлетворению образовательных потребностей [6] и переход к изучению «второй дидактической единицы» и т.д. В нашем примере в зависимости от образовательных потребностей педагогов и с учетом практических проблем учебного заведения были выделены такие «дидактические единицы»: «коммуникация в системе «педагог- учащиеся», «коммуникация в системе «педагог-родители», «коммуникация и медиация». В предлагаемой «модели» иерархия и координация «неделимых дидактических единиц» обеспечивает непрерывное восхождение педагога по «ступенькам» педагогической компетентности в направлении достижения её «АКМЕ» (вершины).

Как показывает педагогическая практика, эффективная реализация модели развития коммуникативной культуры учителя возможна при специально организованном обучении в условиях современной школы, если обеспечиваются следующие организационно-педагогические условия:

- конструирование учебно-познавательной и практической коммуникативной деятельности педагога с учетом общеметодологических, андрагогических принципов и специфических принципов дуального обучения;
- создание благоприятной культурно-образовательной среды, способствующей развитию общей, педагогической и, соответственно, коммуникативной культуры учителя [7];
- содействие личностному развитию педагога, что позволяет ему правильно воспринять общественные образовательные потребности в целом и потребности в области формирования коммуникативной культуры в частности;
- построение индивидуальной программы развития коммуникативной культуры на основе системной диагностики и самодиагностики;
- обеспечение оптимального выбора содержания, форм, методов и приемов развития коммуникативной культуры педагога в соответствии с его личностными образовательными потребностями, акмеологическими целями, и на основании интеграции педагогической теории с практикой.

В общем же можно охарактеризовать преимущества дуального обучения в системе повышения педагогической квалификации:

- возможность индивидуализации теоретической и практической подготовки учителя «без отрыва от рабочего места»;
- приближенность содержания, дидактических методов и приемов к реальным педагогическим условиям конкретного учебного заведения, образовательным запросам педагогов;
- достигается более высокая мотивация в приобретении и углублении знаний, формировании профессиональных умений ;
- теоретические знания легче усваиваются в процессе решения реальных педагогических задач, свойственных конкретному учебному заведению;
- повышаются требования к практической компетентности преподавателей , организованных и задействованных в дуальном обучении, что является стимулом к их постоянному самообразованию; оценка результатов их деятельности непосредственно оценивается руководителями учебных заведений, что является действенной мотивацией к более качественной организации теоретических и практических занятий;
- снижается финансовая нагрузка на государственный бюджет, так как часть затрат могут взять на себя учебные заведения и сами педагоги.

Изложенное , на наш взгляд, является весомым аргументом в поддержку разработки программ дуального образования, поиска и внедрения его инновационных моделей в сферу педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аникеев А.А., Артуров Е.А. Современная структура образования в Германии. *Alma mater*, 2012. №3. С.67-68.
2. Бондарь В.И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. Київ. Рад. шк., 1987. 160 с.
3. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования . Педагогика. 2003. №8. С. 5-8.
4. Коростылев В.А. Концепция новой методики повышения квалификации специалистов. Стратегическое направление в Украине: Материалы Международной научной конференции. Киев-Судак, 2013. С. 75-83.
5. Полянин В.А. Образовательная система дуального формата и профессиональное самообразование педагога. *Образовательные технологии*. 2010. №2. с.68-96.
6. Сагоян Ераняк, Туркот Татьяна. Развитие коммуникативной культуры педагога : учебно – методическое пособие. Ch.Garomond Studio SRL. 2008, 191p

7. Cutu V., Rudic Ch. Conducerea procesului de dezvoltare a unitatii scolare: Chid metodologic / Inst. de Stiinte pedagogice si psihologice. – Chisinau. Lips. 1996. 126 p.

8. Ender F. Die Berufsausbildung im Dualem System. Munchen. GRIN Verlag. GmBh. 2004. 161 S.

**ATELIERUL 2:
PROBLEME ACTUALE ALE DIDACTICII LIMBILOR ROMANICE**

**THE CORRELATION BETWEEN LITERATURE
AND ACTIONAL APPROACH IN LANGUAGE CLASS
LA CORRÉLATION ENTRE LA LITTÉRATURE ET L'APPROCHE ACTIONNELLE
EN CLASSE DE LANGUES**

*Avornicesă Natalia,
docteur en sciences de l'éducation,
maître de conférences,
département de Philologie romane,
Université pédagogique d'État « Ion Creangă »,
Associate Professor,
Department of Romance Philology,
State Pedagogical University "Ion Creanga"
ORCID: 0000-0001-7451-079X*

Abstract

The literature has always aroused great interest in language teaching. Through the methodologies of teaching French as a foreign language we can observe that literature had a period of "crisis", but it returned to the language class as an effective resource in the teaching of FFL and the development of intercultural competence. The role of literature in the foreign language class was reinforced by the appearance in 2018 of the Complementary Volume of the Common European Framework of References for Languages. In this context, we want to elucidate the most significant didactic aspects of the literature in the FFL class in correlation with the action-oriented approach.

Rezumat

Literatura a trezit întotdeauna un mare interes pentru predarea limbilor străine. Prin metodologiile predării francezei ca limbă străină putem observa că literatura a avut o perioadă de „criză”, dar a revenit la ora de limba străină ca o resursă eficientă în predarea francezei ca limbă străină și în deosebi în dezvoltarea competenței interculturale. Rolul literaturii la ora de limba străină a fost întărit de apariția în 2018 a Volumului Complementar al Cadrului european comun de referință pentru limbi. În acest context, dorim să elucidăm cele mai semnificative aspecte didactice ale literaturii la ora de limbă franceză ca limbă străină în corelație cu perspectiva acțională.

Key-words: foreign language, literature, actional approach, FFL.

Cuvinte cheie: limba străină, literatură, perspectiva acțională, franceza limbă străină.

Le sujet de la littérature a éveillé depuis toujours un grand intérêt aux didacticiens. À travers les méthodologies d'enseignement du français langue étrangère nous pouvons observer que la littérature a eu un période « de crise », mais elle est revenue dans la classe de langue comme un moyen efficace

dans l'enseignement du FLE et le développement de la compétence pluri-inter culturelle. La littérature en classe de FLE a eu une signification appaît à travers le temps. Son rôle dans la classe des langues étrangères a été renforcé par l'apparition en 2018 du Volume Complémentaire du Cadre Européen Commun de Références pour les langues. Nous voulons élucider les aspects didactiques les plus significatifs de la littérature dans la classe de FLE en corrélation avec l'approche actionnelle.

La place et le rôle de la littérature dans la classe de langue sont ambiguës dans le CECRL de 2001, quand même le document est mis en valeur et est considéré comme « une ressource inappréciable dont il faut protéger les finalités éducatives, morales, affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. » [1, p. 47].

Une autre perspective offre le Volume Complémentaire, parmi les nouveaux éléments liés à la littérature dans le Volume Complémentaire du CECRL il y a des nouveaux descripteurs qui traitent le texte créatif et littéraire du point de vue de trois axes :

- Lire comme activité de loisir ;
- Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs ;
- Analyser et formuler des critiques littéraires.

Le premier type de descripteurs concernant la lecture comme activité de loisir implique l'apprenant à des activités de lecture comme agent social, pas seulement comme simple lecteur. Les éventuelles activités de lecture sont traitées dans le document visé par quatre types de réactions classiques :

- « - l'implication : avoir une réaction personnelle à la langue, au style et au contenu, se sentir attiré/e par un aspect de l'œuvre ou par un personnage ou une de ses caractéristiques ;
- l'interprétation : attribuer un sens ou une importance à des aspects de l'œuvre tels que les contenus, mobiles, motivations des personnages, métaphores, etc.
- l'analyse : analyser certains aspects de l'œuvre dont le langage, les artifices littéraires, le contexte, les personnages, les relations entre eux, etc.
- l'évaluation : donner une appréciation critique sur la technique, la structure, la vision de l'artiste, la signification de l'œuvre, etc. » [2, p. 120].

La lecture d'une œuvre littéraire doit avoir un effet sur le lecteur. Il doit être capable d'exprimer ce qu'il a aimé ou ce qu'il n'a pas aimé en argumentant son point de vue. Cet aspect est concerné dans la catégorie « Exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs (incluant la littérature) ». Les points importants qui sont traités dans cette échelle sont :

- « - expliquer ce qu'il/elle aime, ce qui l'a intéressé/e dans telle œuvre ;
- décrire des personnages, dire avec lequel il/elle s'identifie ;
- établir des rapports entre certains aspects de l'œuvre et sa propre expérience ;
- relier sensations et émotions ;
- avoir une interprétation personnelle de l'œuvre dans son ensemble ou de certains aspects. [2, p. 120].

En ce qui concerne l'élément « Analyser et critiquer des textes créatifs (incluant la littérature) » le Volume Complémentaire précise qu'il s'agit plutôt du second cycle du secondaire et au niveau universitaire. Les aspects abordés sont :

- « - comparer différentes œuvres ;
- donner un avis motivé sur une œuvre ;
- évaluer de façon critique les aspects de l'œuvre, y compris l'efficacité des techniques employées. » [2, p. 122].

Ce qui est assez important dans les échelles proposées concernant la littérature, les descripteurs sont présents en commençant même avec les niveaux A1-A2. Cet aspect conteste l'idée d'après laquelle la littérature est présente seulement aux niveaux avancés, en comparaison avec le CECRL, la variante de 2001.

Isabelle Delnooz, dans son article *L'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, une opportunité pour l'interculturel dans l'approche actionnelle* [3] met l'accent sur la dimension sociale

du texte, mais aussi sur l'approche interculturel. Alors, observons que d'après l'auteur, la corrélation entre l'approche actionnelle et le texte littéraire se résume dans le fait que l'apprenant devient un acteur social en acquérant une réelle posture de lecteur.

L'approche actionnelle vise la dimension esthétique : « La didactique actionnelle de la littérature — généralement liée à une approche orientée vers la production esthétique-artistique — met en avant l'activité esthétique de l'apprenant, qu'il s'agisse d'écriture ou d'autres formes l'expression artistique : peinture, photographie, mise en scène théâtrale, etc. » [5, p. 22].

En analysant le sujet visé dans cet article on constate le rôle important et l'intérêt du didacticien Christian Puren qui traite dans plusieurs articles cette liaison entre la littérature et l'approche actionnelle. Christian Puren parle de la littérature dans une perspective actionnelle du point de vue d'une approche intégrative des différentes logiques documentaires. L'auteur présente les cinq « logiques documentaires », c'est-à-dire les logiques de traitement didactique des documents authentiques en classe de langue. Il s'agit des logiques littéraire, document, support, documentation et sociale, ce sont la première et la dernière concernant spécifiquement la littérature et les textes littéraires. Abordons tout d'abord la logique littéraire, qui d'après l'auteur « s'impose lorsque les textes littéraires sont utilisés prioritairement pour l'enseignement de la littérature : ils sont alors choisis et étudiés comme représentatifs d'un auteur, d'une œuvre, d'une période ou mouvement littéraire, d'un genre ou encore des procédés d'écriture littéraire » [6]. La logique documentaire est présente dans l'enseignement du FLE et des langues étrangères en général. Elle peut apparaître parfois dans les manuels pour les débutants, mais généralement à partir du niveau B2. Christian Puren soutient que de cette perspective l'apprenant est traité comme « lecteur ».

Une autre logique, abordée par le même auteur, est plus proche du sujet traité dans cet article. Il s'agit notamment de la logique sociale, « qui constitue un apport intéressant de la perspective actionnelle à la littérature en classe de langue, les apprenants ne sont plus — ou plus seulement — lecteurs, ni acteurs, ni auteurs, comme ils pouvaient l'être dans la logique littéraire ou la logique documentation, mais agents littéraires dans le champ social de la littérature » [6]. L'auteur parle aussi dans ses travaux du terme « projet littéraire ».

Dans un autre article qui vise le même sujet, Christian Puren évoque dans le tableau suivant des exemples concrets de cette logique sociale appliquée aux textes littéraires :

Tableau 1. Exemples d'activités en logique sociale versus logique littéraire ou document [7]

Apprenants lecteurs, acteurs ou auteurs (logiques littéraire ou document)	Apprenants agents (logique sociale)
<ul style="list-style-type: none"> • questionnement du texte pris en charge par les élèves eux-mêmes • lecture d'une œuvre complète : répartition par groupes des parties et/ou des thèmes, rédaction de fiches, exposés • choix par les élèves des ouvrages, organisation de leur programme de lecture, des modes de restitution de leur travail (exposition, diaporama, BD, roman photo, cartes et tableaux...) • élaboration par les élèves de dossiers thématiques à partir de textes recherchés par eux-mêmes • étude d'une œuvre accompagnée de contacts avec l'auteur 	<ul style="list-style-type: none"> • conception de premières de couverture • rédaction de quatrièmes de couverture • sélection de « bonnes feuilles » en appui d'une présentation d'un ouvrage dans un journal ou une revue • rédaction de critiques (dans les journaux, les revues, à la radio, à la télévision, sur les sites des éditeurs, sur des blogs...) • réalisation de revues de presse • organisation de campagnes de lancement • interviews d'auteurs, de critiques littéraires (à distance ou en présentiel) • organisation de débats publics

<ul style="list-style-type: none"> • ateliers d'écriture : pastiches, réécritures (avec changement de genre, de points de vue, de scénario...), écritures collectives, écritures créatives • représentations théâtrales. etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • organisation de prix littéraires (voir sur Internet le « Prix Goncourt des lycéens » et le « Prix Renaudot des lycéens ») • organisation d'une « fête de la littérature/de la poésie/du roman/du théâtre... » • activités professionnelles et éditoriales de traduction • etc.
--	---

Les activités littéraires présentées de la perspective sociale peuvent être de deux types : réelles ou simulées. Il est difficile pour le cadre didactique d'identifier des cas réels pour les activités littéraires, mais bien sûr que ceux-ci sont privilégiés. Dans ce contexte, c'est Luscher qui parle de la simulation : « La simulation n'est pas pour autant obligatoirement abandonnée : on peut simuler des actions sociales littéraires bien connues, comme la mise en scène de petites représentations, l'écriture d'une quatrième de couverture, la rédaction de fiches de lecture, etc. Chacune de ces activités peut déboucher sur une réalisation plus ou moins ancrée dans la réalité, et la prise en compte du contexte didactique permet d'organiser des activités s'appuyant sur la stimulation. » [4].

Jean-Marc Luscher présente un exemple d'une tâche actionnelle de la perspective littéraire. Le but est que les apprenants fassent, en petits groupes, une lecture attentive de quelques pages d'un livre mais qu'en même temps toute la classe ait accès au contenu global du livre. L'auteur présente brièvement les étapes de la lecture collaborative :

1. Compréhension écrite : le texte court (environ 50 pages) est lu dans son entier, rapidement, sans approfondissement. C'est la « lecture informative rapide » que mentionne le CECR.

2. Compréhension écrite : le groupe est divisé en sous-groupes (l'auteur propose 10 sous-groupes), chacun de ces derniers assumant la lecture approfondie, l'analyse et l'interprétation de quelques pages (5 pages).

3. Interaction : les sous-groupes préparent, en discutant entre eux et avec l'enseignant, un exposé sur leurs cinq pages.

4. Production orale : les exposés sont présentés dans l'ordre du texte et le contenu est commenté.

5. Production écrite : chaque sous-groupe fournit un petit texte correspondant à son exposé. Le travail est soumis à l'enseignant, qui l'amende, puis qui réunit l'ensemble des textes.

6. Compréhension orale et production écrite : les apprenants prennent des notes au cours de chaque exposé.

7. Compréhension écrite : l'ensemble des textes des sous-groupes est distribué à tous les élèves. Il constitue dès lors un document de travail [4].

La dimension culturelle peut être aussi valorisée quand il s'agit de la perspective actionnelle et la littérature : « Ce sera par exemple le cas pour une tâche demandant de décrire la façon dont on voit un personnage lorsqu'elle sera réalisée dans un groupe multiculturel : en fonction des cultures en présence, on pourra avoir des perceptions différentes d'un même personnage ou avoir une image partagée de son caractère, mais transcrire celle-ci en l'habillant de manières différentes. » [5, p. 29].

Dans ce contexte la recherche effectuée mène vers d'autres exemples concrets d'activités littéraires de la perspective actionnelle.

Une activité très souvent rencontrée dans la didactique des langues qui implique les technologies de l'information et communication implique la participation active des apprenants sur différents forums. Ainsi, pour la thématique littéraire, l'apprenant peut laisser un message sur les forums concernant la littérature : <https://www.etudes-litteraires.com/forum/discussions>. Le forum donne une vaste liste de sujets à discuter, à titre d'exemple : *Recherche le titre et l'auteur d'une nouvelle, Les plus beaux textes de la littérature française, Que lisez-vous en ce moment ?* etc.

Une autre activité dans la classe de langue peut être liée au site goodreads.com, un site qui est très populaire pour les lecteurs actifs. Les apprenants créent un compte, si ils n'ont déjà un et peuvent laisser là une évaluation d'un livre lu ou analyser les évaluations existantes, élaborer des classifications sur les meilleurs livres, trouver le livre suivant à lire ou à recommander, etc.

Comme activité de création, l'enseignant de langue peut plonger les apprenants dans le monde littéraire par la rédaction d'un incipit du roman. Ainsi, la consigne peut être formulée de telle manière : *Vous partirez à un concours de rédaction d'un incipit, élaboré par le règlement du concours présenté sur le site <https://www.inventaire.com/concours-inventaire-incipit/>.*

Le théâtre est aussi mis en valeur du point de vue de l'approche actionnelle : « Le lien entre l'approche actionnelle du CECRL et le théâtre peut sembler plutôt évident lorsqu'il s'agit justement de monter un projet théâtral débouchant sur une représentation, la pédagogie de projet et la perspective actionnelle présentant de nombreux points communs. » [5, p. 23].

Les activités et les idées présentées dans cet article consolident la conception que la perspective actionnelle transforme l'apprenant d'un simple lecteur dans un acteur social qui est impliqué dans différentes tâches concernant le monde littéraire.

Les conclusions qui dérivent peuvent être résumées de manière suivante :

- la littérature a une autre dimension les dernières années dans la classe de langue, démarche renforcée par le Volume complémentaire du CECRL de 2018 ;
- l'enseignant doit tenir compte que le processus de lecture soit le plus authentique possible et que les activités liées à la littérature soient réelles ;
- la littérature et les éléments littéraires d'après l'approche actionnelle se présentent sous forme des tâches littéraires ; l'apprenant est traité comme un acteur social.

Bibliographie

1. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, 2001. <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (visité le 15.11.2021).
2. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg, 2018. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (visité le 15.11.2021).
3. Delnooz I. L'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, une opportunité pour l'interculturel dans l'approche actionnelle, Paris, 2020. <https://www.emdl.fr/fle/dernieres-actualites/lexploitation-du-texte-litteraire-en-classe-de-fle-une-opportunit-e-pour-linterculturel-dans-lapproche-actionnelle> (visité le 02.11.2021)
4. Luscher J.-M. L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une « tâche littéraire » ?, in *Le français à l'université*, Genève : Université de Genève, 2009.
5. Ollivier Ch., Vers une articulation entre didactique de la littérature, pratique théâtrale et approche interactionnelle, Lidil [En ligne], 52 | 2015, mis en ligne le 01 janvier 2017. <http://journals.openedition.org/lidil/3802> (visité le 02.11.2021).
6. Puren Ch. « La littérature dans une perspective actionnelle : une approche intégrative des différentes logiques documentaires », Cahiers FoReLLIS - Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène, Enjeux didactiques de la littérature en classe de FLE, Quelle littérature aujourd'hui en classe de FLE ?, Cahiers en ligne (depuis 2013), mis à jour le : 15/12/2020. <https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=780> (visité le 17.10.2021)
7. Puren Ch. Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. 2012. www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/ (visité le 17.10.2021)

APPRENDRE SANS SE FAIRE ENSEIGNER - ENJEU IMPORTANT DANS LE DÉVELOPPEMENT DE SON SAVOIR

*Angela SOLCAN, doctor, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-7906-145X>*

Rezumat

Interesul pentru o învățare autoreglată este un obiectiv comun în contextul educațional actual. Aceasta îl face pe student de a fi responsabil de propriul proces de învățare, ceea ce-i oferă autonomie, motivație, posibilitate de a lua decizii, de a soluționa probleme, de a selecta strategiile de învățare și de autoevaluare. În acest studiu sunt prezentate avantajele acestui tip de învățare, nivelurile de autoreglare și factorii care favorizează învățarea autoreglată: interacțiunea activă, strategiile de organizare, metacogniția, motivația, profesorul, clasa, contextul educativ. Competențele dobândite sunt utile în viața reală, în afara clasei.

Cuvinte cheie: învățare autoreglată, autonomie, autocontrol, strategii autoreglatoare.

L'intérêt d'apprendre et de bien parler une langue étrangère c'est un objectif commun, mais comment le faire sans se faire enseigner ? Chaque individu apprend à sa manière. La situation actuelle de l'éducation a beaucoup changé, en raison des nombreuses conversions éducatives et politiques, mais aussi à cause de la pandémie, donc l'apprentissage autorégulé devient de plus en plus populaire, car l'enseignement a tendance à avoir lieu en ligne. Nous nous dirigeons vers une participation active de la part de l'apprenant au processus de son apprentissage. Il se fait responsable de trouver soi-même des ressources et méthodes efficaces pour apprendre la langue. L'apprentissage autorégulé fait l'apprenant de prendre en charge son apprentissage en lui permettant d'être autonome, stratégique et volontaire.

Dans l'apprentissage autorégulé, l'étudiant apprend à son propre rythme étant orienté d'atteindre ses objectifs de manière subjective. Un apprentissage efficace et celui qui réduit les agents de distraction maintenant l'esprit actif pour acquérir son autonomie.

« Le fondement de l'apprentissage autonome c'est « apprendre à apprendre », et pour que cet apprentissage soit efficace, l'apprenant doit posséder un ensemble de savoirs et de savoir-faire. », [Solcan, A., 2017, p.143] Nous venons de soutenir que l'autonomie ne se réfère pas principalement à un comportement autonome, mais à la capacité d'assumer la responsabilité du processus d'apprentissage à toutes les étapes. Le facteur le plus important qui influence l'autonomie de l'apprenant est la prise en charge de l'apprentissage, donc le comportement de l'apprenant découle de sa responsabilité au cours de ce processus. Si l'apprenant prend en charge son propre apprentissage, il pourra ensuite le diriger de manière autonome, afin d'apprendre de manière efficace. Holec estime que, plus l'apprenant est autonome, plus il est capable d'organiser son apprentissage.

Pintrich et Schunk qui voient « l'apprentissage auto - régulé comme un processus dans lequel l'apprenant maintient le niveau des perceptions, des comportements et des émotions dirigés vers la réalisation de certains objectifs et qui sont motivés pour atteindre ces objectifs en faisant des

activités d'auto – régulation. » [Pintrich, P. R., Schunk, D. H., 2004, p.36]. Ruohotie affirme que « l'apprentissage auto-régulé se représente dans le processus de générer les idées et de transférer les sentiments et les actions à travers l'auto-planification afin d'atteindre les objectifs d'apprentissage. » [Ruohotie, P., 2002, p. 37].

L'étudiant se propose des finalités, afin de les aboutir, de plus il peut contrôler sa motivation et son comportement. Lorsqu'ils s'engagent dans des activités d'autorégulation, ils s'engagent dans un processus qui requiert de la persévérance, des connaissances et de la capacité à faire face à une situation difficile en autonomie complète ou en semi-autonomie.

Les stratégies d'autorégulation permettent à l'apprenant de réussir et d'évoluer en matière de connaissances.

Singh, P. a formulé les différences entre l'apprentissage traditionnel et l'apprentissage auto-régulé, illustré dans le tableau suivant.

L'apprentissage traditionnel	L'apprentissage autorégulé
<ul style="list-style-type: none"> • Indiquer aux apprenants ce qu'ils doivent apprendre, mettre l'accent sur le contenu du matériel comme but ultime de la leçon ; • Être un apprenant docile et succombé en comptant sur l'enseignant dans la prise de décisions ; • Adopter les directions de l'enseignant et utiliser de schémas de pensée similaires ; • Utiliser la motivation externe en abondance ; • Évaluation complète du processus pédagogique de la part de l'enseignant ; • Dominer le style (question – réponse) ; • Avoir des supports pédagogiques fixes comme le manuel scolaire et manquer l'esprit d'aventure ; 	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre l'accent sur la liberté de l'apprenant dans le choix du contenu à apprendre ; • L'indépendance de prendre des décisions et de se responsabiliser ; • Utiliser une variété de modèles de réflexion de la part de l'apprenant ; • Mettre l'accent sur les incitations internes et la motivation de l'apprenant ; • L'apprentissage autorégulé dépend du processus d'évaluation et de l'autosurveillance de l'apprenant ; • Utiliser la méthode de résolution de problèmes ; • Dominer le style de métacognition dans l'enseignement.

Figure 1. Les différences entre l'apprentissage traditionnel, axé sur l'enseignant et l'apprentissage auto-régulé [Singh, P., Singh, D. P., 2009, p. 125]

Ces constats, nous permettes de conclure que l'apprentissage autorégulé doit faire l'apprenant actif, motivé et autonome et il se voit efficace lorsque l'apprenant :

- contrôle le processus d'apprentissage ;
- utilise plusieurs méthodes et stratégies pour atteindre ses objectifs d'apprentissage ;

- fait la connexion entre ses connaissances et son comportement à l'aide des interactions avec le reste de la classe ;
- a la capacité de s'auto-évaluer.

L'apprentissage autorégulé dans le contexte scolaire est « l'aptitude de l'élève à prendre en charge ses processus cognitifs et motivationnels pour atteindre ses objectifs ». [Laveault, D., 2007, p. 207]. Ce n'est pas une capacité innée, donc l'apprenant n'est pas né avec la capacité de s'autoréguler, donc elle doit être acquise progressivement parcourant les niveaux suivants :

1. le niveau d'observation, c'est le moment où l'enfant observe le modèle de son enseignant ou bien un de ses parents ;
2. le niveau d'imitation, dans lequel l'apprenant reproduit le modèle de l'enseignant ou de ses parents ;
3. le niveau d'autocontrôle, dans lequel l'apprenant obtient des compétences d'autorégulation ;
4. le niveau d'autorégulation, dans lequel l'apprenant exerce des stratégies et des comportements d'autorégulation dans des situations de la vie réelle. Schématiquement il se présente de la façon suivante :

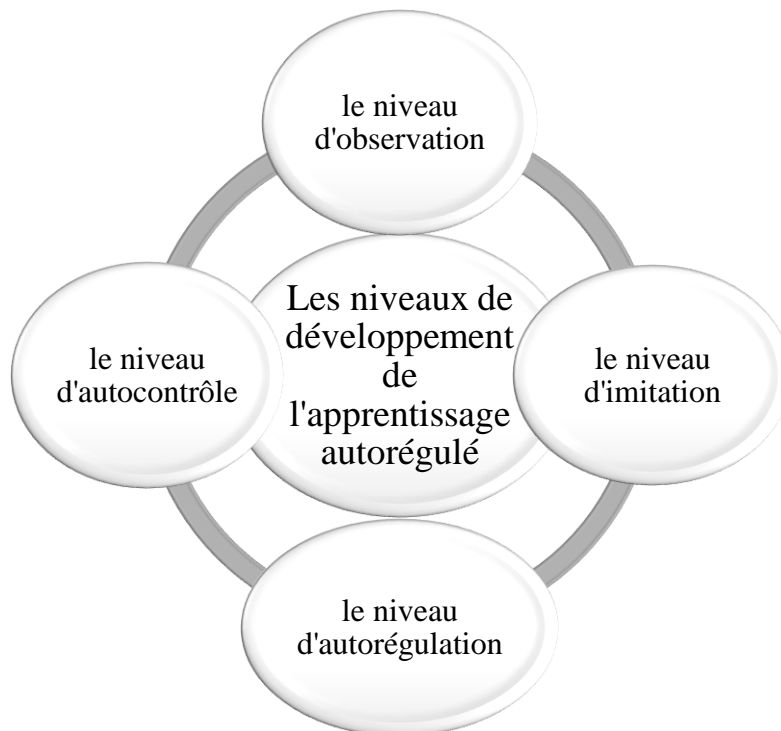


Figure 2. Les niveaux de développement de l'apprentissage autorégulé

Comme chaque individu a sa façon d'apprendre dans la classe de langue, l'enseignant doit savoir projeter des situations complexes et corrélées aux activités au niveau de chaque apprenant ayant des tâches variées. Pour que l'enseignant offre à sa classe une situation réelle d'apprentissage autorégulé, toutes les activités doivent avoir un certain niveau de complexité. Il est important de créer aux étudiants un comportement verbal, une habileté de se situer et s'adapter aux différents contextes, : historique, culturel et social respectant les normes imposées par cette société. À cet

égard Allal L. constate : « il existe toujours des degrés variables de corégulation mettant en relation des processus d'autorégulation avec des formes de guidages par des facteurs contextuels. » [Allal, L., 2007, p. 11]

Cependant le contexte social est un facteur très important pour le processus d'autorégulation de l'apprenant. « La capacité à apprendre de manière autorégulée n'est pas un trait de personnalité de l'apprenant, mais plutôt un processus modifiable selon le contexte dans lequel il est mobilisé. » [Zimmerman, B. J., 2008, p. 170]

L'enseignant est celui qui doit créer des contextes situationnels pour que l'apprenant puisse maîtriser la langue et suivre son parcours d'apprentissage étant guidé à mettre en place ses compétences d'autorégulation.

- L'amélioration de ses capacités d'apprentissage en utilisant des stratégies métacognitives et motivationnelles qui lui convienne ;
- Création d'un environnement propice à l'apprentissage pour lui-même ;
- L'apprenant joue un rôle primordial dans le choix de la forme que peut prendre l'enseignement dont il a besoin ;
- *L'autoévaluation*, exercée par l'apprenant sur soi-même afin de comprendre s'il a atteint ses buts.

Selon Zimmerman : « L'autorégulation de l'apprentissage n'est pas une habileté mentale en soi, mais plutôt un processus autodirigé (self-directive process) par lequel l'apprenant transforme ses habiletés cognitives (mental abilities) en aptitudes en lien avec les tâches scolaires. Selon cette approche, l'apprentissage est perçu comme une activité que les étudiants réalisent pour eux-mêmes, de façon proactive. » [Zimmerman, B. J., 2002, p. 65]

Les devoirs sont un pilier de base pour que les apprenants s'autorégulent, car il fait ses devoirs sans être supervisé par son professeur, il doit donc utiliser lui-même les méthodes et les techniques pour les rendre plus faciles et, surtout, les faire correctement, sans être aidé. Nous observons que les conditions d'apprentissage sont tributaires de la faculté de l'individu à choisir des buts et les ressources qui se présentent à lui, celles étant susceptibles de servir ses intérêts d'apprenant, et d'assurer leur protection en cours et à venir face aux alternatives contradictoires.

Ce type d'apprentissage présente plusieurs avantages et bénéfices pour l'apprenant :

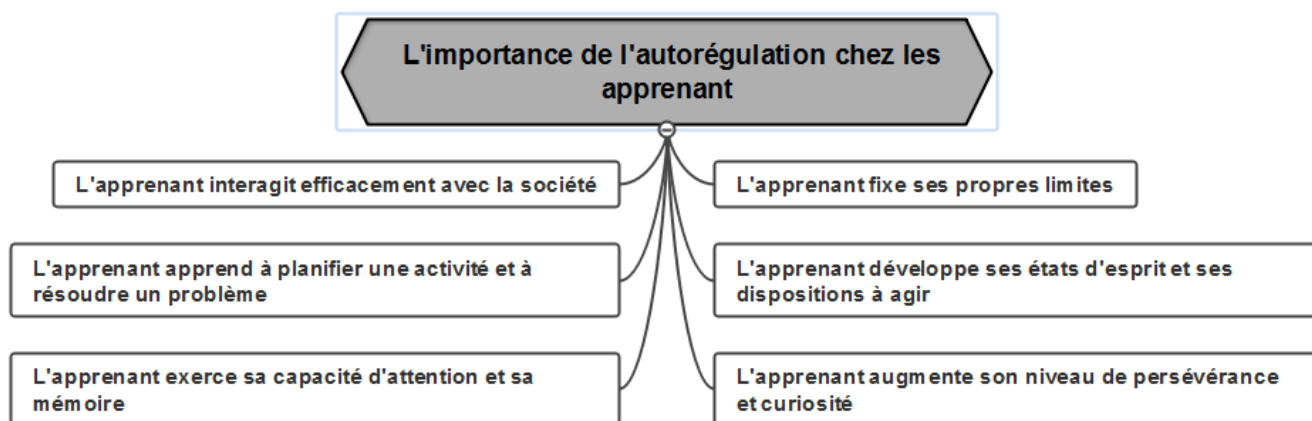


Figure 3. Importance de l'autorégulation

L'apprentissage autorégulé est un apprentissage qui se produit en grande partie sous l'influence des pensées, des sentiments, des stratégies et des comportements auto-générés des élèves, qui sont orientés vers la réalisation des objectifs.

Ainsi, à partir du moment où l'apprenant devient maître de son apprentissage, il est déjà dans un apprentissage autorégulé, possédant des stratégies qu'il s'est établies pour atteindre les objectifs d'apprentissage.

Selon Viau R. « les *stratégies d'autorégulation* sont des stratégies cognitives que l'élève utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage. » [Viau, R., 2007, p.83] Elles ne peuvent pas être observés, toutefois « on peut observer les actions par lesquelles elles se traduisent. » [ibid, 2007, p. 84] Il est à noter qu'en les utilisant de manière systématique et consciente, l'apprenant sait comment organiser son apprentissage de manière autonome. Il est très important de faire comprendre à l'apprenant que les stratégies d'apprentissage sont nécessaires, car sans elles, il ne peut pas apprécier les connaissances acquises. Afin de faire l'apprenant s'en servir, il est essentiel d'augmenter le niveau de difficulté des activités, afin qu'il ressente le besoin de les utiliser.

Quant à la métacognition, « elle se veut être utile pour mieux comprendre comment se réalise un apprentissage visant l'atteinte d'un but ou d'un objectif d'apprentissage en contexte scolaire. » [Noël, B., Cartier, S., 2016, p. 8] En parlant de la métacognition il faut mentionner que l'apprenant exécute de différentes actions, sans être conscient du fait qu'il est autorégulé. Ensuite, il développe la conscience et il effectue des actions de maîtrise de soi de manière systématique et planifiée.

Les stratégies cognitives et celles métacognitives ont comme point de repère la mémoire et ses processus. Ces stratégies permettent à l'apprenant d'assimiler l'information transmise par l'enseignant, puis de mémoriser ce qu'on considère nécessaire en faisant des résumés, des cartes mentales, afin de faire le lien entre les nouvelles informations et les informations déjà connues. Les stratégies de répétition se considèrent des stratégies de surface, tandis que celles

d'organisation et d'élaboration sont considérées comme plus profondes, elles nécessitent donc plus de connaissances de la part de l'apprenant. En ce qui concerne les stratégies volitionnelles, elles sont considérées comme la base du choix des stratégies, donc ces stratégies aident l'apprenant à se motiver de manière intrinsèque et extrinsèque.

L'apprentissage autorégulé réalise la connexion entre les buts multiples que les apprenants se posent, les émotions et les troubles rencontrés au cours du processus d'apprentissage le rendant complexe. On distingue 3 phases de l'apprentissage autorégulé.

Phase préparatoire ou d'anticipation	Phase de performance	Phase d'évaluation ou d'introspection
<ul style="list-style-type: none"> • À cette étape l'apprenant se fixe des objectifs à atteindre. • Il collecte aussi les informations qui lui sont nécessaires pendant le processus d'apprentissage • Il anticipe la tâche à accomplir et analyse les tâches, afin de définir un but et de planifier la mise en place de stratégies. 	<ul style="list-style-type: none"> • En deuxième phase, l'apprenant réalise les tâches qu'il s'est proposées pour atteindre les objectifs d'apprentissage. • À cette étape, il doit maintenir les stratégies qu'il s'est établies et focaliser sa motivation sur l'action. • Aussi, à ce stade, l'apprenant porte une attention particulière à son objectif. En termes d'autorégulation, cette deuxième phase est dédiée à l'aspect motivationnel. • L'apprenant surveille l'avancement de la tâche, par ailleurs il contrôle le fonctionnement des stratégies déjà choisies et les modifie s'il est nécessaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • À cette étape l'apprenant contrôle ses résultats et estime dans quelle mesure il a atteint ses objectifs. • La dernière phase découle de l'analyse faite par l'apprenant sur son apprentissage. • Il s'autocritique en matière d'atteinte des objectifs. • Cette étape lui permet aussi d'anticiper les possibles modifications de son apprentissage en cas de changements ou erreurs. • À cette étape l'apprenant évalue sa production, par ailleurs il attribue une cause au résultat obtenu et évalue ses résultats en les comparant avec les résultats antérieurs

Comme le soutient Cosnefroy « l'autorégulation des apprentissages est la résultante d'une autodiscipline, qui permet de trouver des ressources pour se mettre au travail et y rester quoi qu'il en coûte, et d'une autoévaluation qui assure le regard critique nécessaire au repérage des erreurs et à l'amélioration du travail en cours » [Cosnefroy, L., 2011, p. 29] Alors, l'étude de l'apprentissage autorégulé doit se concentrer sur tous ces aspects et pour qu'ils ne soient pas négligés, il est nécessaire d'avoir une bonne organisation du processus d'apprentissage.

Notre étude nous permet de constater qu'il existe plusieurs facteurs qui favorise le développement de l'apprentissage autorégulé. *Les stratégies d'autorégulation* ne se développent pas spontanément, mais à l'aide des entraînements, qui créent des automatismes à l'apprenant de savoir suivre les phases ci-dessus pour prendre des décisions correctes dans leur démarche méthodologique. Comme nous avons déjà mentionné le milieu scolaire peut être ou non propice à l'émergence et au développement d'un apprentissage autorégulé.

En termes de *la motivation*, nous pensons qu'il faut se concentrer sur la notion d'intérêt, cela signifie que les apprenants doivent s'intéresser à ce qu'ils apprennent et, en plus, ce matériel doit leur plaire. D'autre part, l'intérêt est un sentiment affectif, nous pensons donc que toute activité scolaire doit être organisée pour que l'apprenant se sent fier de soi-même. Nous voulons également ajouter que *l'interaction active des apprenants* est un facteur décisif dans le processus d'autorégulation des apprentissages. La réflexion différente de tous les membres d'une classe conduit à aborder une situation de manière autonome. Le travail en commun favorise le développement de nouvelles stratégies pour les processus d'autorégulation. Cette interaction permet aux apprenants d'ajuster leurs stratégies d'autoévaluation.

Vandeveldé mentionne que « le développement de l'apprentissage autorégulé dans l'environnement scolaire varierait selon trois niveaux : l'enseignant, la classe et l'école. » [Vandeveldé, S. et al, 2012, p. 1563]

L'enseignant joue un rôle décisif dans le développement de l'apprentissage autorégulé. D'après Zimmermann et al. le rôle principal de l'enseignant dans le processus d'autorégulation est de responsabiliser ses apprenants « en leur demandant de suivre leur évolution, en les aidant à analyser leurs données individuellement ou en petits groupes, en les aidant à se fixer des objectifs et à choisir des stratégies » [Zimmerman, B. J. et al, 2000 (1996), p.30] pour que ceux-ci atteignent les objectifs qu'ils se sont fixés. C'est toujours l'enseignant qui peut enseigner des techniques d'autorégulation en entraînant les apprenants dans l'utilisation correcte des stratégies métacognitives nécessaires pour le développement de leur savoir. L'enseignant encourage l'autocontrôle des élèves de façon qu'ils puissent affiner leurs stratégies d'autorégulation.

Pourtant Buysse considère que l'enseignant « peut faciliter le développement de l'autorégulation pour autant qu'il reste un modèle sans engendrer une dépendance de l'apprenant » [Buysse, A., 2007, p.22] Nous tenons à souligner que pour faire l'apprenant travailler efficacement et pour contribuer à un apprentissage autonome, l'enseignant doit d'abord savoir s'autoréguler dans sa pratique professionnelle. Si l'enseignant ne sait pas réguler ses propres apprentissages et pratiques il ne pourrait servir de modèle pour ses apprenants. Les enseignants doivent également créer un *espace* dans lequel les apprenants ressentent le besoin d'être autonomes. Cet espace consiste dans le fait que l'enseignant offre à ses apprenants la possibilité de choisir le contenu à partir duquel ils apprendront, les méthodes et le temps dans lesquels ils réaliseront une tâche. Il faut donc donner de l'autonomie aux apprenants, car lorsqu'ils se sentent autonomes, ils renforcent leur sentiment de compétence pour atteindre leurs motivations intrinsèques.

La classe ou le *contexte éducationnel* est un facteur qui influence forcément le processus d'autorégulation. Le contexte d'apprentissage influence la qualité du processus d'autorégulation. Donc, la relation avec l'enseignant, les règles en place ou le propre sentiment de compétence des

apprenants peut impacter le résultat de l'autorégulation. Lorsque l'apprenant se trouve dans un contexte propice ou l'on a le choix aux stratégies, à la collaboration avec ses collègues, à l'évaluation réciproque et à l'auto-évaluation, il acquerra ses compétences d'autorégulation, mais, si sa classe ne correspond pas à cette description cette capacité ne lui serait pas développée.

L'école est également un facteur qui favorise l'apprentissage autorégulé, dans le sens où les professeurs s'intègrent dans le projet éducatif. Un établissement scolaire dans lequel il existe une bonne collaboration entre les enseignants devient généralement un facteur favorisant le développement de l'apprentissage autorégulé dans les classes. Il est important pour les enseignants de communiquer avec les parents, car l'apprentissage autorégulé peut également être influencé par les parents.

Les facteurs mentionnés ci-dessus donnent à l'apprenant la possibilité de développer sa motivation, sa créativité et sa responsabilité. Ils constituent des enjeux importants dans l'enseignement de son savoir.

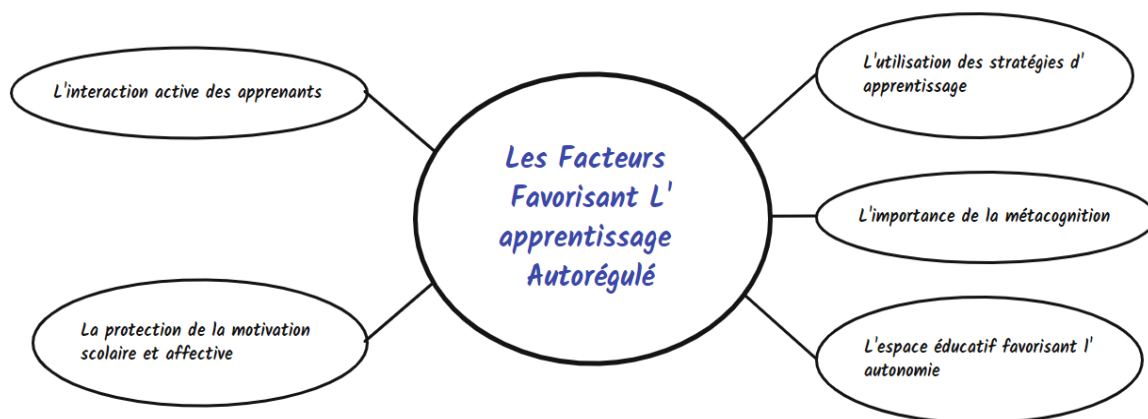


Figure 4. Les facteurs favorisant l'apprentissage autorégulé

En guise de conclusion, nous voulons soutenir que l'efficacité et la performance de l'apprentissage sans se faire enseigner engage chez l'apprenant des savoirs et des compétences qui puissent s'appliquer dans des situations de la vie réelle en dehors de la classe de langue. L'apprentissage autorégulé rend l'étudiant motivé et responsable de prendre des décisions, de résoudre des problèmes en choisissant ses propres stratégies d'organisation, améliore ses capacités d'apprentissage, d'autocontrôle et d'autoévaluation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

ALLAL, L. Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. // *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck, 2007, p. 7-24

- BUYSSE, A. Le théâtre : au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé. // *Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n° 114, 2007, 165 p.
- COSNEFROY, L., *L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation*. Collection : Regards sur l'éducation, Presses universitaires de Grenoble, 2011, 186 p.
- NOËL, B., CARTIER, S. *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2016, 224 p.
- LAVEAULT, D., De la régulation au réglage : étude des dispositifs d'évaluation favorisant l'autorégulation des apprentissages. // *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles : De Boeck, 2007, p. 207- 234.
- PINTRICH, P. R., SCHUNK, D. H. // *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, NJ : second edition, Hall MERRIL, 2004, 433 p.
- RUOHOTIE, P., Motivation and Self-regulation in learning. // *Theoretical Understanding for Learning in the virtual University*, Finland: RECE, 2002, p. 37-70
- SINGH, P., SINGH, N. D. *An analysis of Metacognitive processes involved in Self-Regulated Learning To Transform a Rigid Learning System*, 2009.
- SINGH, P., SINGH, N. D., *An analysis of Metacognitive processes involved in Self-Regulated Learning To Transform a Rigid Learning System*, 2009.
- SOLCAN, A. L'autonomie de l'étudiant et l'auto-construction de son savoir. // *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. vol. 3. Chișinău : UPS Ion Creanga, 2017. p.142-153
- VANDELDELDE, S. et al. Stimulating self-regulated learning in primary education: Encouraging versus hampering factors for teachers. // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 69, Department of Educational Studies, Ghent University, Belgium, 2012, p. 1562-1571
- VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck, 2007, 218 p.
- ZIMMERMAN, B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. // *Theory Into Practice*, vol. 40, 2002, p. 64-70
- ZIMMERMAN, B. J. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. // *American Educational Research Journal*, vol. 45, n° 1, 2008, p. 166-183
- ZIMMERMAN, B. J., BONNER, S., KOVACH, R. *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck, 2000, Original publié 1996, 184 p.

**ENQUÊTE SUR LA PRATIQUE THÉÂTRALE EN CLASSE DE FRANÇAIS EN
RÉPUBLIQUE DE MOLDAVIE**

**STUDY OF THE USAGE OF DRAMA ACTIVITIES WHEN TEACHING FRENCH AS
A FOREIGN LANGUAGE IN REPUBLIC OF MOLDOVA**

**SONDAJ PRIVIND PRACTICA TEATRALĂ LA LECȚIA DE LIMBĂ FRANCEZĂ ÎN
REPUBLICA MOLDOVA**

Thaïs Thiburs

Master Didactique des langues Français langue étrangère

Lectrice FLE à l'Université Pédagogique d'État « Ion Creangă » de Chișinău

Master's degree in didactics of languages sp. French as a foreign language

French lecturer at the State University of Pedagogy "Ion Creangă", Chișinău

ID ORCID: 0000-0003-0076-6383

Abstract : This study is carried out as part of the research team organized by Chișinău State University of Pedagogy "Ion Creangă" on the subject of "Current issues of Roman languages didactics". The survey was focused on French language teachers in primary, middle and high schools as well as universities and Alliance Française. This article gathers the thinking and questioning raised by the survey.

Key-words : language teaching, FLE, Drama activities

Rezumat: În cadrul apelului pentru publicare „Probleme actuale ale didacticii limbilor romanice” în actele Conferinței naționale cu participare internațională “Multilingvism, interculturalitate și paradigme didactice în predarea limbilor străine” organizată de Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova, am realizat un sondaj în rândul profesorilor de limbă franceză ca limbă străină pentru a cunoaște poziția lor în raport cu utilizarea teatrului în cadrul orelor de limbă străină. Acest articol reunește reflecțiile și chestionarele rezultate din discuțiile cu profesori din școlile primare, gimnaziu, licee, universități și Alianța Franceză din Republica Moldova.

Cuvinte-cheie: predare, limba franceză ca limbă străină (FLS), teatru, anchetă, pedagogie

Cette enquête est réalisée dans le cadre de l'appel à publication « Problèmes actuels de la didactique des langues romanes » de l'Université Pédagogique d'État « Ion Creanga » de Chisinau en République de Moldavie. En tant que lectrice FLE, stagiaire pour l'AUF ECO au sein de plusieurs universités moldaves, j'ai souhaité réaliser cette enquête auprès de professeurs de français locaux dans divers établissements : Alliance Française, écoles primaires, collèges, lycées et universités. À l'occasion de cette enquête, j'ai réalisé des entretiens avec différents

profils d'enseignants pour écouter et questionner leur rapport au théâtre dans l'enseignement de la langue française.

1. Que signifie « faire du théâtre en classe de français » ?

Afin de débiter la réflexion, j'ai demandé aux enseignants quel était leur rapport au théâtre, aussi bien au niveau de la formation qu'à celui de l'intérêt personnel porté à l'activité elle-même. Les profils variés ayant participé à l'enquête ont présenté diverses sensibilités conduisant vers plusieurs chemins d'accès aux arts dramatiques au sein de leur pratique pédagogique.

Tout d'abord, j'ai pu observer que le goût pour l'usage pédagogique du théâtre ne semble pas toujours lié à une pratique personnelle, qu'elle soit amatrice ou non. Les personnes interrogées mentionnent plus aisément le plaisir pris par les apprenants. Il n'en demeure pas moins que généralement, les enseignantes consultées ont débuté leur réflexion sur l'emploi des arts dramatiques en classe après formation ou information sur le sujet. La question a commencé à émerger vers les années 2000, lorsque le corps enseignant francophone a pu commencer à découvrir la revue française dans le monde⁴ grâce à l'Alliance Française⁵. La curiosité pour la pratique pédagogique du théâtre a pu naître et ainsi a vu le jour des troupes, des festivals, des occasions et surtout, des échanges internationaux. C'est en particulier le réseau *ArtDraLa*⁶ dont des établissements moldaves ont pu être membres par le passé, qui a propulsé la pratique au niveau européen. Ces projets ont été source de forte motivation chez le jeune public auquel ils étaient adressés, les enseignantes se rappelant avec nostalgie ces périodes, évoquant la question des élèves : « où allons-nous cette année ? »...

Plus récemment, la compagnie⁷ polonaise *10 sur 10* a pu proposer une nouvelle formation sur l'usage du théâtre dans le cadre pédagogique. Les enseignants ayant déjà bénéficié des formations de *ArtDraLa* n'y ont pas toujours trouvé de nouvelles pistes de réflexion, mais cette réactualisation de la question du théâtre a eu le bénéfice d'intéresser de nouveaux regards qui se disent ouverts à l'idée.

Car il ne s'agit pas seulement d'apprendre des textes et de les présenter à la fin de l'année sur une scène devant les parents. La pratique théâtrale en classe peut prendre des formes variées que les enseignants interrogés ont pu qualifier de diverses manières : « de petites activités pour répéter des structures lexico-grammaticales, ou les contextualiser », « des exercices de techniques théâtrales » à la fois respiration, positionnement de voix, apprentissage par cœur, prononciation, etc., avec des textes « adaptés », « authentiques » voire « originaux ». Une large gamme de possibilités semble ouvrir ses portes, et cela, sans qu'une très grande connaissance théâtrale soit nécessaire a priori : c'est l'envie de tenter l'expérience qui prime.

Les méthodes d'enseignement du FLE actuelles, axées sur la communication comme base de la compétence linguistique, s'inscrivant dans les niveaux du CECRL, prennent allègrement

<https://www.fdlm.org/>

⁴ Site de la revue Français dans le monde :

<https://www.alf.fr/md/fr/>

⁵ Site de l'Alliance française de Moldavie :

⁶ Site du réseau ArtDraLa : <https://www.artdrala.eu/>

⁷ Site de 10 sur 10 pièces francophones à jouer et à lire :

<https://www.10sur10.com.pl/>

possession de la dimension théâtrale de l'apprentissage. Dans ces ouvrages, les enseignants moldaves ont également l'occasion de trouver des alliés dans leurs volontés d'intégrer le corps des étudiants dans le fait d'apprendre. Car utiliser le théâtre pour apprendre une langue, c'est inscrire cette langue dans le corps de celui qui apprend : incarner la langue. Cela m'amène à la deuxième partie de cet article, pour quelle raison ces enseignants souhaitent-ils utiliser le théâtre ?

2. Pourquoi faire du théâtre ?

Au-delà du simple plaisir procuré aux étudiants, je me suis intéressée aux apports et dimensions didactiques permises par la pratique théâtrale dans le contexte de l'enseignement du français en République de Moldavie. J'ai choisi de partager ces aspects selon les catégories proposées par Pierra (2011) : le corps, la parole, le texte, les cultures.

Le corps de l'adolescent est le lieu de nombreux conflits. Celui auquel les enseignantes ont fait référence durant cette enquête est le « surplus » d'énergie qu'il faut apprendre et enseigner à canaliser. Tous les enseignants interrogés se sont accordés sur le fait que la pratique théâtrale permet une « évacuation » bénéfique de cette énergie. Concernant la question « le théâtre énergise-t-il la classe ou la calme-t-il ? », les réponses ont évidemment été : les deux. Le théâtre est social et permet d'entrer dans une démarche réflexive vis-à-vis de soi et donc de son corps au sein du monde, de manière très concrète, en se confrontant au regard de l'autre. Cette démarche est à la fois agréable et dérangeante, le regard posé sur son propre corps est intrusif, mais il doit être « oublié ». Cela demande une forte énergie et un travail sur soi qu'une enseignante a qualifié d'« ouverture vers le monde ». La timidité se voit sur scène, le fait d'y revenir, de s'y confronter encore et encore permet d'oublier la « gêne de son corps », l'acceptation de soi passe par le fait d'arrêter de se regarder faire.

D'autre part, la parole de l'étudiant est mise à l'honneur, à la fois techniquement et en substance. Les enseignantes font part d'une amélioration en termes d'expressivité, mais aussi de manière plus profonde, de désinhibition, de surpassement de la timidité pour parvenir à faire partie du groupe actant. Ces deux aspects de la parole sont complémentaires et se retrouvent dans la prise d'assurance de l'apprenant. La langue perd son pouvoir intimidant lorsqu'elle fait corps avec le locuteur. Plusieurs enseignantes ont insisté sur l'importance de la parole en mouvement. À l'école, on apprend à parler assis ou debout et dans d'autres classes, on apprend à bouger. Le théâtre demande les deux en même temps et cela peut être un défi pour les étudiants qui débutent. La conscience de l'expressivité corporelle et son importance dans la transmission d'un message, amplifié par le jeu théâtral, donne accès à toute une palette de communication dont il est important de prendre compte dans l'apprentissage des cultures étrangères, mais j'y reviendrai.

La catégorie suivante est le texte : matériel culturel théâtral. Il permet un travail de mémorisation intense, parfois jamais pratiqué dans la langue cible. L'articulation et la prononciation sont à l'honneur, les enseignants interrogés sont unanimes sur la question : il faut être compris et comprendre. Le texte est prétexte à la répétition, et ce, quel que soit le niveau. Je reviendrai dans la troisième partie sur le type de texte et leur accessibilité. Les enseignantes m'ont partagé à plusieurs reprises des anecdotes d'apprenants eux-mêmes surpris par l'évolution de leurs

compétences orales, et ce, même lorsque l'enseignante elle-même affirme ne pas « croire à l'apprentissage par cœur ». L'effort soutenu que demande la mémorisation d'un long texte, et par là, je fais référence à des projets de pièces de trente à quarante minutes, dont le rôle principal peut-être joué par un seul étudiant, porte des fruits et peut être l'occasion de révéler une personnalité peu loquace initialement.

Bien entendu, presque autant que le texte, l'improvisation est au cœur de la pratique. Elle est l'occasion de remettre en question les masques sociaux, à commencer par ceux au sein de la classe : toutes les personnes interrogées se sont accordées sur le fait que l'activité théâtrale change les relations entre l'enseignant et les apprenants, mais aussi les relations des apprenants entre eux. Jouer l'autre, c'est commencer à appréhender sa réalité réfléchir à son point de vue, prendre conscience de ses cultures.

Ces cultures sont présentes au sein de l'espace théâtral sous diverses formes. Il y a déjà les générations qui se rencontrent : enseignantes et étudiants. C'est aussi l'utilisation de textes francophones : les enseignantes mentionnent des auteurs français classiques et modernes, mais aussi de nombreux auteurs francophones qui sont autant d'entrées dans de nouvelles cultures et de nouvelles approches de la langue. Mais ce sont enfin, et surtout, les festivals internationaux qui ont été, pour les élèves acteurs (et pour leurs enseignantes), autant de moments de découvertes de l'autre francophone. Le réseau *ArtDraLa*, à travers l'organisation de ces festivals, a non seulement permis des interactions entre pairs, mais également des rencontres avec des professionnels du milieu. Les élèves entrent ainsi dans un parcours éducatif aussi bien au niveau linguistique qu'humain : ils deviennent acteurs au sens citoyen, ils gagnent en responsabilité. Une enseignante qui a monté une pièce avec des élèves ayant bénéficié de ces formations et rencontres ne tarit pas d'éloges, affirmant que « ce sont eux qui [lui] ont appris ». Car j'ai pu comprendre que le théâtre ne se réalise pas de la même manière partout et que la République de Moldavie pratique un théâtre d'héritage russe dont les techniques ne correspondent pas trait pour trait à ce que proposent les théâtres francophones. Pour les enseignantes aussi, les cultures se rencontrent.

Même si ce n'est pas toujours l'objectif principal, l'un des buts de ces démarches théâtrales est de présenter le travail réalisé, d'expérimenter le public, d'offrir l'énergie façonnée à plusieurs. Malheureusement, ce n'est pas toujours ce qui se produit. Je propose donc une troisième partie sur les moyens et les limites de l'enseignement du français par le théâtre.

3. Comment faire du théâtre ?

J'ai souhaité interroger les moyens pratiques à la disposition des formateurs pour leur permettre de s'approprier le travail théâtral. Les enseignantes interrogées n'emploient pas toujours les arts dramatiques au sein même de la classe de langue : ce sont parfois à travers des activités extracurriculaires ou des clubs qu'elles peuvent s'intéresser à la dimension didactique de la pratique.

L'actualité contraint une adaptation inédite : l'épidémie de Covid19, lorsqu'elle ne déplace pas l'activité pédagogique vers le format en ligne, sépare physiquement les élèves d'une distance sanitaire se conciliant mal avec le contact théâtral habituel. Il m'a donc semblé adéquat de questionner ce changement de paradigme et les éventuels moyens employés pour y pallier.

On pourrait imaginer, comme le proposait Adrien Payet durant la conférence de Section FLE en 2021⁸, de choisir le mouvement devant la caméra et de proposer aux élèves de répondre par la même. Cependant, la réalité de l'enseignement en ligne et de l'usage de la caméra par les publics les plus jeunes rend ces explorations sinon complexes, assez froides. De leur côté, les enseignantes moldaves se sont trouvées désemparées : la virtualité présente des limites et mit à part l'emploi de l'enregistrement sous la forme de vidéos parfois peu représentatives de l'énergie générée par le travail théâtral, une vraie conciliation n'a pas été trouvée. Toutefois, de nouvelles démarches se mettent en place et tentent de conquérir les projets théâtraux : par exemple des festivals qui se transposent en ligne pour une édition extraordinaire⁹. L'engouement n'a cependant pas été au rendez-vous : une première fois peut être exotique, mais l'on s'aperçoit vite que l'ennui prend le dessus et « comment maintenir des collégiens derrière leur écran pendant tout un festival ? » Il semble, pour le moment, que la question du théâtre en ligne ne soit pas résolue et que les projets soient momentanément paralysés, dans l'attente de nouvelles directives.

En ce qui concerne les moyens matériels à disposition des enseignants pour envisager un travail théâtral, j'ai tout d'abord obtenu une liste de méthodes, manuels, liens utilisés que trouverez dans la bibliographie dans la catégorie « matériel de théâtre didactique ». L'on remarquera que ces méthodes ne sont pas toutes entièrement dédiées à la pratique théâtrale, mais permettent des entrées intéressantes pour différents âges et contextes. Cela n'exclue bien entendu pas les propositions originales des enseignants : écriture de scénarii, sketches, saynètes, textes théâtraux, etc. seuls ou collectivement. Les applications du théâtre son multiple, les manières de l'aborder également.

Cependant, les textes choisis par les enseignants pour initier le travail théâtral sont souvent adaptés pour les acteurs, ce sont des fragments de pièces modifiées, des dialogues écrits pour un public particulier, des extraits fonctionnels qui poursuivent plus souvent un objectif communicatif qu'un emploi plus complexe qui permettraient le développement de toutes les mentions précédemment évoquées dans la seconde partie. Plusieurs enseignants ont souhaité appuyer sur le fait qu'ils se sentent réellement en manque de bons scénarii susceptibles d'intéresser le public avec lequel ils travaillent, et ce, quel qu'il soit. La production de textes originaux n'est pas toujours envisageable pour plusieurs raisons.

Ce n'est pas par défaut de volonté, mais plutôt le manque de moyens, de temps, d'implications de partenaires, de locaux, d'énergie qui sont ici mis en cause. Certaines enseignantes sont déterminées à continuer la pratique, à investir de leur temps libre pour permettre aux élèves de goûter au plaisir d'être acteur. D'autres n'ont tout simplement pas le temps entre la charge du métier d'enseignant, le peu d'heures accordé à l'enseignement du français, le manque d'aide à l'organisation d'activités extracurriculaires. Le théâtre demeure une pratique « de cœur », malgré tous les bénéfices que les enseignantes lui accordent.

⁸ Adrien Payet - En scène ! Pistes concrètes pour enseigner et apprendre le FLE par le théâtre. Cf. sitographie.

⁹ J'ai choisi ici comme exemple le Festival International de Théâtre jeunes francophone Amifran dont vous pouvez retrouver le programme sur ce lien : <https://www.amifran.ro/festival-2021>. Cependant, d'autres projets de ce type ont vu le jour.

En conclusion de cet article, et pour prolonger la réflexion, j'aimerais poursuivre cette enquête durant cette année de doctorat. Il s'agirait de rencontrer les enseignants sous la forme d'une table ronde concernant les pratiques effectives, rêvées, annulées ou diminuées des arts dramatiques francophones en République de Moldavie. Par la suite, l'enquête pourrait s'intéresser à ce qu'il advient vraiment dans la salle de classe et à l'avis des étudiants, premiers concernés. Car, comme le disais Louis Jouvet : « Rien de plus futile, de plus faux, de plus vain, de plus nécessaire que le théâtre. » Et qui de mieux placé que l'acteur pour parler de ce qu'il fait, souhaite faire, aime faire, fera sur scène.

Bibliographie/sitographie

BERNARD, I. Pratique théâtrale et insécurité linguistique. Un exemple d'enseignement du FLE en Jordanie. 2010. P. 7.

DUBOIS, J. ; TREMBLAY, O. L'enseignement par le théâtre en classe de français au Québec : état des lieux et pistes didactiques. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*. 20 novembre 2015. No. 52, p. 129–152. DOI [10.4000/lidil.3863](https://doi.org/10.4000/lidil.3863).

DUMONTET, F. Évaluer la pratique théâtrale en FLE avec le CECRL : questions sur les niveaux et l'activité langagière de médiation. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*. 20 novembre 2015. No. 52, p. 39–61. DOI [10.4000/lidil.3809](https://doi.org/10.4000/lidil.3809).

GENÇ, H. ; AKDOĞAN ÖZTÜRK, S. La théâtralité et son exploitation en classe de FLE. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* [online]. 2009. No. 19. Preuat în din : <https://avesis.ebyu.edu.tr/yayin/5d5c14c0-e050-438d-ac3c-b9a9e64017f8/la-theatralite-et-son-exploitation-en-classe-de-fle>

PIERRA, G. Pratique théâtrale en F.L.E. : spécificités d'une recherche action en didactique. 2011. P. 10.

SECTION FLE. *Adrien Payet - En scène ! Pistes concrètes pour enseigner et apprendre le FLE par le théâtre* [online]. Preuat în din : https://www.youtube.com/watch?v=4ye80OM5cYk&ab_channel=SectionFLE

TEBIB, M. Les effets des pratiques théâtrales sur l'apprentissage d'une langue vivante étrangère : l'exemple de la mémorisation. [online]. 26 iunie 2018. Preuat în din : <http://dante.univ-tlse2.fr/6251/>

Matériel de théâtre didactique

ANTONOV, A. *Le Français par le théâtre, cl. XII*. Editura Lyceum. 2014, 96 p. ISBN 978-9975-3017-2-5

MEYER-DREUX, S. ; SAVART, M. *Lili la petite grenouille*. CLE international. ISBN 978-2-09-033537-8.

MIQUEL, C. *Vite et bien*. CLE international. ISBN : 978-2-09-038523-6

PAYET, A. *Activités théâtrales en classe de langue - Techniques et pratiques de classe*. CLE international. Techniques et pratiques de classe. 2010. ISBN 978-2-09-038226-6.

PIERRÉ, M. ; TREFFANDIER, F. *Jeux de théâtre*. PUG. Les outils malins du FLE. ISBN 978-2-70-611664-3.

SAMSON, C. *Alex et Zoé*. CLE international. ISBN 978-2-09-038346-1.

SAMSON, C. *Amis et compagnie*. CLE international. ISBN 978-2-09-035490-4

LA PÉDAGOGIE DE PROJET: RENDRE L'ÉLEVE ACTEUR SOCIAL

*Scerbakov Silvia, master en filologie romane,
professeure au Lycée Théorique « Natalia Gheorghiu »*

Rezumat : În prezent, cunoașterea a cel puțin două limbi străine este o necesitate pentru fiecare, dar și o directivă a Consiliului European, care pune accentul pe abordarea multilingvismului, de a pune în valoare cultura fiecărei țări. Totodată, în cadrul predării / învățării / evaluării unei limbi străine, elevul trebuie să fie considerat ca un actor social care trebuie să îndeplinească niște sarcini care nu sunt neapărat langajiere. Astfel, la orele de limbă străină, prin valorificarea competenței lingvistice, de comunicare, pragmatice, finalitatea este ca utilizând potențialul de cunoștințe, elevul trebuie să știe să facă și să știe să fie într-o anumită situație socială prin interacțiune cu ceilalți cu ajutorul limbii, în cazul nostru cu ajutorul limbii franceze. Astfel, există multe metode didactice care se pot utiliza la orele de franceză, dar metoda proiectului va pune în valoare potențialul elevului într-o situație concretă de viață, prin interacțiune cu alți elevi prin comunicarea în limba franceză.

Cuvinte-cheie: abordare acțională, actor social, a îndeplini sarcini, interacțiune, metoda proiectului, a ști să fii

L'enseignement / apprentissage / évaluation des langues vivantes est un procès très complexe qui doit prendre en compte les compétences générales de l'apprenant, les compétences langagières et les compétences de communication. Le langage est un phénomène de culture servant à communiquer entre les personnes, chaque pays a son propre langage, sa propre culture et son propre mouvement de pensée. Le langage est donc un moyen de communication et c'est donc primordial d'apprendre les langues étrangères pour faciliter les échanges entre deux personnes qui n'ont pas la même culture.

La maîtrise de la langue est utile pour s'intégrer dans un groupe social donné. Elle permet de parler avec les autres personnes, de créer et de renforcer des liens amicaux. Pour les personnes qui voyagent beaucoup dans les pays étrangers, connaître les langues est essentiel pour ne pas se perdre et pour comprendre la civilisation des pays d'accueil. Par ailleurs, on doit apprendre une ou plusieurs langues pour de nombreuses raisons dont la première serait pour l'obtention d'un emploi. Mais pour éviter la domination d'une langue, le Conseil de l'Europe adopte l'approche de « plurilingvisme » qui signifie la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée. Bien au-delà, l'approche plurilingue [2, p. 11] met l'accent sur le fait que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.

La mondialisation et la globalisation sont d'actualité en ce moment et les connaissances linguistiques sont désormais d'une importance capitale. Tous les pays dans le monde sont en étroite relation sociale et économique. Ainsi, pour une extension financière, toutes les entreprises

veulent des professionnels multilingues pour communiquer convenablement avec d'autres pays et étendre leur marché boursier.

D'une part, l'engagement dans les langues est un moyen d'accroître la compréhension internationale, de promouvoir l'éducation tout au long de la vie et d'améliorer la qualité et l'utilité de l'enseignement des langues à l'école, d'une autre part l'enseignement des langues contribue effectivement de façon fondamentale à la jouissance effective du droit à l'éducation ainsi qu'à d'autres droits de l'homme et des droits des minorités. Depuis la publication du CECR, des instruments politiques et des ressources mettent en œuvre les principes d'éducation et des objectifs sous-jacents du CECR sont aujourd'hui disponibles; ces documents et ressources ne concernent pas seulement les langues étrangères/secondes mais également la langue de scolarisation ainsi que l'élaboration de programmes destinés à promouvoir l'enseignement plurilingue et interculturel. L'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes se situe par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » [2, p. 15]. Selon le CECR, les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, qui s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. De même, il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un ou de plusieurs sujets qui y mettent en action stratégiquement les compétences dont on dispose pour parvenir à un résultat préconisé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. « Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. » [2, p. 15]

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrment**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. C'est en réalisant ces tâches, l'utilisateur d'une langue participe à une activité de médiation et cela suppose qu'il doit avoir une bonne intelligence émotionnelle ou avoir l'esprit suffisamment ouvert pour la développer pour éprouver, dans une situation de communication, assez d'empathie envers les points de vue et les états émotionnels des participants. « Le terme de médiation est également utilisé pour décrire un processus social et culturel qui consiste à créer les conditions pour communiquer et coopérer, faire face à des situations délicates et des tensions éventuelles et les désamorcer avec succès. » [5, p. 15]

Ainsi, on peut remarquer que pour former un apprenant dans la classe de langue, il faut prendre en compte sa formation comme acteur social qui doit interagir avec les parleurs de la même langue dans un contexte social et accomplir des tâches, qui ne sont pas essentiellement langagières, mais il doit mettre en valeur ses compétences générales (savoir, savoir-faire et savoir-être), il doit avoir des compétences langagières, des compétences de communication (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale) et de médiation, en ajoutant encore l'interaction écrite et orale. Pendant les classes de langue, dans notre cas, le français, l'enseignant doit développer à ses apprenants toutes les compétences et utiliser toutes les méthodes pour avoir du succès, pour que l'apprenant accomplisse le rôle d'acteur social et qu'il interagisse avec les autres à l'aide de la langue. C'est dans ce contexte qu'en adoptant la méthode de la pédagogie du projet, on mobilise l'élève de trouver de sens à ses apprentissages à portée sociale qui le valorise.

Cette méthode est le résultat de plusieurs traditions, à partir des recherches du milieu du XX-e siècle, par exemple, ce sont les membres du courant dit de l'Education nouvelle qui ont expérimenté et théorisé des pratiques relevant de la pédagogie du projet. Par exemple, Roger Cousinet qui dit que « L'enfant a besoin que son activité soit possible et libre, qu'elle ne soit contrainte ni positivement ni négativement ». Célestin Freinet déclare que « C'est l'enfant lui-même qui doit s'éduquer, s'élever avec le concours des adultes. » Jean Piaget pense que « Tout ce que l'on apprend à l'enfant, on l'empêche de l'inventer ou de le découvrir. » Enfin, la pédagogie cognitive qui contribue aussi à solidifier ses principes en se basant sur la pédagogie active, la pédagogie de l'autonomie, la pédagogie différenciée, etc. Donc, on propose la définition de pédagogie de projet donnée par Roland Gérard : « La pédagogie de projet est une pédagogie de l'apprentissage basée non pas sur la transmission d'un savoir par l'affirmation mais sur le déroulement d'une recherche - démonstration - création menée par l'apprenant et guidée par l'enseignant. C'est une pédagogie active, différenciée, impliquant des rapports éducateur/éduqué non hiérarchisés, des motivations comme condition de fonctionnement et l'autonomie à la fois comme objectif et comme point d'appui. » [3]

Donc, la pédagogie de projet est un processus d'apprentissage qui met un groupe de personnes en situation d'exprimer leurs envies, des questions, des besoins, des manques, des ambitions ; de trouver des moyens d'y répondre ; de faire des plans collectivement pour la mise en œuvre du projet.

La méthode de la pédagogie de projet a plusieurs avantages et permet :

- d'approcher, d'approprier, de comprendre l'environnement de façon active,
- d'impliquer l'individu dans son contact avec son milieu,
- de prendre en compte l'individu, l'environnement de manière globale,
- de faire émerger la diversité des opinions, des approches,
- de se sentir responsable de son apprentissage, de sa compréhension,
- des rapports entre l'Homme et l'environnement,
- de devenir acteur (expérience de la citoyenneté)

La pédagogie de projet permet aussi surtout à l'apprenant de ne pas rester extérieur à son apprentissage, mais de vivre en groupe, d'intérioriser, d'enrichir, de transformer, de valoriser le vécu par l'apport de connaissances et par la réflexion et d'agir avec les membres de groupe.

La pédagogie de projet repose sur un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts.

Boiron Michel remarque que « La mise en œuvre d'un projet permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage identifiables, figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines, de développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la gestion de projet ainsi que la socialisation des apprenants.» [1]

L'approche par projet collectif repose sur une démarche structurée, logique, par étapes. C'est une approche centrée sur l'apprenant et met en valeur leur façon d'interagir. Elle responsabilise les groupes d'apprenants dans l'acquisition, la construction de nouvelles connaissances en s'appuyant sur diverses ressources internes ou externes aux membres du groupe. La méthode du projet se base sur l'organisation du groupe autour des tâches. Elle nécessite un changement de style de gestion de classe, une flexibilité et une différenciation dans l'organisation des tâches. Le professeur, en tant que facilitateur, développe des stratégies d'évaluation et de construction de nouvelles connaissances et d'aider les élèves en difficulté. Il amène les élèves à mieux s'organiser et à mieux structurer leurs connaissances en s'appuyant sur les potentialités des compétences générales.

Mais quel type de projet proposer aux apprenants ?

Hubert[4, p. 45] classe les projets en trois catégories :

1. Les productions destinées à être écoulées sur le marché : repas d'un restaurant d'école, production d'un élevage, d'un objet artisanal, service, enquête...
2. Les produits médiatiques : film, montage diapos, cédérom, pièce de théâtre, exposition, site internet...
3. Les actions tournées vers le groupe lui-même tout en favorisant un contact avec l'extérieur : voyage, correspondance scolaire, visite d'un musée, d'une entreprise...

Michel Boiron [1], dans un article consacré à l'innovation paru dans la revue *Le français dans le monde*, propose plusieurs exemples de pratiques innovantes pouvant faire l'objet d'un projet de classe :

- Organiser des visites en français (cinéma, théâtre, musée, exposition, etc.), des randonnées, des voyages d'études (ex. : suivre des itinéraires de découverte des lieux de vie des écrivains ou retrouver des lieux décrits dans un roman ou dans le manuel), des rencontres de personnalités francophones habitant la même ville (pâtisseries, boulangers, restaurateurs, chauffeurs de taxi, etc.), des rencontres d'écrivains, de conteurs, d'artistes...

- Proposer des échanges : échanges de classes, mais aussi communiquer en français via Internet avec d'autres classes dans le monde, créer un jumelage avec une classe francophone en Afrique ou au Canada...

- Organiser une fête en français, une rencontre gastronomique - crêpes, fromages, etc. - cuisiner ensemble, créer un spectacle en français, etc.

- Élaborer de vrais documents : un site Internet, la version en français du catalogue d'un musée de la ville, proposer à la mairie, à l'office de tourisme de diffuser le site de la ville en français sur Internet, etc.

- Passer à une communication immédiate, authentique et non simulée en langue cible : écrire et publier un journal, etc.

- Participer à des concours (les élèves communiquent à l'extérieur le résultat de leur travail, celui-ci a une finalité).

Les étapes du projet :

I. Émergence de l'idée

✓ Questions à se poser

Que faut-il résoudre ?

À quels besoins faut-il répondre ?

Quelle(s) action(s) attendre ?

✓ Outils, démarches

Recherche d'informations

Remue-méning

Réunions

II. Analyse de la situation

✓ Questions à se poser

Quel(s) objectif(s) atteindre (en terme de savoirs, savoir-faire, savoir-être) ?

Quelles ressources employer (humaines, matérielles, financières) ?

Quelles contraintes prendre en compte ?

Quelles stratégies, quelles pistes envisager ?

✓ Outils, démarches

Outils de résolution de problème

Fiche de faisabilité

III. Définition du projet

✓ Questions à se poser

Quel plan d'action adopter ?

S'accorde-t-il avec l'objectif ?

Est-il réaliste ?

Quel cahier des charges établir ?

Quel contrat établir avec les élèves ?

Comment faire adhérer les élèves au projet (comment éveiller leur curiosité, les sensibiliser à la démarche de projet) ?

✓ Outils, démarches

Fiche d'appréciation des projets

Cahier des charges

Guide d'analyse globale d'un projet

Fiche-contrat

IV. Montage et planification du projet

✓ Questions à se poser

Quelles sont les étapes (d'expérimentation, de résolution, de mise en commun, de confrontation des acquis, de consolidations, d'évaluation) ?

Comment les organiser : acteurs (rôle, responsabilité), volume horaire ?

Comment les hiérarchiser ?

✓ Outils, démarches

Document descriptif du projet

Calendrier des activités –Diagramme de Gantt

V. Mise en oeuvre du projet

✓ Questions à se poser

Comment suivre le projet ?
Quels indicateurs de réussite choisir ?
Quelle régulation, quels ajustements apporter ?
Comment garantir la cohérence entre la mise en œuvre et les objectifs ?

✓ Outils, démarches

Travail en équipe

Fiches suivi des activités

Cahier de bord des élèves

VI. Évaluation du projet

✓ Questions à se poser

Comment évaluer le projet (qualité et démarche) ?

Comment évaluer les compétences développées par les élèves ?

Comment rendre compte du projet : déroulement, résultats ?

✓ Outils, démarches

Fiche d'appréciation collective du projet

Fiches d'évaluation des compétences disciplinaires et transversales

Synthèses écrites

Dans ces contraintes théoriques, on se pose la question, comment faire un apprenant qui étudie le français seulement trois ans au lycée se débrouiller à l'aide du français dans une situation de vie concrète, en accomplissant un rôle social ? Quel type de projet à implémenter pendant le cours de français pour un élève débutant qui doit atteindre le niveau A2.2 ? Comment diriger et organiser l'implication des apprenants dans le projet ?

La solution est qu'il faut respecter le programme d'études et leurs donner des tâches pour leur niveau, pour leurs connaissances de grammaire, de vocabulaire sur un sujet concret. Par exemple, pour les débutants, on peut leur proposer un projet *Les jeunes et leurs passions*, ayant à la base un questionnaire sur les passions des jeunes dont ils vont se débrouiller facilement avec l'analyse des réponses pour faire une synthèse et enfin pour la présenter. Les élèves qui ont déjà le niveau A1.2 ou A2.1, pourront s'impliquer dans un projet de groupe *La qualité du style de vie des jeunes*, en mettant l'accent dans leur recherche sur la définition d'un style de vie sain, sur l'alimentation équilibrée, sur le repos, sur le sport, sur la marche en plein air, etc. On peut aussi proposer des projets comme *La réalisation d'un guide touristique numérique de notre pays*, *La présentation des curiosités de notre capitale* par la réalisation d'une vidéo, etc.

En conclusion, on peut remarquer le fait qu'il s'agit d'une forme de pédagogie dans laquelle l'apprenant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses apprentissages ; l'action réalisée par l'apprenant est fondée sur la mise en action d'un potentiel comme acteurs sociaux ; cette méthode implique tous les apprenants en accomplissant un rôle actif. La mise en œuvre d'un projet permet aux apprenants d'atteindre des objectifs d'apprentissages qu'on a ciblés au travers de la mise en place du projet et qui sont en lien avec les programmes. Cette pédagogie donne la possibilité de développer des savoirs (connaissances), des savoirs-faire (capacités) et des savoirs-être (attitudes) définis dans les programmes comme compétences à travailler et qui va rendre l'apprenant à accomplir un rôle social, à interagir avec les autres à l'aide du français.

BIBLIOGRAPHIE:

1. BOIRON, Michel. La pédagogie de projet : pourquoi ? Comment ?
<http://premierspasdefle.blogspot.com/2014/08/la-pedagogie-de-projet-pourquoi-comment.html>
(visité le 14.11.21).
2. Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Enseigner, Apprendre, Évaluer .
Strasbourg, 2001. <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (visité le 14.11.21)
3. GÉRARD, Roland. Le réseau école et nature. <http://hdl.handle.net/2042/49261> (visité le 21.11.21).
4. HUBER, Michel, Conduire un projet-élèves, Hachette Éducation, 2005.
5. Le Volume Complémentaire du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues :
Enseigner, Apprendre, Évaluer . Strasbourg, 2018. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (visité le 14.11.21).

MANUALUL DIGITAL INTERACTIV: CONSIDERENTE PENTRU PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

INTERACTIVE EBOOK: CONSIDERATIONS FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Ana BULAT-GUZUN, dr, lector univ., UPSC, Chişinău
Nicolae BALMUŞ, dr, conf. univ., UPSC, Chişinău
Ana BULAT-GUZUN, PhD, "Ion Creanga" SPU, Chisinau
ORCID 0000-0002-4882-5744
Nicolae BALMUS, PhD, "Ion Creanga" SPU, Chisinau
ORCID 0000-0002-0491-2918

Rezumat: Manualul reprezintă o resursă educațională aflată în continuă schimbare. Transformarea radicală a modului de producere și de difuzare a cunoștințelor datorată progresului tehnologiilor informaționale constituie o premisă pentru elaborarea manualelor digitale. Manualul digital este o resursă pedagogică tehnologizată, o alternativă a manualului tipărit, care oferă acces la resurse multimedia (audio, video, animații), la quizz-uri interactive, fiind un suport pentru lectură sau observare, cu un sistem de adnotare și cu o navigare îmbogățită. Acest concept al manualului este un sprijin pentru noua generație, care caută să-și actualizeze în mod constant strategiile și resursele, astfel încât să răspundă noilor provocări tehnologice.

Cuvinte-cheie: manual digital, resurse multimedia, interactivitate, navigare.

Abstract: The textbook is an educational resource constantly changing. Radical transformation of the way knowledge is produced and disseminated due to the progress of information technologies is a prerequisite for the development of digital textbooks. The digital textbook is a technological pedagogical resource, an alternative to the printed textbook, providing access to multimedia resources (audio, video, animation), to interactive quizzes, being a medium for reading or observing, with an annotation system and enriched navigation. This concept of the manual is a support for the new generation, which seeks to constantly update its strategies and resources to meet new technological challenges.

Key-words: digital textbook, multimedia resources, interactivity, navigation.

Manualul reprezintă o resursă educațională care se află în continuă schimbare. O scurtă incursiune în istoria evoluției [2] acestui instrument didactic, ne amintește că printre primele texte cu obiectiv pedagogic au fost manuscrisele religioase, realizate pe piei de animale. Ulterior, datorită apariției imprimărilor, textele scrise erau transpuse la scară largă pe un nou suport –

hârtia. În prezent, societatea informațională, bazată pe cunoaștere, datorită progresului tehnologiilor informaționale, sugerează necesitatea elaborării manualelor digitale [4, p. 60].

Manualul digital este o resursă pedagogică și un mijloc de învățământ tehnologizate, o alternativă a manualului tipărit, care include elemente sau/și mecanisme de interactivitate, dinamicitate sau/și adaptivitate [11].

Manualul digital necesită o reflexie strategică. Ideea manualului digital nu se rezumă la a copia manualele clasice în format electronic, dar de a discerne în ce mod acesta ar putea fi mai interesant decât omologul său în format hârtie și cum hipertextul poate fi structurat pentru a căpăta sens [12, 38]. Aspectul novator al manualului digital este reprezentat prin hipertext [8] - metoda de realizare a unui text, care permite cititorului să parcurgă materialul în maniera aleasă de el. Când cititorul execută clic pe o hiperlegătură, programul de hipertext afișează un nod diferit [5], adică o nouă informație.

Evoluția manualului ar trebui să-i ofere elevului posibilitatea de a interacționa cu acesta, în același mod în care interacționează cu profesorul său în clasă. În acest caz, manualul digital își dezvoltă funcția de documentare, făcând-o mai diversă, dar și mai complexă [2, 34].

Utilizarea termenului „evoluție” în raport cu manualul școlar capătă sens atunci când procesul de dezvoltare al acestuia îl aduce la o treaptă superioară. Astfel, putem vorbi despre avantajele manualului digitale [6; 7; 9] pentru diferite categorii ale actorilor implicați în actul educațional, după cum urmează:

pentru profesori:

- acces la numeroase resurse electronice (video, imagini, audio etc.), fapt ce le permite alegerea suportului cel mai potrivit pentru fiecare curs;
- oferirea unui proces de învățare-predare-evaluare interactiv, prin intermediul aplicațiilor multimedia, jocurilor electronice, animațiilor;
- o multitudine de resurse disponibile, organizate coerent în conformitate cu programele educative, toate stocate într-un singur loc;
- posibilitatea de personalizare a manualului;
- economisirea timpului dedicat pentru corectarea exercițiilor în clasă;
- utilizarea transversală și pluridisciplinară ce permite profesorilor accesul la manualele digitale ale altor discipline;
- disponibilitatea manualului pe toată durata anilor/programelor de studii.

pentru elevi:

- posibilitatea utilizării manualului lor digital la ore, într-o altă sală de curs, de acasă sau din orice alt loc, echipat cu un computer, conectat la internet;
- acces la manualul digital din orice spațiu, în vederea realizării temelor, finalizării unei activități începute în sala de curs, și în orice moment (în week-end, în vacanță);
- creșterea motivației, căci ei pot utiliza într-un cadru educațional instrumentele digitale care le sunt familiare (valorizarea elevului, căpătarea încrederii de sine);
- posibilitatea de lucru direct pe manual, eventual, colaborativ (căutare, subliniere/evidențiere, adnotări, rezolvarea sarcinilor de lucru etc.);
- aspect ludic al activităților;

- o mai mare autonomie sau ușurință de utilizare pentru elevii cu handicap, de exemplu selectarea și schimbarea, după necesitate, a mărimii literelor, ceea ce facilitează învățarea copiilor cu deficiențe vizuale;

- posibilitatea de personalizare a manualului;

- învățare adaptivă, ritmul nu mai este cel impus de profesor sau de clasă. Acum fiecare elev poate parcurge activitățile de învățare într-un ritm propriu.

pentru părinți:

- reducerea semnificativă a greutateii ghiozdanelor copiilor lor, masa (greutatea) manualului electronic este mai mică în comparație cu masa a șase manuale tipărite. Într-un laptop sau o tabletă pot fi stocate zeci de manuale electronice;

- deschidere către societatea contemporană informațională;

- disponibilitate permanentă a manualului, cu un minim necesar de echipament (un computer al familiei și conexiune la internet).

pentru instituție/alte:

- posibilitatea de actualizare/ modificare și completare facilă și cu costuri reduse;

- preț redus de uzură și de cheltuieli pentru instituție;

- reducerea considerabilă a consumului de hârtie, astfel reducerea poluării mediului.

Și desigur, nu putem vorbi despre punctele forte ale utilizării manualului digital fără a evidenția faptul că sunt inevitabile și unele aspecte mai puțin avantajoase ale utilizării manualelor digitale, pentru aceleași categorii de utilizatori, precum:

pentru profesori:

- dificultate în a vizualiza manualul digital în cazul lipsei dotărilor tehnice;

- necesitatea adaptării ergonomiei sălii de curs;

- posibilitatea defectării dispozitivelor electronice, prezența unei pene de curent, ce impune riscul de apariție a anumitor probleme în utilizarea manualului electronic;

- diminuarea procesului de comunicare orală dintre elev-profesor.

pentru elevi:

- dificultate în a învăța cum se utilizează manualul și dobândirea conținuturilor din manual;

- lipsa materialului individual, fie la școală sau acasă;

- diminuarea autonomiei elevilor care au anumite handicapuri, îndeosebi în caz de dificultate de lectură (cantitate mare de informații, în cazul afișării paginilor duble);

- diminuarea procesului de comunicare orală dintre elevi;

- promovarea sedentarismului.

pentru părinți:

- atașament pentru valorile vehiculate de manualul clasic;

- neliniște cauzată de timpul petrecut în fața ecranelor de către copii;

- dificultate în a gestiona timpul petrecut de fiecare membru al familiei la computerul familiei;

- accesarea manualelor electronice doar de pe dispozitive speciale (tablete, calculatoare, laptopuri) costisitoare, ceea ce ar obliga părinții la cheltuieli suplimentare.

În cazul manualelor de limbi străine, condițiile manualului digital a fost însoțirea manualului de către diverse instrumente auxiliare specifice noilor tehnologii ale epocii: diapozitive, casete audio, video etc. [14, 1]. În anul 1999, editura franceză Didier realizează legătura dintre unul din manualele propuse (Bravo) și un site internet (Canal-Reve), care pune la dispoziția cursanților activități de învățare a limbii franceze, dar și un suport metodologic pentru profesori [Ibidem].

Primele manuale digitale apărute în anii 90 ofereau, pur și simplu, accesul la versiunea PDF a unui document printat. Abia zece ani mai târziu apare manualul digital care avea tendința de a rupe legătura cu foaia de hârtie în vederea prezentării, vizualizării și exploatarei documentelor [3].

Literatura francofonă de specialitate face o distincție clară între „manuel numérisé” (*n.t.* manual digitalizat) și „manuel numérique” (*n.t.* manual digital), primul fiind manualul tipărit, transferat pe un alt suport, în timp ce al doilea aduce un aport semnificativ în trei domenii: interactivitate, multimedia și posibilitatea accesării hiperlegăturilor din Internet.

De asemenea, specialiști francezi în educație vorbesc despre versiunea digitală a manualelor și nu despre transformarea lor digitală, din cauza caracterului omotetic al acestora [10]. Când spunem despre un manual că este omotetic (din fr. *homothétique*) înseamnă că manualul digital este o copie realizată în conformitate cu versiunea printată a manualului: aceeași structură a paginilor, aceeași distribuție a conținuturilor în capitole sau unități, aceeași organizare a paginilor, aceleași ilustrații, aceleași formate grafice etc. De asemenea, un manual este omotetic atâta timp cât nu există o rescriere a acestuia, precum nici o reorientare sau o metamorfoză didactică, dar nici o nouă scenarizare. Și în sfârșit, omotetic, deoarece nu se schimbă nimic în structura și conținuturile paginilor printate, ceea ce înseamnă că versiunile digitale îmbogățesc parțial manualul, dar nu îl revoluționează.

Adică, manualul digital este o continuitate sau o dezvoltare a manualului tipărit, din cel puțin cinci puncte de vedere (Ibidem):

- resurse multimedia (audio, video, animații),
- quizz-uri interactive,
- suport pentru lectură sau observare (efect de mărire, scoatere în evidență etc.),
- un sistem de adnotare (de exemplu, subliniere),
- navigare îmbogățită.

În continuare, vom face o scurtă descriere a versiunii digitale interactive a manualului de studiere a limbii franceze, la Facultatea Limbi și literaturi străine, UPSC – e-FLUX, care a fost realizat în baza manualului tipărit Flux [13].

Pentru manualul digital e-FLUX au fost proiectate și implementate interactivități originale, specifice domeniului didacticii limbilor străine: dictări electronice, exerciții de fonetică, ortografie și gramatică, diverse teste de autoevaluare și evaluare a cunoștințelor (fraze cu lacune, ordonarea cuvintelor în propoziții, ordonarea ideilor în baza unor secvențe audio sau video) [1].

e-FLUX are o interfață utilizator simplă și intuitivă care oferă utilizatorului opțiuni de navigare în paginile manualului cu ajutorul mouse-ului, prin intermediul meniurilor derulante și

cu ajutorul tastelor direcționale. Efectul de captare a atenției (zoom local) se realizează de asemenea prin selectarea cu ajutorul mouse-ului a regiunii respective din pagina manualului. Algoritmii utilizați pentru gestionarea obiectelor grafice sunt foarte efectivi și permit prelucrarea rapidă a informației din manuale cu număr mare de pagini. Din această cauză efectul de schimbare a paginilor manualului este rapid și fluent. Calitatea textului în paginile manualului nu se modifică în cazul când se aplică efectul zoom.

e-FLUX este un soft educațional flexibil. Toate resursele manualului - fișiere audio (*.mp3), video (*.mp4), imagini (*.png, *jpeg, *.bmp, etc.), documente (*.doc, *.pdf), prezentări electronice (*.ppt, *.pps), teste de diverse tipuri (adevărat/fals, alegere multiplă, fraze cu lacune, etc.), dictări electronice, linkuri interne și externe) - sunt modificabile. Procesul de inserare/modificare a resurselor este simplu și se realizează prin intermediul meniurilor derulante și a ferestrelor de dialog.

Utilizatorul cu drept de administrator (profesorul) poate crea și insera activități interactive atât în paginile manualului cât și pe câmpurile lui. Efectul modificării resurselor manualului se observă imediat prin apariția sau distrugerea iconițelor specifice fiecărei resurse. Modificările realizate în resursele manualului se păstrează și pot fi valorificate la deschiderile ulterioare ale manualului. Utilizatorul simplu (elevul/studentul) poate consulta în ritm propriu orice resursă din manual, realizând sarcini (exerciții de fonetică, teste, dictări etc.) și arhivând rezultatele în dosarele manualului. Toate activitățile elevului/studentului se documentează și pot fi consultate de profesor sau alte persoane (părinți) cu drept de administrator.

Din cele supra menționate, manualul digital este în esență manualul clasic, doar că primul este prezentat într-o altă formă, una interactivă, care are priză la studenții contemporani. Manualul digital interactiv reprezintă un mijloc de a rezolva anumite cerințe prin care studenții reușesc să exploreze idei, să dobândească anumite abilități, procesul de predare-învățare-evaluare devenind din ce în ce mai personalizat, individualizat și eficient.

În concluzie, putem afirma că transformarea radicală a modului de producere și de difuzare a cunoștințelor datorată noilor tehnologii nu poate antrena dispariția manualului, dat fiind faptul că acesta reprezintă o entitate a cunoștințelor. Manualul digital nu poate, dar nici nu tinde să înlocuiască nici profesorul, nici manualul clasic, ci este mai curând un sprijin al noii generații, care caută să-și actualizeze în mod constant strategiile și resursele, astfel încât să răspundă noilor provocări și, în același timp, să le ofere subiecților educației deprinderi și instrumente de muncă eficiente. De asemenea, posibilitatea eliberării ghiozdanelor elevilor de multe kilograme, economiile posibile, demersul pro-ecologie și avantajul actualizării continue cu prețuri minime ar putea constitui premise convingătoare în favoarea acestui nou mod de transmitere a cunoștințelor.

Bibliografie

1. BALMUȘ, N., BULAT, A. e-FLUX: manual digital interactiv de studiere a limbii franceze. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor*. Chișinău, 2019, seria XXI, vol. II, pp. 299-307. ISBN 978-9975-3370-3-8. Disponibil: http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1943/Conf_UPSC_2019_Vol_II.pdf?sequence=1&isAllowed=y

2. BOULET, A. *Le manuel scolaire numérique, produit éditorial et outil documentaire à valeur ajoutée : anatomie d'un concept en développement, enjeux et perspectives de son intégration dans les pratiques éducatives*. Disponibil : https://memsic.ccsd.cnrs.fr/mem_00679415 (vizitat: 25.12.2021).
3. BULAT-GUZUN, A. Exploitation du manuel numérique interactif en classe de FLE. In: Anadis. *Discours didactiques et pratiques innovantes dans l'enseignement du français aux enfants*. Roumanie, Suceava, numéro hors série, 2020. <http://www.litere.usv.ro/anadiss/arhiva/anadissHS2020/anadissHS2020.html>.
4. CRISTEA, S. Manualul școlar în fața unor noi provocări. In: *DidacticaPro*, nr. 2 (96), 2016, pp. 33-36, ISSN 1810-6455.
5. *Dex online*. Disponibil: <https://dexonline.ro/definitie/hypertext>.
6. DU MESNILDOT, L. *Manuel numérique versus manuel papier*.
7. GÎNJU, S. BALMUȘ, N. Valorificarea manualului digital în cadrul disciplinei științe, clasele primare. Repozitoriu UPSC, 2017.
8. GOSSIN, P. Vers une définition du manuel numérique. In : *Manuel scolaire et numérique*. France, 2008. Pp. 11-17.
9. ISTRATE, O. *Manuale digitale sau cum migrăm către un mediu educațional avansat tehnologic*. Disponibil: <https://www.elearning.ro/manuale-digitale-catre-un-medi-educational-avansat-tehnologic> (vizitat 27.12.2021).
10. LOIGET, J.Y. *Manuels numériques et i-manuels : le poids des manuels papier*. Disponibil <https://www.stratice.fr/manuels-numeriques-et-i-manuels-le-poids-des-manuels-papier/>. Citat 01.01.2022.
11. RAILEAN, E. Situația actuală și perspectivele elaborării manualului digital în sistemul educațional din Republica Moldova. In: *DidacticaPro*, nr. 2 (96), 2016, pp. 58-60, ISSN 1810-6455.
12. SOCCAVALO, L. État de l'art des technologies et prospective. In : *Manuel scolaire et numérique*. France, 2008. Pp. 35-40
13. SOLCAN, A., GUZUN, M. *Flux. Méthode de français. Phonétique/communication: niveau débutant*. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2008. 283 p. ISBN 978-9975-46-019-4.
14. SOUBRIÉ, Th., DEJEAN-THIRCUIR, Ch. *L'introduction du numérique dans les manuels de FLE : un moyen de repenser les finalités de l'éducation et les approches pédagogiques*. France, 2014. Disponibil : <https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01162397> (vizitat: 27.12.2021).

L'ENSEIGNEMENT DU FLE PAR LES ACTIVITÉS THÉÂTRALES
TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THEATRICAL
ACTIVITIES

PREDAREA LIMBII FRANCEZE CA LIMBĂ STRĂINĂ PRIN ACTIVITĂȚI
TEATRALE

Natalia Celpan-Patic, doctorandă, lector universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
Natalia Celpan-Patic, doctoral student, university lecturer
"Ion Creanga" State Pedagogical University
ID ORCID: 0000-0001-7266-6336

Abstract

The main objective of this study is to emphasize the importance of using theatrical activities in French as foreign language lessons which involves the latest trends such as interactivity, communication, learning by doing, stipulated in various national and international normative documents (National Curriculum Foreign Language, Common European Framework of Reference for Languages, The CEFR Companion Volume). In this paper we propose a series of examples of theatrical activities, theatrical games, useful for teachers who teach French as a foreign language, proposed in the continuous training of teachers from the State Pedagogical University "Ion Creanga". These examples of theatrical practices can lead to much easier assimilation of French lexicon or grammatical structures, creating a relaxed learning environment and contributing to the development of learners' imagination and creativity. In this sense, we approached the positive impact of theatrical activities both for the process of teaching / learning the French language and for the personal development of students.

Keywords: French language, theatrical activity, theatrical practice, theatrical play, theatrical didactic file.

Rezumat

Obiectivul major al prezentului studiu este sublinierea importanței utilizării activităților teatrale la lecțiile de limbă franceză ca limbă străină care implică cele mai noi tendințe precum interactivitatea, comunicarea, învățarea prin acțiune, stipulate în varii documente normative atât naționale cât și internaționale (Curriculum Național Limba Străină, Cadrul european comun de referință pentru limbi sau Volumul complementar al CECRL). În lucrarea de față propunem o serie de exemple de activități teatrale, jocuri teatrale, utile profesorilor care predau limba franceză ca limbă străină, propuse în cadrul formării continue a profesorilor de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”. Aceste exemple de practici teatrale pot duce la asimilarea mult mai ușoară a lexicului sau a structurilor gramaticale din limba franceză, creând un mediu decontractat de învățare și contribuind la dezvoltarea imaginației și a creativității celor care învață. În acest sens, am abordat impactul pozitiv al activităților teatrale atât pentru procesul de predare/învățare a limbii franceze cât și pentru dezvoltarea personală a elevilor.

Cuvinte-cheie: limbă franceză, activitate teatrală, practică teatrală, joc teatral, fișă didactică teatrală.

Préliminaires

« Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends »
(B. Franklin)

La didactique des langues étrangères est toujours en évolution pour répondre aux besoins des enseignants et des apprenants dans le but de les faire acquérir des savoirs, savoir-faire, et savoir-être. L'enseignant de langues étrangères doit connaître et pratiquer les méthodologies existantes en didactiques des langues, selon le niveau de ses apprenants, mais aussi, suivre constamment les nouvelles tendances pédagogiques et didactiques qui pourraient mieux aider l'étudiant à acquérir de bonnes compétences en communication, parce que l'expression orale est considérée la plus difficile à assimiler.

Dans les années 70-80 du siècle précédent, les méthodes audio-orale et audio-visuelle ont été suivies par l'approche communicative qui apparaissait pour mettre l'accent sur la compétence de communication qui comprenait les composantes : linguistique, sociolinguistique, discursive, référentielle et stratégique [1, p. 28-29]. Ensuite, le « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues », qui est considéré un important ouvrage de référence dans le domaine de l'enseignement/apprentissage/évaluation des langues, a révolutionné la didactique des langues avec la « perspective actionnelle ».

Actuellement, il n'y a pas une méthodologie unique acceptée, on poursuit un mélange de méthodologies en didactique du FLE. On assiste à la naissance d'une « croisée des méthodes » [10, p. 9], autrement dit d'un « éclectisme » méthodologique qui suppose une diversification méthodologique en classe de FLE. Grâce au développement des approches communicative et actionnelle en didactique des langues étrangères, et surtout grâce à l'approche éclectique « communic-actionnelle » proposée par la didacticienne Claire Bourguignon [2, p. 66], l'action et la communication deviennent inséparables et par conséquent l'apprenant doit « agir avec les autres, communiquer pour agir ». C'est-à-dire, il ne suffit pas d'appliquer la méthodologie traditionnelle, structuro-globale audio-visuelle, communicative, ou actionnelle, il est nécessaire de mettre l'apprenant en situation d'agir, de créer, de communiquer, d'interagir, de résoudre des problèmes, découvrir de nouvelles solutions, etc.

Une telle participation active de la part de l'apprenant en classe pourrait être assurée par *les activités théâtrales*. Les jeux théâtraux permettent de stimuler la prise de parole en langue française dans un contexte authentique et ludique. Le professeur situe une telle activité dans une approche communicative et actionnelle en même temps, parce que l'apprenant doit s'imaginer, s'impliquer, parler et (ré)agir.

Adrien Payet, l'acteur-didacticien qui a écrit un ouvrage sur les activités théâtrales en classe, souligne que : « Les apprenants, devenant acteurs de leur propre apprentissage, s'investissent d'avantage dans le cours » [7, p. 13]. Il faudrait noter de même que l'apprenant apprend mieux quand il est impliqué dans la construction de son propre savoir.

La présente étude a été proposée dans le cadre de la formation continue des enseignants de FLE à l'Université Pédagogique d'Etat « Ion Creangă » de Chişinău, pour présenter de nouvelles tendances dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Théâtre ou activités théâtrales ?

« Le monde entier est un théâtre, et tous, hommes et femmes, n'en sont que les acteurs. Et notre vie durant nous jouons plusieurs rôles. » (W. Shakespeare).

Quelle liaison y-a-t-il entre le théâtre et le français langue étrangère ?

D'après le CECRL c'est au niveau de B2 qu'il s'agit de l'intégration des textes dramatiques (pièces de théâtres), mais la communication non-verbale peut être intégrée plus avant, même aux niveaux A1 et A2 [3, p. 72-73]. Le Volume complémentaire du CECRL met l'accent sur l'interaction en ligne par les pratiques conversationnelles [4, p. 53, p. 99]. Les auteurs du « Curriculum national pour les langues étrangères » de notre pays conseillent vivement aux enseignants de LE l'utilisation de textes dramatiques, de dialogues, jeux de rôles, simulations, scénettes, débats, discours, etc. [6, p. 8].

Selon des chercheurs tels que A. Payet, M. Pierré, G. Pierra, à travers les activités théâtrales, l'enseignant peut créer des situations authentiques qui feront vivre aux élèves des moments presque

réels et de parler, sans tenir compte des émotions et des erreurs, comprenant ainsi la fonction réelle d'une langue.

Quant au didacticien connu Jean-Pierre Cuq: « Le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation du texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires... » [5, p. 237].

Nous pensons qu'il est important de faire une nette distinction entre les termes *théâtre* et *activité théâtrale* (*pratique théâtrale, ou jeu théâtral*). D'après le dictionnaire Larousse, le théâtre est défini comme un « art dramatique », « un genre artistique et littéraire », « l'ensemble des œuvres dramatiques d'un auteur ou d'une époque. ». Quant à la pratique théâtrale, celle-ci aide « à développer l'expression orale des apprenants », les laisse « vivre la langue » et leur apprend à « aimer le français ». Le théâtre a également un rôle ludique, qui aide les apprenants à connaître la culture et la littérature [8, p. 119]. La pratique du théâtre constitue un excellent outil pour transformer l'enseignement / apprentissage du français dans une activité ludique, motivante et originale.

Le théâtre/l'activité théâtrale en classe devient ainsi un moyen d'introduire des mots et des expressions simples, utilisés dans le langage courant. Par conséquent, les élèves ne perçoivent plus l'activité d'apprentissage comme une tâche fatigante mais comme une activité ludique et réconfortante.

En effet, depuis toujours, les enseignants de FLE utilisaient des pièces de théâtre soit en classe, soit comme activités extracurriculaires pour les faire jouer par les élèves en apprenant des extraits par cœur. Ainsi, les élèves travaillaient la phonétique, la mémorisation du lexique, l'intonation, le jeu, la mimique et ils passaient du temps agréable pendant les fêtes. On continue toujours d'employer des extraits de pièces de Molière, de Corneille, d'Eugène Ionesco, etc. pour de tels buts, mais A. Payet, G. Pierra, M. Pierré, F. Treffandier et beaucoup d'autres chercheurs praticiens proposent d'appliquer de *simples exercices théâtraux* en classe (gestes, mimiques, voix, intonation, répétition, écho, improvisation, jeu, expression des sentiments, etc.) dans le but d'employer/réemployer, réviser du lexique et des structures grammaticales pour mieux et plus vite apprendre, mémoriser et contextualiser des mots et des formes grammaticales proposés par le curriculum. Nous nous arrêterons dans les pages qui suivent notamment à de telles activités théâtrales pour proposer aux professeurs de la formation continue des techniques intéressantes et efficaces d'enseigner le FLE.

Typologie des activités théâtrales

La littérature de spécialité propose différents types de pratiques, activités et jeux théâtraux. Après avoir analysé la typologie offerte par A. Payet [7], M. Pierré et F. Treffandier [9], G. Pierra [8], etc., nous proposons aussi une classification dans le Tableau 1, où on peut observer trois types de pratiques théâtrales et vingt-deux sortes de jeux théâtraux.

Tableau 1. Exemple d'une typologie des activités théâtrales

Typologie des activités théâtrales			
<i>Pratiques théâtrales d'après l'implication du professeur</i>	<i>Pratiques théâtrales d'après la participation des élèves</i>	<i>Pratiques théâtrales d'après l'utilisation du corps et/ou des objets</i>	<i>Typologie de jeux théâtraux</i>

<ul style="list-style-type: none"> •Jeu de théâtre répétitif (le professeur donne des consignes) •Jeu d'improvisation et de création (l'élève joue comme il veut) 	<ul style="list-style-type: none"> •Entretien individuel •À deux •En petits groupes •Tous ensemble 	<ul style="list-style-type: none"> •Jeux de respiration et de voix •Jeux de mimique •Jeux de mouvements du corps et de gestes •Jeux à l'aide d'un objet (ou plusieurs) •Jeux combinés (corporels et vocaux, à l'aide des objets, etc.) *Variante: deux groupes: un groupe fait des gestes, l'autre emploie la voix 	<ul style="list-style-type: none"> •Jeu de métier •Jeu de rôle (de la vie quotidienne, ou imaginaire) •Saynète - petite pièce comique, sketch •Théâtre de marionnettes •Théâtre d'ombre •Théâtre de lecteurs •Récitation d'un poème •Interprétation d'une comptine •Interprétation d'une chanson •Théâtre-image (théâtre-statue) •Jeu d'émotions
---	--	--	---

Il est important de souligner qu'une activité théâtrale ne doit pas dépasser 10 minutes, pour ne pas fatiguer les apprenants et pouvoir passer aux autres étapes de la leçon.

Dans ce contexte, on peut aussi noter que le respect des règles établies en amont est très important. Si les règles absentent, le chaos s'établira. Pour éviter de telles situations, chaque professeur doit commencer à appliquer les exercices théâtraux par l'établissement d'un règlement (d'un contrat d'apprentissage) qui devra être respecté par tous les participants aux jeux. Parmi les règles les plus importantes, on peut citer: 1. Je participe activement aux activités du groupe ; 2. J'accepte l'opinion de l'autre ; 3. Je prends au sérieux les membres du groupe et je ne me moque pas d'eux ; 4. J'écoute attentivement les autres ; 5. Je ne coupe pas la parole aux autres ; 6. Je ne perturbe pas les autres groupes en parlant fort. Bien sûr qu'on peut dresser une liste de règles plus exhaustive et plus adaptée au public qui nous intéresse.

Fiche didactique théâtrale

Chaque activité théâtrale peut être organisée ayant à la base des fiches didactiques créées par les professeurs eux-mêmes ou celles toutes-faites proposées par des chercheurs comme A. Payet [7] et M. Pierré avec F. Treffandier [9]. Pour une meilleure compréhension de la démarche d'une activité théâtrale, nous proposons dans les Tableaux 2 et 3 des fiches didactiques théâtrales conçues d'après les modèles présentés par les didacticiens mentionnés plus haut et qui contiennent les rubriques suivantes: titre, niveau, durée, participation, objectifs, compétences langagières, matériel, support pédagogique, déroulement, remarque (facultatif), variante (facultatif).

Tableau 2. Exemple de fiche didactique théâtrale 1

<i>Fiche didactique théâtrale 1</i>	
Titre :	Mémoire corporelle
Niveau :	A1
Durée :	5 min
Participation :	Tout le groupe : individuellement ou en binômes/Dans tout l'espace de jeu
Objectifs :	Créer des statues personnages
Compétences langagières :	Apprendre du lexique nouveau (les professions)

Matériel :	Aucun
Support pédagogique :	Fiches contenant des mots nouveaux
Déroulement:	Le professeur énonce une liste de vocabulaire et les apprenants doivent se figer en des statues représentant ces mots. Ils doivent comprendre le mot, puis le visualiser et enfin l'interpréter corporellement. Par exemple : « vous êtes un coiffeur, allez mettez-vous en statue, ne bougez plus »... « Maintenant, vous êtes un coiffeur gentil ». Alors les apprenants bougent et ce petit mouvement représente l'adjectif « gentil ».
Remarque :	Quand on se met à vivre les mots, on les mémorise.
Variante :	En deuxième étape, on pourrait partager les mots en cachette (sur des fiches), individuellement, pour que les autres devinent de quoi il s'agit.

Tableau 3. Exemple de fiche didactique théâtrale 2

<i>Fiche didactique théâtrale 2</i>	
Titre :	Alternance de voix en mouvement
Niveau :	A2
Durée :	5 – 10 min
Participation :	En cercle/En groupes, ou à deux
Objectifs :	La prise de parole, mouvement, conjugaison des verbes
Compétences langagières :	L'imparfait
Matériel :	Aucun
Support pédagogique :	Aucun/projection des verbes conjugués
Déroulement:	En petits groupes, ou deux par deux, en se donnant la main, les élèves tournent en cercle en conjuguant tous à la fois des verbes au futur simple en contexte (de petites phrases) et employant chaque fois une nouvelle articulation annoncée par le professeur (on chuchote, on parle normalement, on crie, on chan on fait silence).
Remarque :	Quand on bouge et on change d'intonation, on mémorise mieux.
Variante :	On pourrait le faire individuellement, à tour de rôle, assis.

Chaque enseignant peut utiliser des jeux théâtraux pour stimuler la classe, en abordant les concepts de grammaire par le jeu ou le travail de l'oral en classe. Lors du choix d'un exercice, le professeur se pose des questions sur la complexité des jeux pédagogiques et théâtraux. Des variantes nouvelles permettent d'adapter les jeux aux différents niveaux de langue des apprenants de la même classe. Toute scénette (dialogue ou jeu) peut être adapté aux différents niveaux de difficulté. Par conséquent, les enseignants peuvent attribuer des rôles en fonction de leurs besoins et de leurs capacités.

Il est nécessaire quelquefois d'employer du matériel pendant un exercice théâtral. Ce sont parfois des éléments importants pour le jeu : chaises, tables, tapis, rideaux, tableaux, costumes, téléphones, ordinateurs, instruments musicaux, livres, journaux, fournitures scolaires, etc. Très souvent, on a besoin aussi de matériel pédagogique pour le bon déroulement du jeu : fiches, manuels, le tableau noir, présentation numérique, etc. (voir le tableau 3).

Grille d'analyse du jeu théâtral

Généralement, il est difficile d'évaluer les activités théâtrales, mais à la suite de chaque improvisation, il est important de faire un bilan ou une analyse. On ne peut pas

continuer sans faire une évaluation. Les participants doivent exposer les difficultés éprouvées au niveau langagier et théâtral pour pouvoir les éviter ou les remédier après. On doit encourager les plus timides à persévérer et on doit apprécier les meilleurs. « La qualité de jeu se mesure du point de vue pédagogique par les efforts langagiers et au niveau théâtral par l'implication de l'apprenant » [7, p. 39]. Parmi les principaux critères d'évaluation pédagogique, on peut citer : la prononciation, la richesse du lexique, la fluidité du langage, la grammaire ; quant aux critères théâtraux, on peut citer : l'implication et les efforts des apprenants, l'expression corporelle, l'audibilité, le jeu, la créativité, etc.

Adrien Payet propose une grille d'évaluation pour chaque apprenant appart [7, p. 37], comme il suit dans le Tableau 4.

Tableau 4. Grille d'évaluation pour chaque apprenant appart

Critères	élève 1	élève 2
Prononciation	Attention aux <i>e</i> muet	Le son <i>r</i>
Vocabulaire	Utiliser plus d'adjectifs	-
Grammaire	-	Revoir les pronoms personnels
Interprétation	Clarté gestuelle	Parler plus fort

C'est le professeur qui peut décider comment évaluer, qui et quoi, selon les niveaux, le but, les objectifs, les compétences visées, etc. La correction spontanée n'est pas souhaitable, sauf des cas exceptionnels quand le professeur trouve nécessaire de le faire. Pendant le déroulement des jeux, l'enseignant prend note des erreurs afin de les faire présenter à la fin de l'activité [7, p. 37]. L'intervention du professeur risque de déconcentrer l'apprenant pendant le jeu. Toute analyse de jeu doit être calme et utile.

Dans le Tableau 5 nous proposons une grille d'analyse (d'évaluation) du jeu théâtral qui n'est point exhaustive et impérative, mais un exemple adaptable à toute situation, qui pourrait servir à titre indicatif pour les professeurs en formation continue. On peut y observer des critères qu'on pourrait employer comme évaluation de la part du professeur, mais aussi comme autoévaluation de chaque apprenant ou comme co-évaluation entre les participants.

Tableau 5. Variante de grille d'évaluation du jeu théâtral

	Critères d'évaluation	A1	A2	B1	B2	C1
Le jeu	Contact					
	Utilisation des accessoires					
	Émotions					
	Interculturel					
	Improvisation					
	Créativité					
	Conviction					
	Faire face à toutes les situations					
L'apprentissage	Lexique					
	Grammaire					
	Structures syntaxiques					
	Correction de soi-même et des autres					
Le corps	Regard					
	Posture					
	Mouvement					
	Voix					

	Gestuel					
La parole	Articulation					
	Rythme					
	Intonation					
	Aisance					
	Fluidité					
	Subtilités de la langue					

Conclusion

Pour conclure, nous pourrions affirmer que la pratique théâtrale offre la possibilité de mettre l'expression corporelle et émotionnelle au centre de tout apprentissage innovant en impliquant l'apprenant dans des situations de communication authentique.

Par ailleurs, le théâtre permet de travailler les quatre compétences associées à l'apprentissage d'une langue, sauf le fait qu'il développe la mémoire, la concentration, la motivation et réduit le degré de timidité : *compréhension des écrits* : les élèves doivent faire un grand effort pour comprendre en profondeur le texte dramatique proposé ou le dialogue ; *production écrite* : on peut demander aux élèves d'adapter les textes à un contexte actuel ou de rédiger une rédaction sur les problématiques classiques liées au théâtre ; *compréhension de l'oral* : les élèves s'écoutent eux-mêmes ; *production orale* : il s'agit de la compétence la plus travaillée, celle de la prise de parole. Le théâtre est également un moyen de renforcer la confiance en soi, de gérer le stress dans des situations particulières de la vie quotidienne et de reconnaître que la vie est un théâtre.

Dans cette contribution, nous avons tenté de présenter la possibilité d'enseigner le français par le théâtre, à partir des modules proposés aux professeurs de français de la formation continue à l'Université Pédagogique d'État « Ion Creangă » de Chişinău, afin de les familiariser avec l'enseignement/apprentissage du FLE autrement, par la communication et l'action théâtrales. Nous voudrions mentionner qu'au début de la formation continue il y avait certaines réticences des professeurs de français à utiliser le théâtre comme moyen d'enseignement du français oral. Après avoir compris qu'il ne s'agit pas seulement de la mise en scène des extraits de pièces de théâtre, mais aussi de la mise en pratique des jeux de rôles, de gestes, de mimique, d'émotions afin de mieux mémoriser et employer en contexte le lexique et les structures grammaticales nouvelles, nous espérons que nos propositions contribueront à un changement d'opinion des professeurs sceptiques, afin que l'enseignement du français soit dynamisé par l'utilisation des pratiques théâtrales en classe. Par cette approche, l'apprenant peut se former une vision positive de la langue et il sera capable de la parler librement.

Références bibliographiques:

1. BÉRARD, E. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris : CLE international, 1991. 126 p. ISBN 2-19-033352-0.
2. BOURGUIGNON, C. De l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. In *Synergie Europe* N°1, 2006. Pp.58-73. <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf> (visité le 08.01.2022).
3. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier, 2001. 192 p.

4. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, 2018. 254 p.
5. CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 2003. 303 p. ISBN : 978-2-09-033972-7.
6. *Ghid de implimentare a Curriculumului, Limba Străină, clasele V-IX*. Ch., 2019. 37 p.
7. PAYET, A. *Activités théâtrales en classe de langue*, Paris: CLE Internationale, 2010. 206 p. ISBN : 978-2-09-038226-6.
8. PIERRA, G., *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris : L'Harmattan, 2001. 238 p. ISBN : 2-7475-0377-1.
9. PIERRÉ, M., TREFFANDIER, F. *Jeux de théâtre*. Les Outils malins du FLE. Grenoble : PUG, 2012. 112 p. ISBN 9782706116643.
10. PUREN, Ch. La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. 3ème édition électronique, octobre 2013, 140 p. [1ère édition papier : Paris, Didier, collection CREDIF-Essais, 1994, 203 p.]. <https://www.christianpuren.com> (visité le 08.01.2022).

SELF-TRANSLATION AND BILINGUALISM IN ANA GUTU'S FRANCOPHONE POETRY

AUTOTRADUCERE ȘI BILINGVISM ÎN CREAȚIA POETICĂ FRANCOFONĂ A ANEI GUȚU

Ghenadie Râbacov, doctorand, Universitatea de Stat din Moldova
Ghenadie Rabacov, PhD Student, Moldova State University
ORCID: 0000-0002-9120-3887

Abstract

This paper is dedicated to poetic self-translation, a little-studied phenomenon, especially in the Romanian literary space. Poetic self-translation is an art, and an original creative activity. The author proposes a model of self-translation analysis of a poetic text based on Ana Gutu's bilingual francophone literary works. He analyzes the functions of a poem from the book *Fascination* and the difficulties of authorial translation of a poetic text: rhyme, melody, length of verse, quantitative volume of the poem. At the same time, the author highlights some risky elements and speaks about the untranslatability of certain style figures, the impossibility to reproduce the same atmosphere in another language, which, in the mother tongue, were evoked in an instinctive manner.

Key-words: self-translation, bilingualism, poetry, semiotics, creative writing.

Cu mici excepții, până nu demult, rarele lucrări consacrate fenomenologiei autotraducerii s-au concentrat pe autori studiați într-o manieră amplă și complexă a căror operă aparține canonului literar internațional. Multe dintre analizele autotraducerilor unor scriitori ca Samuel Beckett, Julien Green sau James Joyce adoptă optica bilingvismului și a lingvisticii contrastive.

Faptul că traducerea auctorială nu a fost abordată ca atare în traductologie se datorează, în primul rând, dezbaterilor teoretice care oscilează între definirea autotraducerii ca *creație* sau *traducere propriu-zisă*. Un alt motiv pentru care această activitate nu a fost mult timp luată în serios este, fără îndoială, presupunerea falsă că aceasta ar fi o îndeletnicire marginală, rarisimă, excentrică și minoră.

Deoarece autotraducerea literară este și literatură, aceasta este un obiect demn de teorie și critică literară. O putem trata și din unghiul studiilor de receptare în/de diferitele domenii

culturale. Pe de altă parte, traducerea autoricească este prin excelență și rescriere, iar rescrierea pare a fi un subiect privilegiat în prezent, fapt ce dezvăluie o nouă fațetă a muncii creative a diferitor scriitori bilingvi.

Cercetătoarea Ana Guțu, a cărei creație poetică formează nucleul primelor noastre încercări de analiză autotraductologică, definește traducerea auctorială prin prisma semioticii. Potrivit savantei, acest exercițiu reprezintă « *une internalisation de la transcendance intersémiotique, dont la phénoménologie implique plus d'avatars de la création, de la surcréation, débouchant vers une prolifération idéique, causée par l'essence dialectique de l'acte communicatif en soi* » – „o internalizare a transcendenței intersemiotice, a cărei fenomenologie implică mai multe avataruri ale creației, supracreației, ce duc spre o proliferare ideatică, cauzată de esența dialectică a actului comunicativ în sine” [2, p. 43]. Așadar, semiotica și traducerea se intersectează din mai multe puncte de vedere: similitudinea aspectelor epistemologice și comunicative, interpretarea și folosirea semnelor etc. Vladimir Nabokov a menționat cândva în unul dintre interviuri: “*I don't think in any language. I think in images*” (Eu nu gândesc în orice limbă. Eu gândesc în imagini.) [11, p. 14].

În opinia noastră, autotraducerea poate fi definită ca o ***exploatare a bilingvismului în două sensuri, cel al creației și cel al traducerii proprii, un fel de activitate mentală dublă, experiența unei traduceri interlinguale auctoriale pentru a reda legătura între actul gândirii și cel al creației, între reproducere și recreație pentru a produce două opere originale sau o operă originală dublă*** [12, p. 234]. Vom sublinia și faptul că, deseori, traducerile auctoriale sunt preferabile celor non-auctoriale. Și asta pentru că scriitorul-traducător este, fără nicio doză de îndoială, mult mai bine plasat pentru a regăsi intențiile autorului textului-sursă în comparație cu traducătorul obișnuit [3, p. 125].

În Republica Moldova, dar și în întreg spațiul românesc, autotraducerea este pe bună dreptate o activitate rar întâlnită și doar în ultimii ani a trezit interesul unor savanți. Cel mai notoriu cercetător interesat de acest fenomen este profesorul universitar Ana Guțu, intelectual de referință în spațiul european, și poliglot. A. Guțu cunoaște mai multe limbi străine, printre care franceza, spaniola, portugheza, engleza ș.a. și își scrie poemele, articolele științifice și publicistice, discursurile academice și cele politice în franceză, traducându-le apoi în limba română și viceversa. A devenit autotraducătoare prin excelență. Drept dovadă sunt și volumele de poezii *Dulce lacrimă de dor* (2000), *Poezii pentru copii / Poésies pour les petits* (2003) și *Fascination* (2008). De altfel, autoarea face o distincție clară dintre autotraducerea științifică și autotraducerea operelor literare, aceasta din urmă putând fi clasificată în autotraducerea poetică, a textelor în proză, pieselor de teatru și textelor filosofice. Cercetătoarea consideră că autotraducerile științifice sunt stigmatizate de necesitatea comunicării savante, necesitate dictată de realizarea și transmiterea patrimoniului prin intermediul unui instrument unificat de comunicare care este, în vremurile noastre, indubitabil, limba engleză. Cât despre traducerile auctoriale literare, îndeosebi cele poetice, acestea izvorăsc dintr-un impuls al inconștientului [2, pp. 46-47].

Pornind de la cercetările lui Roman Jakobson, lingvistica a devenit din ce în ce mai deschisă pentru studiul textului poetic tradus. Formula jakobsoniană « *la poésie, par définition, est intraduisible. Seule est possible la transposition créatrice* » – „poezia, prin definiție, este intraductibilă. Doar transpunerea creatoare este posibilă” a rămas celebră. „Afirmația, cum că poezia este intraductibilă înseamnă două lucruri: că ea nu poate fi tradusă, din cauza aceluia raport

infinite pe care îl stabilește între sunet și sens, și că ea nu trebuie tradusă, pentru că intraductibilitatea ei constituie însăși adevărul și valoarea ei. A spune despre un poem că este intraductibil, înseamnă, de fapt să spui, că este un poem adevărat”. [8, p. 38]

Opiniile teoreticienilor referitoare la (in)traductibilitatea poeziei sunt disparate. Numeroși traductologi au declarat că traducerea poeziei este imposibilă. Cu toate acestea, mulți poeți au recurs atât la traducerea poemelor scrise de colegii lor de condei, cât și la traducerea propriilor poeme. Prima remarcă pe care ar trebui să o facem este că traducerea poetică este o activitate complexă în măsura în care atinge mai multe domenii ale lingvisticii și sociolingvisticii. Acest lucru implică actul traducerii într-o schemă de codificare și decodificare a mesajelor. După părerea lui R. Jakobson, « *En traduisant d'une langue à l'autre, on substitue des messages dans l'une des langues, non à des unités séparées, mais à des messages entiers de l'autre langue. Cette traduction est une forme de discours indirect ; le traducteur recode et retransmet un message reçu d'une autre langue. Ainsi la traduction implique deux messages équivalents dans deux codes différents* » [7, p. 80] – În procesul de traducere dintr-o limbă în alta, mesajele în una dintre limbi nu sunt substituite unităților separate, ci mesajelor întregi din cealaltă limbă. Această traducere este o formă de discurs indirect; traducătorul recodifică și retransmite mesajul primit dintr-o altă limbă. Astfel, traducerea implică două mesaje echivalente în două coduri diferite (trad. n.).

Având la bază ipoteza jakobsoniană, modestul nostru studiu va fi axat pe reproducerea unui mesaj poetic, în pofida specificităților de cod lingvistic din română în franceză. Mai mult decât o simplă recodare, ***autotraducerea poetică este o artă în sine, o activitate creativă originală.***

Vom analiza, în continuare, poemul *Parabola comercială*, inclus în culegerea *Fascination* [4] din punctul de vedere al procedeelelor de autotraducere poetică, care înglobează o multitudine de minicoduri ale comunicării intersemiotice, opera originală fiind un „macrosemn complex raportat la realitatea obiectivă sau ideatică, adesea foarte codificat și dificil de tradus pentru un alt traducător” [5, p. 101].

Așa cum ne mărturisește chiar ea, Ana Guțu scrie poezii încă din copilărie. Poemele pe care le compune iau naștere ba în română, ba în franceză. Limba poemului depinde de impulsivitatea inconștientă materializată mai întâi în sentimente și exprimată apoi în limba pe care mintea și sufletul o aleg [2, p. 49]. A îmbrățișa calea autotraducerii poetice este un act de curaj, care necesită erudiție și un efort intelectual colosal.

Iată poemul supus analizei:

Textul-sursă

(*Fascination*, 2008, p. 38)

Parabola comercială

Schimb *regretul și amintirea*

Pe o clipă de *iubire*,

Vând toți anii ce-au trecut,

Cumpăr viața *de băut* !

Schimb *speranțele* deșarte

Pentru *pasione-n noapte*,

Schimb imensul plumb *ceresc*

Textul-țintă

(*Fascination*, 2008, p. 39)

Parabole commerciale

J'échange *regrets et souvenirs*

Contre un instant *d'ardent délire*

Je vends toutes les années *vécues*,

J'achète la vie *pour être bue* !

J'échange les vaines *illusions*

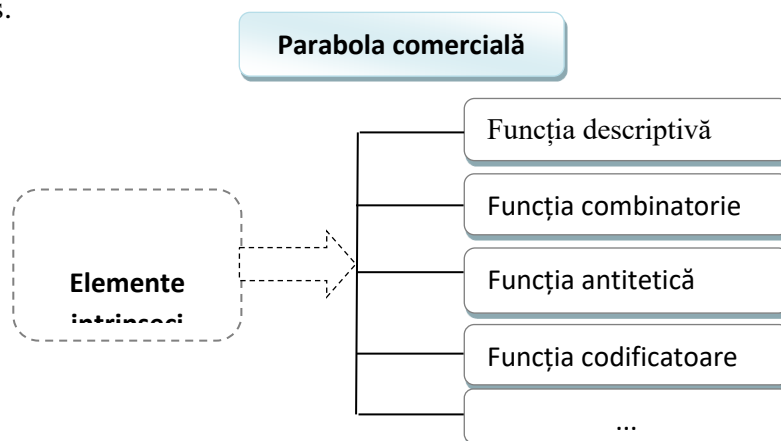
Contre *nocturnes passions*,

J'échange l'immense plumb *du ciel*

Pentru șoapta „Te iubesc...”
 Schimb durerea și-așteptarea
 Pentru o cupă de alinare,
 Vând șablonul și rutina,
 Pentru o strună ce suspină.
 Cumpăr soarele în mare
 Cer cu stele căzătoare,
 Toate florile din lume,
 Dar la ce-mi servește, spune?
 Nu făcui comerț în viață,
 Nu-mi scot dragostea în piață,
 Fără amorul tău, bărbate,
 Totu-i scrum și vanitate...

Pour un « Je t'aime » éternel.
 J'échange douleur et longues attentes
 Contre câlineries charmantes,
 Je vends chablons et grise routine
 J'achète une corde qui m'anime.
 J'achète le soleil couchant,
 Le ciel au paradis tombant,
 Les fleurs d'ici, les fleurs de là,
 A quoi me servirait tout ça ?
 Je ne suis pas un commerçant,
 Je ni achète, ni revends,
 Sans ton amour, sans tes baisers,
 Tout est chagrin et vanité...

În urma lecturii acestui poem în ambele limbi, putem afirma cu toată convingerea că Ana Guțu este un excelent tehnician al limbajului, foarte atent la armonia cuvintelor, la logica și estetica poeziei, în care idea și simbolul și-au dat mâna. Grație puterii imaginative și armonice a elementelor sale intrinseci (culoare, melodie, ritm etc.), poemul *Parabola comercială* /*Parabole commerciale* este dotat cu mai multe funcții, ușor de întrezărit, pe care le prezentăm grafic în figura de mai jos.



Funcțiile poemului „Parabola comercială”

Vom descrie, succint, fiecare dintre funcțiile pe care le-am enunțat mai sus.

- **Funcția descriptivă** – poemul are drept scop să-i mărturisească cititorului cine este iubitul autoarei și care sunt sentimentele sale profunde pe care nimeni și nimic nu le poate distruge.
- **Funcția combinatorie** – inserarea vocabularului comercial (*schimb, vând, cumpăr, nu scot în piață /j'échange, je vends, j'achète ; je ni achète, ni revends*) pentru a descrie starea de spirit este un element de originalitate și conferă șarm textului poetic.
- **Funcția antitetică** – întregul poem are la bază o antinomie ce scoate în evidență magia dragostei: *vând – cumpăr, regret – speranță, durere – alinare /je vends – j'achète, regrets – illusions, douleur – câlinerie* etc.
- **Funcția codificare** – codul poetic nu consistă doar în a ne informa, ci mai ales în a ne transmite o impresie și a ne trezi emoții și stări. O analiză din punct de vedere

(auto)traductiv ne duce spre o abordare a problemei dintr-o perspectivă „semantico-semanticistă” (termenul lui Admiral « sémiotico-sémantisme » [9]).

Toată această varietate de nuanțe și funcții transformă autotraducerea poetică într-un *demers pluridimensional*.

Există particularități ale autotraducerii poetice? A adresa /a răspunde la o asemenea întrebare înseamnă a subînțelege că ar exista și o dicotomie între textele poetice și cele non-poetice. În cazul unui text poetic, trebuie să luăm în considerare atât forma, cât și conținutul mesajului, în timp ce un text non-poetic, în majoritatea situațiilor, pune accentul doar pe mesaj.

Textul poetic poartă marca unei singularități ireductibile la oricare alta, cea a autorului, spre deosebire de textul non-poetic, care își propune să fie cât mai neutru posibil. Ana Guțu, în calitatea ei de teoretician și practician, cunoaște, în amănunte, specificul celor două texte: poetic și non-poetic.

O altă întrebare care apare: Care sunt dificultățile autotraducerii poetice? Răspunsul îl găsim tot la A. Guțu: « *D'abord, il y en a certaines, valables pour la traduction poétique : la rime, la mélodie, la longueur du vers, le volume quantitatif du poème. Mais il y en a qui tiennent au risque suivant : la prolifération idéique, entraînant la modification du poème original jusqu'au point d'en avoir une autre création dans la traduction.* » [2, p. 50] – În primul rând, există unele dificultăți valabile și pentru traducerea poetică: **rîma, melodia, lungimea versului, volumul cantitativ al poemului**. Dar sunt și câteva un pic riscante, cum ar fi: proliferarea ideatică ce antrenează modificarea poemului original până la punctul de a avea o altă creație în traducere (trad. n.). Am putea adăuga și îngrijorările legate de intraductibilitatea anumitor figuri de stil, imposibilitatea de a reproduce aceeași atmosferă în altă limbă, care, în limba maternă, au fost evocate într-o manieră instinctivă.

Limbajul poetic scoate la lumină, în mod implicit, ceea ce lipsește în fiecare limbă. Poezia se găsește la intersecția limbilor și culturilor. Ea poate fi scrisă, inventată, și poate rezona muzical în mai multe limbi care, intrând în contact cu subiectul, îi permite să fie activ, să treacă de la o limbă la alta prin coduri alese de autor /traducător și caracterul simbolic, expresiv și stilistic al operei poetice. Autotraducerea poetică se detașează uneori de original pentru a da naștere unui nou text: « *Une traduction ne vise-t-elle pas, non seulement à “rendre” l'original, à en être le “double” (confirmant ainsi sa secondarité), mais à devenir, à être aussi une œuvre ? ... Lorsqu'elle atteint cette double visée, une traduction devient un “nouvel original”* » [1, p. 42].

Una dintre dificultățile inevitabile în procesul de autotraducere poetică este **fenomenul pierdere – câștig**, fenomen absolut normal pentru poezie, motiv pentru care unii teoreticieni îl consideră o pseudo-dificultate. În *Parabola comercială* există doar câteva cazuri de pierdere – câștig la nivel de sens. De exemplu, în textul autotradus, sintagma „o clipă de iubire” a fost redată în franceză prin « *un instant d'ardent délire* ». În opinia noastră, versiunea franceză conține un adaos la codul semantic. « *Un ardent délire* » exprimă ceva mai mult decât „iubire”, sensul fiind accentuat, de asemenea, prin epitetul « *ardent* ». La fel e și în versul „*Schimb speranțele deșarte*” – « *J'échange les vaines illusions* ». Autoarea încearcă să rămână fidelă textului. Dacă pierde la nivelul elementelor constitutive ale ideilor, reușește să compenseze prin ajustări de sens /adaosuri semantice. De exemplu: *Pentru șoapta „Te iubesc ...” /Pour un « Je t'aime » éternel* – lexemul „șoapta” din română a fost omis în textul francez; în schimb, a fost scoasă în evidență puterea unei declarații de dragoste șoptită la urechea persoanei iubite, și s-a optat pentru ideea de eternitate.

Autoarea-traducătoare „se joacă” cu conotațiile cuvintelor, ceea ce conferă o culoare aparte poemului. Însuși titlul implică o afectivitate neașteptată. Completările de idei; sau *les rajouts idéiques*, cum le numește autoarea [2, p. 55], sunt de mai multe ori întâlnite în textul francez:

<i>Nu făcui comerț în viață,</i>	<i>Je ne suis pas un commerçant,</i>
<i>Nu-mi scot dragostea în piață,</i>	<i>Je ni achète, ni revends,</i>
<i>Fără amorul tău, bărbate,</i>	<i>Sans ton amour, sans tes baisers,</i>
<i>Totu-i scrum și vanitate...</i>	<i>Tout est chagrin et vanité...</i>

Ideea de cuplu este omniprezentă în poem. Presupunem că mesajul autoarei este adresat partenerului ei de viață, ceea ce o „autorizează” să omită cuvântul „bărbate” în franceză, cuvânt ce simbolizează pasiune și fervoare, în scopul obținerii unei compensări emotive.

Versiunea autotradusă conține și câteva elemente de *étouffement*, adăugarea unui termen pentru fluiditatea stilului, amplificarea mesajului sau pentru grija de a păstra precizia: *cupa de alinare – câlineries charmantes* – intră în joc semantismul cuvântului „alinare”, care exteriorizează senzațiile plăcute. Alte exemple similare: *rutină – grise routine; stele căzătoare – paradis tombant; așteptarea – longues attentes*.

Autotraducătoarea recurge și la alte mijloace proprii traducerii autoricești ca *echivalența transpusă*, fie din lipsa unui echivalent direct în limba-țintă, fie pentru a opera varii transformări lexicale și a păstra rima: *plumb ceresc – plomb du ciel, de băut – pour être bu*. Rima duce uneori la pastişă, dar construcția strofei trebuie respectată, și acest lucru i-a reușit poetei excelent.

Dacă considerăm fiecare vers o unitate de traducere, atunci constatăm că transpunerea versului *Nu făcui comerț în viață* în *Je ne suis pas un commerçant* nu implică schimbare de sens, dar contribuie la menținerea ritmicității. *Anii ce-au trecut – les années vécués* – s-a transpus momentul trecerii anilor ținând cont de faptul că în tot acest timp au fost trăite niște sentimente și, în acest fel, echilibrul de idei nu a suferit nicio schimbare.

Poezia este un tip textual complex, ea reprezintă o simbioză indestructibilă a formei și conținutului. Așa cum subliniază Ana Guțu [3, p. 73], scopul final al traducerii literare este acela ca publicul culturii țintă să poată savura textul tradus ca și când s-ar delecta cu lectura originalului, ceea ce aduce în discuție un alt fel de echivalență, echivalența afectivă, cea care merită atenția poetului-traducător. După Jakobson, trăsăturile poeticității unui text, deci caracteristicile principale ale textului literar/poetic sunt: repetitivitatea la nivel fonetic, gramatical, lexical (sunetele pot fi purtătoare de sens), paralelismul (marcat de structura versului: ritm, rimă, metru, aliterație, asonanță etc.), ambiguitatea (efectul abundenței de semnificații), bogăția semantică etc. [6, pp. 90-92]. Poezia este probabil forma extremă a conciziei lingvistice, căci în textul poetic fiecare silabă contează, subliniază Landers [10, p. 100]. În autotraducerea poeziei, idealul rămâne mereu același și mereu de neatins: obținerea aceluiasi efect perlocuționar, obținerea echivalenței estetice și afective, dincolo poate de echivalența semantică *stricto sensu*.

Ana Guțu este un exemplu elocvent de intelectual al cărui bilingvism a fost dobândit printr-un sistem de formare formal și structurat. Acest bilingvism este varianta *bilingvismului de elită* sau a *bilingvismului cultivat*. Facultățile metalingvistice ale poezilor bilingvi sau multilingvi care se traduc singuri sunt mai avansate decât cele ale colegilor lor unilingvi. Aceasta înseamnă abilități analitice mai bune, alegerea și alternanța între două limbi și, mai presus de toate, un control mai mare asupra operațiilor lingvistice.

Ana Guțu a reușit să depășească dificultatea majoră a autotraducerii poetice, cea de a recrea cu succes uniunea de sens și sunet care caracterizează poezia. Citind poezia și varianta autotradusă am simțit căutarea pe care poetul a urmat-o pentru a găsi un compromis între fidelitatea textului și efectul estetic. Cert este că autotraducerea îi permite poetului să se redescopere.

În încheiere, vreau să reiterez talentul înnăscut al doamnei Ana Guțu. Exprimarea aceluiași lucru într-o altă limbă fără a pierde nimic din muzicalitatea, culoarea și ritmul ei interior, necesită o practică lingvistică și perilingvistică, dar și profesionalism și gust pentru poetica frumoasă. Darul A. Guțu pentru poezie este indiscutabil. Domnia sa vede în poezie gândirea cel mai bine organizată din punct de vedere lingvistic și din punct de vedere estetic.

Autotraducerea reprezintă o șansă. Șansa unei întâlniri între două (sau mai multe) culturi, moduri de gândire, limbi. Șansa de a le transcende spre un nou orizont. Autotraducerea definește o „zonă liberă”, dincolo de o spațialitate și o temporalitate geohistorică concrete, o arie complexă în care scriitorul-traducător explorator trăiește o experiență majoră: descumpănirea în fața stranietății limbii și negrăita plăcere de a crea una nouă.

BIBLIOGRAFIE:

1. BERMAN, A. *Pour une critique des traductions : John Donne*. Paris : Editions Gallimard, 1995.
2. GUȚU, A. *Ecrits traductologiques*. Chișinău : ULIM, 2012.
3. GUȚU, A. *Eseuri traductologice*. Chișinău : ULIM, 2015.
4. GUȚU, A. *Fascination*. Chișinău : Foxtrot, 2008.
5. GUȚU, A. *Introduction à la traductologie française*. Chișinău : ULIM, 2008.
6. JAKOBSON, R. *Aspects linguistiques de la traduction. Essais de linguistique générale*. Paris : Ed. de Minuit, 1986.
7. JAKOBSON, R. *Essais de linguistique générale*. Paris : Editions de Minuit, 1973.
8. JEANRENAUD, M. *Universaliile traducerii*. Iași: Editura Polirom, 2006.
9. LADMIRAL, J.-R. *Traduire : Théorèmes pour la traduction*. Paris : Payot, 1979.
10. LANDERS, Cl. E. *Literary Translation. A Practical Guide*. Clevedon – Buffalo – Toronto – Sydney: Multilingual Matters Ltd., 2001.
11. NABOKOV, V. *Strong Opinions*. London, 1974.
12. RÂBACOV, Gh. *Caiete de traductologie. Cahiers de traductologie. Cahiers of Translation Studies*. Chișinău: ULIM, 2016.

DIFFICULTÉS DE RÉALISATION ET D'ÉVALUATION DU DEVOIR À LA MAISON DANS LE CADRE DES LEÇONS DE LANGUE FRANÇAISE

DIFFICULTIES IN COMPLETING AND EVALUATING HOMEWORK IN FRENCH LANGUAGE LESSONS

Mahu Cristina, master în științe ale educației,

profesoară de limbă franceză,

Colegiul Național de Comerț al ASEM, or. Chișinău

National College of Commerce of ASEM

Abstract: This article deals with homework as a component part of the teaching-learning-assessment process in terms of comparison between education systems in Moldova and France. In the current conditions of online learning, the school has the mission to teach the student how to assimilate self-instruction and self-improvement skills. Increased attention must be focused on the evaluation modalities that must be objective.

Rezumat: Acest articol tratează tema pentru acasă ca parte componentă a procesului de predare-învățare-evaluare din prisma comparației între sistemele de învățământ din Moldova și Franța. În condițiile actuale de învățare online, școala are misiunea de a-l învăța pe elev să asimileze deprinderi de autoinstruire și autoperfecționare. O atenție sporită trebuie axată pe modalitățile de evaluare care trebuie să fie obiective.

Key-words: homework, education, French language, student, teacher.

Cuvinte-cheie: temă pentru acasă, învățământ, limbă franceză, elev, profesor.

ID ORCID : 0000-0002-9690-923X

Dans les conditions d'un enseignement continu, l'école prend la mission de guider les élèves se former, s'instruire et se perfectionner par l'intermède de tous les moyens possibles. Le devoir à la maison c'est une preuve que l'élève peut apprendre seul surtout dans les conditions actuelles d'enseignement en ligne. Dans ce contexte, le travail individuel et la responsabilité des apprenants sont les facteurs de base d'un processus d'enseignement-apprentissage-évaluation réussi.

Dans cet article je veux traiter le devoir à la maison d'une manière comparative. Comme exemple, j'ai pris la France, la patrie de la langue française. Ce pays a une culture vaste, diverse, riche, imposante, voilà pourquoi la langue française c'est un modèle de langue moderne pour les élèves de notre pays. L'éducation en France est un système bienfondé qui a beaucoup de similitudes et de différences vis-à-vis de celui de la Moldavie. Une des similitudes, c'est le devoir à la maison qui : « Oui, il existe ! », en dépit de la multitude de légendes véhiculées parmi les élèves de Moldavie. Voilà et la définition :

« Le **devoir à la maison**, couramment appelé **DM** ou même **DNS** (devoir non surveillé par opposition au devoir surveillé), est un travail écrit ou oral, facultatif ou obligatoire, demandé à un élève par un enseignant ou un parent, en dehors du temps scolaire. » La définition officielle utilisée par le Haut Conseil d'évaluation de l'école en 2004 est : « tâches demandées aux élèves par leurs professeurs qui doivent être faites en dehors des heures de cours ». ²

Dans l'enseignement français on accorde plutôt attention aux devoirs oraux. Un travail à la maison représente un travail de recherche, de mémorisation ou d'application des connaissances, réalisé par un élève dans le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation. Mais ça n'inclut pas le devoir fait par l'élève de sa propre initiative.

Ce sujet reste controversé en France, c'est un débat qui a suscité des mouvements de contestations, par exemple « la quinzaine sans devoirs » décrétée en mars 2012 par la FCPE (Fédération des Conseils de Parents d'Elèves) et l'Institut coopératif de l'école moderne.

Le journal de renom international « Le Monde », en 2012, dans l'article « **Ce soir, pas de devoirs !** » : **une nouvelle campagne, un vieux débat** rappelle que les devoirs à la maison sont interdits dans le primaire depuis 1956. Une "quinzaine sans devoirs" à la maison : parents d'élève et enseignants lancent à partir de lundi 26 mars une campagne contre la pratique des devoirs à la maison, qui perdurent malgré des doutes sur son "utilité".³

Les parents des écoles françaises soutiennent que leurs enfants sont stressés en ce qui tient les devoirs à la maison. Ils ne réussissent pas les finir, mais ils ont peur d'être grondés, blâmés ou d'avoir de mauvaises notes. Aussi les devoirs peuvent être une cause d'inégalités pour les enfants qui n'ont ni le temps ni les moyens d'être aidés.

Le but principal de cette initiative est celui de faire réfléchir les professeurs pour qu'ils essaient une autre chose. Par exemple, très souvent, quand les élèves ont un travail à réaliser comme un exposé à faire, réviser une leçon, lire/relire un livre, ils n'ont pas de devoirs à la maison.

Le devoir est défini comme une « obligation particulière imposée par la morale, la loi, un règlement, les conventions sociales, etc.; tâche à accomplir; responsabilité, charge ». ⁴ Il dépend tout d'abord de la volonté de l'élève, s'il veut ou non l'effectuer. Un rôle est joué de la conscience morale qui influence le choix et l'action. L'action de suivre un devoir est conditionnée néanmoins de la responsabilité de l'apprenant.

Les objectifs des devoirs à la maison sont :

- améliorer l'appropriation et la mémorisation des leçons ; ¹
- favoriser l'autodétermination des comportements de l'élève et à prendre leurs responsabilités ;
- créer un lien entre les parents et le milieu scolaire de leurs enfants.

Mais ce travail doit-il être fait à l'intérieur de l'établissement scolaire ou à l'intérieur de la famille ? Le devoir à la maison, existe-il pour s'entraîner ou pour s'entraider ?

Voilà pourquoi ce travail représente une source d'inégalités, les élèves sont plus ou moins soutenus par les membres de leur famille ou par une autre personne quand ils ont des devoirs, surtout par écrit. Le processus d'évaluation de ce devoir est moins objectif et moins correct. En plus, les travaux sont une source de surmenage des élèves et de conflits familiaux pourquoi pas.

Depuis les années 1950 la législation française commencera à légiférer sur les devoirs à la maison. Dans différents textes sont rappelées clairement l'interdiction de prescrire des devoirs écrits aux élèves de cours élémentaire et la présence de temps d'étude, en présence de professeur, destinés à l'exécution de ces travaux écrits. Les tâches scolaires telles que les leçons à apprendre, les lectures, les recherches à effectuer, ... restant autorisées et même encouragées par ces mêmes textes. ⁵

En France les professeurs sont conseillés à limiter le travail à la maison pour les élèves de l'école primaire aux devoirs oraux, exercices de mémorisation (poésie), ou leçons à apprendre. Malgré la constance des textes officiels, de nombreux enseignants, souvent soutenus par des parents d'élèves, continuent de donner des devoirs écrits à l'école primaire. ⁶

Le devoir à la maison (ou DM) consiste à réaliser un ou plusieurs exercices portant sur un sujet du programme scolaire, visant à entraîner l'élève d'utiliser les méthodes vues en classe, à préparer un cours en introduisant une nouvelle notion ou à effectuer des activités de recherches ou d'approfondissement sur un thème.

Lorsque le sujet du devoir se présente sous la forme d'un unique exercice, est demandé de trouver, comprendre ou reproduire un raisonnement.

Lorsque le professeur demande aux élèves de rendre un DM, celui-ci peut faire l'objet d'une notation. Toutefois la notation d'un devoir à la maison diffère de celle d'un devoir surveillé. Le professeur, conscient du fait que certains élèves sont plus aidés chez eux que d'autres, peut soit donner une note (couramment sur une échelle de 0 à 20, ou même de 0 à 10) entrant dans la moyenne mais avec un faible coefficient (0,5 à 1 contre 2 à 4 pour un DS), soit par une lettre, comptant comme appréciation (de A à E ou F) ou plus simplement une mention du type "Très bien", "Bien", "Assez Bien", "Médiocre" ou encore "Vu"... ⁷

Le système de notation varie en fonction des établissements scolaires et des professeurs, qui appliquent la méthode qui leur convient. ⁸

Il existe sur Internet une multitude de sites qui offrent des conseils, de l'aide à effectuer le devoir à la maison, comme des travaux déjà réalisés par d'autres élèves ou étudiants (lycée, collège, supérieur...). D'autres sites mettent en place directement des plates-formes d'aide directe où plusieurs élèves peuvent s'entraider. D'autres sites web dans le domaine de l'éducation font régulièrement leur apparition.

Une de mes élèves fait à moment les études supérieures à Lille, France. Ses amis, collègues français affirment que les devoirs à la maison chez eux diffèrent d'une matière à autre et d'un professeur à autre. Je cite : « Il y a des oraux à préparer, surtout en langues, ensuite des listes de vocabulaire à apprendre. Aux disciplines économiques, on doit faire des cartes de mémoires dès qu'on a fini un chapitre et des exos. En math on doit faire de DM, devoir à la maison, ou DNS, devoir non surveillé, et c'était noté en toutes les semaines. Aussi aux langues français ou étrangères, on devait réaliser des projets en groupe, préparer des dialogues et apprendre des leçons pour les interrogations, tests ou épreuves communes. » Les cartes mémoires ce sont des schémas pour résumer le chapitre, pour avoir les idées principales sous la vue. Le DNS c'est un devoir qui comprend moins cinq exercices de calcul ou de réflexion. L'élève a tous les documents disponibles autorisés et il doit pendant une semaine réaliser un travail de recherche. Les professeurs français considèrent que ça permet aux élèves de réviser et de mieux retenir. Une autre élève affirme que dans son lycée les devoirs sont plutôt à l'écrit qu'à l'oral après au niveau des épreuves de Baccalauréat. Il y a certains exercices que les élèves doivent les faire chez eux et ensuite ils sont corrigés en classe. Dans des autres cas, ils ont des DM qu'ils les préparent seuls et puis les rendent au professeur au bout d'une semaine. Le devoir est préparé par le professeur avec environ 5 exercices.

Etant professeure de langue française, j'ai réalisé un questionnaire qui se réfère au devoir à la maison (voir l'annexe). Je l'ai adressé à un groupe de première année et à une autre de deuxième année. Les résultats diffèrent. Les élèves de première année réalisent leurs DM chaque

jour en proportion de 62,5 %, pendant qu'à ceux de deuxième le pourcentage est de 55. Une autre différence ce sont les types de devoirs: les uns préfèrent les exercices de créativité (45%) et ceux de grammaire (36%), les autres accordent attention aux projets (48,18%). Les élèves de la première année passent plus de temps à réaliser leurs DM, 44% d'eux accordent 2-3 heures par jour aux études et 11% même 4-5 heures. Mais parmi les élèves de deuxième année il y a beaucoup qui effectuent plus rapidement les devoirs, 33% les font en 30 min. Mais ils appellent le plus souvent à l'aide de quelqu'un pour réaliser les tâches : 38,88% le font chaque fois, 55,55% très souvent, tandis que les élèves de première année se débrouillent seuls (38%). Tous sont d'accord que les DM sont nécessaires. Parmi les motifs les plus relevants on peut citer :

- les devoirs à la maison sont utiles pour exercer, récapituler ce qu'on apprend en classe ;
- pour mieux apprendre le thème/retenir les notions/fortifier les connaissances;
- pour développer les capacités et enrichir le vocabulaire;
- pour entraîner la mémoire;
- pour développer la grammaire et le niveau de communication;
- pour penser différemment des autres/développer la pensée, la logique;
- pour apprendre de nouvelles choses/acquérir de nouvelles connaissances;
- pour pratiquer seul ce qu'on a appris en classe;
- pour apprendre à se débrouiller seul, devenir indépendant, autonome;
- pour que les professeurs analysent si les élèves ont bien compris les thèmes;
- pour que les élèves eux-mêmes comprennent ce qu'ils connaissent et quoi pas encore.

Dans l'opinion des élèves, sans avoir des devoirs il est difficile de se rappeler les informations apprises en classe, mais, malgré ça, il y a des élèves qui ne considèrent pas le devoir nécessaire (25%).

Vraiment les devoirs à la maison servent à s'entraîner, selon les chercheurs en sciences de l'éducation, mais à condition qu'ils sont bien réalisés par les élèves.

« *Les études montrent que les devoirs à la maison remplissent trois fonctions* », explique Pascal Bressoux, chercheur en sciences de l'éducation à l'université Grenoble-Alpes. « Voir des choses qu'on n'a pas eu le temps de faire en classe, entraîner l'élève à appliquer ce qu'il a appris en cours et/ou impliquer les parents dans le travail scolaire de leur enfant ». ⁹

Les devoirs sont utiles quand l'élève peut les réaliser seul, quand il a une liste de vocabulaire, un texte à raconter, une poésie à réciter, une liste de notions à mémoriser, c'est-à-dire quand ce devoir vient à entraîner la leçon vue en classe. Les exercices de réflexion sont aussi bénéfiques dans ce cas, puisque ceux-ci demandent au jeune de découvrir par lui-même de nouvelles notions. Mais quand on demande aux élèves de s'approfondir dans des notions qu'ils n'ont pas vu en classe, ils sont tentés d'appeler aux membres de leur famille et ça peut causer des inégalités sociales et culturelles. En plus, en ce que tient les exercices par écrit, il y a dans nos jours beaucoup de sites sur Internet qui offrent réponse à presque chaque question. En plus, les élèves de notre pays sont, probablement, champions en matière de copiage/plagiat. Et là, qu'est-ce que nous évaluons ? J'ai observé dans ma pratique que les élèves préfèrent les devoirs tels comme la description d'un monument, de l'activité d'une personnalité même les essais, en dépit aux exercices de réflexion profonde. C'est plus simple pour eux de trouver l'information déjà « prête » que de réfléchir. Voilà pourquoi j'insiste chaque fois que l'information de ce type soit présentée oralement accompagnée d'une liste de questions supplémentaires.

Le rôle du professeur est de prévoir les difficultés éventuelles de son apprenant et de veiller que le devoir à la maison représente une suite du sujet étudié en classe, qu'il serve à consolider les notions acquises et puisse être effectué individuellement. Il faut doser les tâches, car les devoirs ne doivent pas être exigeants sans mesure. En plus, le contrôle régulier du devoir stimule les élèves devenir plus responsables et autonome. Ainsi, les dernières années, comme l'enseignement en ligne a fait tourner le rapport « objet-sujet » de l'éducation, le professeur est celui qui doit prévoir des stratégies objectives et en même temps simples, faciles à vérifier les devoirs des élèves. La mission de base de l'école est d'apprendre l'élève à apprendre, cette devise étant aujourd'hui plus actuelle que jamais, c'est-à-dire les sensibiliser et les motiver à trouver leur méthode d'apprentissage, de recherche et d'organisation de leur temps, de prendre en charge une tâche à accomplir seuls. Donc, l'élève comme le professeur doit posséder sa stratégie pour améliorer ses performances scolaires.

En conclusion, je recommande de favoriser les devoirs à la maison surtout à l'oral qu'à l'écrit pour que les élèves s'entraînent en réalité que s'entraident (collaborent). Dans l'enseignement de notre pays il y a un phénomène difficilement à combattre, c'est le plagiat. Et une des mesures contre lui ce sont les formes d'interrogation du professeur. Quand l'élève saura que son devoir à la maison sera toujours suivi des questions supplémentaires, il aura la conscience de travailler seul. Les exercices comme DM sont nécessaires pour exercer et en classe il ne faut pas les noter, mais réaliser des exercices similaires. Dans cette manière, les élèves seront évalués plus objectivement. Dans le cadre des leçons de français (ou autre langue étrangère), il faut favoriser les discours oraux. Les présentations orales permettent de vérifier si l'élève a bien compris ses devoirs ou non. Les essais doivent être écrits en classe, sous la surveillance du professeur.

En plus, il faut adresser des questions sur le contenu des exercices de créativité, comme: traduire des mots, expliquer le sens d'un mot dans un contexte, reformuler une phrase, etc. Alors, l'élève deviendra plus responsable il évitera de copier et de plagier sur Internet ou dans des autres sources.

Annexe

Questionnaire « Devoir à la maison »

- 1. Faites-vous le DM régulièrement ?**
 - a) Oui, chaque jour ;
 - b) Oui, mais partiellement ;
 - c) Parfois, quand j'ai le désir ;
 - d) Jamais.
- 2. Quelles formes du DM vous paraissent plus intéressantes ?**
 - a) Les exercices de grammaire ;
 - b) Les exercices de créativité (point de vue, essai) ;
 - c) Les projets de groupe ou individuels ;
 - d) Les poèmes/poésies à réciter ;
 - e) Raconter des textes.
- 3. Combien de temps par jour accordez-vous au DM ?**
 - a) 30 min. ;
 - b) 1-2 heures ;
 - c) 2-3 heures ;

- d) 4-5 heures et plus.
- 4. Avez-vous besoin d'aide pour réaliser les devoirs ?**
- a) Oui, chaque fois ;
- b) Parfois j'appelle à mes collègues ou à mes parents ;
- c) Jamais. Je me débrouille seul/e.
- 5. Le devoir à la maison est-il utile ?**
- a) Oui ;
- b) Non.
- 6. Quel est le rôle du DM, d'après vous ?**

BIBLIOGRAPHIE :

1. Bajos S., *Débat : pour ou contre les devoirs à la maison*, Paris, 2012,
<https://www.leparisien.fr/week-end/debat-pour-ou-contre-les-devoirs-a-la-maison-16-10-2012-2237913.php> (visité 24.11.2021)
2. https://fr.wikipedia.org/wiki/Devoir_%C3%A0_la_maison#cite_ref-0_1-0 (visité 26.11.2021)
3. https://www.lemonde.fr/education/article/2012/03/26/ce-soir-pas-de-devoirs-une-nouvelle-campagne-un-vieux-debat_1675668_1473685.html (visité 15.11.2021)
4. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/devoir/25038> (visité 19.11.2021)
5. « *Devoirs à la maison (pédagogie générale)* », sur *Site de l'Académie de Grenoble*, mis à jour le 12 mars 2010 (visité 10.11.2021)
6. « *suppression des devoirs écrits dans la famille.* », sur *www.samuelhuet.com* (visité 15.11.2021)
7. « *Les notes à l'école, ou, Le rapport à la notation des enseignants de l'école ...Par Bertrand Gimonnet* », sur *books.google.fr* (visité 29.11.2019)
8. « *Notation : une absurde loterie* », sur *www.panote.org* (visité 27.11.2021)
9. https://www.lepoint.fr/societe/les-devoirs-a-la-maison-pour-s-entraîner-et-seulement-pour-ca-09-03-2017-2110458_23.php (visité 29.11.2019)

CULTIVAREA GÂNDIRII CREATIVE ÎN CADRUL LECȚIEI DE LIMBĂ FRANCEZĂ

THE CULTIVATION OF CREATIVE THINKING IN THE FRENCH LANGUAGE LESSON

Anastasia Sava,
lector universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat
„Ion Creangă” din Chișinău
<https://orcid.org/0000-0002-0471-8648>

Adnotation

Today, the quality of education depends largely on the preparation and training of creative staff, being an essential factor of the nation in the world. Therefore, the cultivation of creativity has become, in the education system, the major goal of education.

In the context of focusing on the learner as a proactive subject who participates with the teacher in the building of his own knowledge for his formation and development as a personality, it is more than ever necessary and important to find those methods and strategies for cultivating the student's creative thinking during the French language lesson. They must be interactive, active-participatory by stimulating creative thinking; be related to real life situations; to take place in a motivating, attractive environment, based on effective communication between teacher and student. Heuristic methods such as problematization, brainstorming, conversation, project, debate, are the ones that underlie the cultivation of creative thinking in the French language lesson.

Keywords: creative thinking, knowledge, heuristic methods, communication, cultivation.

Nu putem concepe studiarea unei limbi străine fără a gândi în acea limbă și anume a gândi creativ pentru a putea comunica fluent. Gândirea, prin natura sa are un caracter creativ ce se manifestă în procesul de identificare și de soluționare a situațiilor-problemă, punând accentul pe dimensiunea euristică a studentului. Deoarece, după cum afirmă Valzan A., gândirea logică și creativă nu poate să se construiască decât de la anumite conflicte, opoziții de idei, de puncte de vedere: anume în asemenea situații aparatul psihic reorganizează datele pentru a face enunțurile logice. Această confruntare operează manipularea cuvintelor și dezvoltarea comunicării orale în general. [16, p. 89]

Analizând dezvoltarea funcțiilor psihice superioare, istoria lor socială și ancrăjul cultural, Lev Vigotski [apud:8] a pus accentul pe instrumentele sociale ca limbajul care permite dezvoltarea inteligenței, a gândirii creative. După el interiorizarea activităților practice în activități mintale din ce în ce mai complexe este asigurată de cuvinte care stau la originea formării conceptelor. Limbajul verbal devenind elementul esențial al gândirii care stă la baza vieții sociale. Iar acest fapt duce la crearea unei strânse legături între *gândire și comunicare*. De aici apare și rolul primordial al profesorului, al instituțiilor de învățământ, cel de a forma gândirea studentului, mai cu seamă gândirea creativă în limba franceză, deoarece, după cum afirmă G. Orwel „alterarea gândirii deteriorează expresia verbală, iar alterarea limbajului corupe gândirea”. [apud:14]

În acest context învățământul de astăzi are ca obiectiv –cadru formarea unei personalități creative și competente, profesorul renunțând la funcția de „releu de informații” în favoarea unor sarcini mai dificile de a declanșa, a conduce și a controla eficient procese de învățare, studiere. [9]

Calitatea educației se datorează astăzi, în mare măsură, pregătirii cadrelor creative, ceea ce reprezintă un factor esențial al națiunii în lume. De aceea, cultivarea creativității individuale și de grup, a devenit, în sistemul de învățământ, scopul major al educației.

După Jelescu P., creativitatea a apărut odată cu omenirea în procesul de muncă. Ea completează golurile în cunoaștere, combină, crează o nouă îmbinare a informațiilor disponibile. [7, p. 53]. Ea este o activitate proprie spiritului omenesc, susține Oprea C.L., de a depăși prezentul și faptele linear constituite și de a descoperi, printre ele, adevăruri și realități noi. Ba mai mult, creativitatea constituie o sinergie de factori biologici, psihologici și sociali în care întreaga personalitate a individului se implică în producerea ideilor, produselor noi, originale. [12, p.20]

Creativitatea devine, astfel, o necesitate socială, după cum afirmă Popescul A. Creativitatea umană și dezvoltarea progresului tehnico-științific sunt dependente de nivelul înalt de inteligență, ingeniozitate, imaginație și individualitate a membrilor societății. Iar receptivitatea, atitudinea față de nou, modul de argumentare, curiozitatea, dorința de a experimenta și verifica noi și noi ipoteze, constituie una din trăsăturile specifice gândirii creatoare.

Conform Dicționarului Larousse, creativitatea în limba străină este definită ca fiind un aspect al competenței lingvistice reprezentând aptitudinea oricărui individ care vorbește o limbă străină să înțeleagă și să emită un număr infinit de fraze pe care nu le-a mai auzit anterior, ținând cont de regulile gramaticii generative. Aceeași idee o regăsim și la Noam Chomsky, care consideră creativitatea ca o elaborare a unui număr infinit de fraze bazate niște reguli finite.

Iar cei care au stat la baza dezvoltării teoriei creativității sunt P. Guilford și A. Osborn [5, p. 294.] conform cărora :

- aptitudinea creativității este prezentă la niveluri variabile și la toți indivizii normali ;
- procesul creativ poate fi realizat în mod intenționat, el poate fi învățat și dezvoltat ;
- cercetarea de grup poate favoriza creativitatea.

Aceste 3 aspecte ale creativității vor sta la baza dezvoltării și formării gândirii creative a studenților în limba franceză.

Abordarea educației din perspectiva centrării pe elev presupune dezvoltarea personalității, valorificarea potențialului fiecărui student și presupune necesitatea ca ei să își asume un înalt grad de responsabilitate în contextul învățării și să-și aleagă în mod activ scopurile, precum și să-și administreze învățarea [4, p. 8]. Centrarea pe cel ce învață are valențe formative incontestabile, studentul care învață trebuie să demonstreze comportamente în care să se regăsească acele competențe care îi vor fi de un real folos în viață. În cadrul acestei abordări, cunoașterea este privită ca proces, iar studentul ca subiect proactiv, partener al profesorului în construirea cunoașterii, individualitate care denotă inițiativă și răspunde pentru propria formare și dezvoltare. De asemenea, este important ca strategiile didactice să satisfacă anumite standarde de calitate [Ibidem, p. 118]:

- să fie interactive, prin corelarea cunoștințelor, a abilităților, a valorilor, convingerilor, atitudinilor cu acțiuni concrete;
- să fie activ-participative prin stimularea gândirii reflexive, cu raportarea la situații reale din viață precum și utilizarea în contexte variate a cunoașterii și competențelor formate;
- să fie plastice, polivalente, flexibile, combinând diferite metode și mijloace, bazându-se pe o taxonomie nerestrictivă a obiectivelor;

- să se desfășoare într-un mediu stimulat, motivant, detensionat, bazat pe colaborarea și comunicarea autentică dintre profesor și student.

În acest sens Aubric L.C., consideră creativitatea procesul prin care un individ sau un grup plasat într-o situație dată elaborează un nou produs original în conformitate cu necesitățile și scopurile situației respective. [1, p.193]

În didactică, creativitatea, reprezintă o formațiune mai complexă care angrenează personalitatea în ansamblu corelând puternic cu unele trăsături ale acesteea (inteligența, gândirea divergentă, flexibilitatea gândirii, curiozitate, perseverență, încredere. Din perspectiva studierii limbii franceze acest potențial creativ imprimă un mod nou, original, independent, imaginativ, de a gândi sau de a face ceva. El se obiectivează în performanțele originale ale elevilor. După cum afirmă, fiecare student dispune de un potențial creativ, care în condiții favorabile, se actualizează în procesul învățării. Ceea ce se dobândește prin învățare creatoare are șanse mari de a se întipări și a deveni operațional în alte situații de învățare. [10, p.153]

Gândirea creativă a studenților în studierea limbii franceze se dezvoltă prin creșterea exigenței față de capacitățile lor. Cerința principală trebuie să vizeze nu reproducerea fidelă a textelor sau explicațiilor date la lecție, ci *stimularea independenței și originalității gândirii, căutarea activă de soluții și răspunsuri, experimentarea, chestionarea*. La lecție de limbă străină studentul adeseori ridică întrebări. Între întrebare și răspuns este util să se ducă o mică discuție de tip euristic cu studentul ca să-i dea cât mai mult posibilitatea să contribuie la găsirea răspunsului pe baza experienței și cunoștințelor sale deoarece societatea umană depinde de cunoaștere, de gândire creativă și de inovare, de tehnologiile în continuă perfecționare. „Viitorul nu este automat, ci creativ ».

După autorul francez R. Pages [11, p. 76], limbajul nici nu ar avea alte scopuri decât acela de a comunica ideile și că orice nume semnificativ ar reprezenta o idee. De altfel, comunicarea ideilor exprimate prin cuvinte nu este nici singura și nici principalul scop al limbajului, cum se crede adesea. Autorul menționează că nu există alte scopuri, decât acelea de a trezi o pasiune, de a angaja pe cel ce învață în acțiune sau de a-l distra, de a plasa inteligența într-un cadru special.

De aceeași opinie este și lingvistul G. Berkeley [2, p. 197] care menționează că de fiecare dată când individul gândește, totalitatea organizării sale corporale este în lucru, implicit, chiar dacă soluția finală este o formulă verbală vorbită sau scrisă. În alți termeni, începând cu momentul când problema gândirii este pusă în fața individului, se produce o activitate provocatoare, care îl incită să gândească creativ.

Pornind de la această premisă, ținem să menționăm că creativitatea, este activitatea ce stă la bază în pedagogia Freinet, fiind o facultate a ființei umane care pune accent pe libertatea de gândire, de implicare, manifestare, exprimare a cunoștințelor, ideilor și faptelor. Creativitatea solicită procese de imaginație, de asociere a gândurilor, de combinare și pune accentul pe plasarea celui ce învață în diverse situații probleme și rezolvarea lor prin descoperire-cercetare, prin efort propriu, prin imaginație și gândire creativă.[13, p. 35]

Prin urmare, considerăm că 5 factori au o importanță deosebită pentru cultivarea gândirii creative:

- * Învățarea bazată pe probleme
- * Comunitatea clasei bazată pe învățare
- * Simulări, jocuri de rol

- * Dezbateri
- * Mentalitatea orientată pe dezvoltare

„Cu toate că achiziționarea cunoștințelor este considerată o funcție majoră a omului... totuși nu există activitate mentală proprie acestei achiziții” afirmă J. F. Richard [15]. Achiziția rezultă de la punerea în aplicare a diverselor activități cognitive. Acesta este un sub-produs de activități de înțelegere, de procese de memorizare selectivă privitoare la rezultatele acțiunii, deducții făcute începând cu elementele memorizate pentru a forma și verifica ipotezele, a generaliza rezultatele.

Raționamentele nu servesc doar a demonstra, ele servesc deasemenea la formarea ipotezelor, la dezvoltarea unei euristici de cercetare.

Popescu Neveanu, Nicola I., Guilford folosesc termenul **divergență** pentru a desemna producția intelectuală liberă, care elaborează o pluralitate de ipoteze și admite ca valabile mai multe soluții. Gândirea divergentă strâns asociată cu fantezia, reprezintă, principalul mijloc al creației, prin care se caută toate soluțiile posibile la o problemă dată.

Pe când termenul **convergență** este folosit pentru a desemna producția intelectuală care se bazează pe o organizare riguroasă a procesului de gândire, este unidirecționată și neadmițând decât o singură soluție. Convergența ca termen induce ideea de conformism al răspunsului. Convergența și divergența au câteva caracteristici comune pentru că amandouă implică generare de informații, care depind de memorie și de trebuința de noi informații.

Deosebiri între cele două forme de activitate constau, mai ales, în ceea ce privește modul de abordare a situațiilor – problemă. În cazul divergenței, situația – problemă poate fi abordată ca având o vastitate de soluții. În cazul convergenței rezolvarea problemei pornește de la premiza că există un răspuns unic. Într-o abordare divergentă restricțiile sunt ca și inexistente, dar ele sunt numeroase în convergență; în divergență, căutările sunt multiple, în convergență ele sunt restrânse; în divergență criteriile reușitei sunt vagi și puțin precizate, se insistă pe varietate și cantitate, pe când în convergență, criteriile sunt riguroase și prin urmare, constrângătoare.

Dar, în primul rând, procesul gândirii este procesul de rezolvare a problemelor deoarece pentru găsirea unui răspuns, omul formulează diverse ipoteze, mai întâi în plan mental și doar apoi soluția găsită se aplică în practică, astfel, confirmându-se sau infirmându-se. Astfel, gândirea este un proces de căutare, de conceptualizare, înțelegere, rezolvare de probleme. Profesorul Patrașcu D. [12] descrie caracteristicile de ansamblu ale gândirii creative:

- 1) Flexibilitatea (restructurarea sau schimbarea promptă a direcției)
- 2) Fluiditatea (cursivitatea)
- 3) Originalitatea (orientarea spre nou)
- 4) Elaborarea. Productivitatea gândirii se determină prin profunzime, imensitate, creativitate, viteză și decisivitate.

Aceste 4 caracteristici stau la baza gândirii creative care contribuie la dezvoltarea comunicării orale la studenți în cadrul orelor de limbă franceză.

Astfel, Ned Hermann, Druță F. [3], [6] consideră că creativitatea se cultivă prin maniera de a învăța, prin comportament, prin atitudini intelectuale, imaginative iar studenții trebuie să fie îndrumați să dobândească o gândire independentă, capacitatea de a descoperi, de a găsi modul de rezolvare a problemelor prin aplicarea metodelor euristice în procesul de predare-învățare-evaluare.

BIBLIOGRAFIE:

1. AUBRIC L.C. *La créativité des groupes*. Paris : PUF. 1997, p.193
2. BERKELEY G. *Oeuvres choisies*. Paris: éd. Montaigne, vol.I. 1944, 199 p.
3. DRUTA F. *Psihologie și educație*. București :ed. didactică și pedagogică. 1997, 164 p.
4. *Dimensiuni ale educației centrate pe cel ce învață*. Chișinău: CEP USM. 2011, 377 p.
5. GUILLFORD P. OSBORN A. *Creativité. L'imagination créative*. Paris : Bordas. 1988, p. 294.
6. HERMANN N. *Les dominantes cérébrales et la créativité*. Paris :Retz. 1992, p.199.
7. JELESCU P. *Psihologia generală*. Chișinău: Tipogr.cent. 1997, 160 p.
8. MANCHEC C. de. *Pratique orale de la langue*. Bordas : Paris. 2001, 126 p.
9. NEGREȚ-DOBRIDOR I. *Didactica Nova*. București: Aramis. 2005.
10. NICOLA I. *Tratat de pedagogie școlară*. București. 1996, 485 p.
11. PAGÈS R. *Le langage, textes choisis*. Paris: Classique Hachette. 1959, 96 p.
12. PATRAȘCU L., PATRAȘCU D. *Fundamentele metodelor active. In tehnologii educaționale moderne*. vol. IV. Chișinău: Lyceum. 1996, p. 136.
13. *Pratiques & recherches, Tatonnement expérimental & Pédagogie Freinet*. Coord. E. Lèmery, J. Lèmery et S. Hannebique. Nr. 35, janvier 2002. Nantes: ICEM, 92 p.
14. PRUTEANU Ș. *Antrenamentele abilităților de comunicare*. Iași: Polirom. 2004, 283 p.
15. RICHARD J. F. *Les Activités mentales*. Paris: Armand Colin, 2ème éd. 1995.
16. VALZAN A. *Interdisciplinarité & Situations d'apprentissage*. Paris : Hachette. 2009, 142 p.

DIRECȚII PRIORITARE ÎN DEFINIREA LIBERTĂȚII ÎN CADRUL EDUCAȚIONAL

ROMÂNESC

PRIORITY DIRECTIONS IN THE DEFINITION OF FREEDOM IN THE ROMANIAN EDUCATIONAL SYSTEM

Donoagă Diana, lector
- *Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"*

"Ion Creanga" State Pedagogical University

Chisinau, Republic of Moldova

0000-0003-1114-116X

Rezumat: Subiectul libertății în educație, cu profunde implicații etice, a fost și va rămâne unul dintre reperele cardinale ale gândirii educaționale. În dezbateră teoretică a problemelor libertății, în istoria gândirii românești, concepții ilustre în acest sens, au fost dezvoltate de cercetători precum I.C. Petrescu, I. Găvănescul, G.G. Antonescu, C. Narli ș.a. Pe unele dintre ele le vom prezenta, nu în ordinea lor cronologică, ci în ordinea în care trecerea de la o interpretare la alta ne permite să surprindem fazele prin care trece procesul progresiv de conceptualizare a libertății. Tema filozofică a libertății, vizează posibilitatea manifestării ființei umane în acte

individuale de acțiune, ținând cont de premisele valorii și deciziei. Aceasta este maxima care concentrează ideile pedagogiei din spațiul românesc interbelic, care rămâne actuală pînă-n prezent.

Cuvinte-cheie: originalitate specifică, libertate individuală, autoritate, disciplină, constrângere, autonomie.

Scopul atribuit educației de către Comenius este formarea omului iar în măsura în care omul este oglinda tuturor valorilor, educația nu poate avea un alt conținut și un alt ideal decât cel axiologic și umanist. În prezentarea ideilor care urmează, mesajul nostru va fi centrat pe dimensiunea axiologică a educației și pe coordonatele valorilor care identifică ideea că prin educație este format omul care poate să se analizeze pe sine însuși și lumea din jurul lui.

Sub influența pedagogiei universale, concepte importante privind relația dintre libertatea individuală și educație au fost dezvoltate de: G. G. Antonescu, I. Găvănescul, I.C. Petrescu, I. I. Gabrea. Dintre toți ei, însă, profesorul din Cernăuți - C. Narli tratează mai pe larg, problema libertății și sensul ei în învățământ.

Astfel, C. Narli menționează că educația ca influență intenționată nu poate priva un individ de libertatea sa. Considerând spontaneitatea în acțiune ca inițiativă, libertatea se opune pasivității; ea presupune o acțiune condusă de forța interioară a individului [2, p. 44].

În acest context, este interesantă viziunea lui Narli despre libertatea și originalitatea individului, el menționând că există ceva în om care apare ca un dar, pe care nu putem decât să-l primim și să-l dezvoltăm.

Fiecare dintre noi se naște cu anumite posibilități, care prin efectul eredității și îmbinarea elementelor ereditare constituie originalitatea specifică. Putem deveni personalitate prin efectul contactului dintre această originalitate specifică și mediu. Dacă omul vrea să fie liber, el va fi așa doar dacă se manifestă conform originalității sale specifice și orice manifestare a lui îi va aduce satisfacție, la fel cum orice obstacol va fi simțit cu durere. Libertatea și originalitatea, consideră C. Narli, vizează îndeaproape aceeași realitate și se completează reciproc. Originalitatea este baza dezvoltării adecvate, iar libertatea - posibilitatea acestei dezvoltări.

Se poate deduce că libertatea în manifestarea omului înseamnă manifestarea propriei sale originalități specifice, care pe măsură ce omul se formează în contact cu mediul înconjurător devine vocație [7, 145 -146].

De asemenea, trebuie menționat faptul că nu există o valoare mai mare decât omul. Omul este propria sa valoare ce se confirmă prin afirmarea și prin realizarea sa. Cu cât această conștientizare este mai intensă, cu atât este mai mare sentimentul propriei valori și libertăți. Există libertate doar în autoafirmare.

Or, prin autoafirmare înțelegem manifestarea omului în sensul vocației sale, ale cărei rădăcini, după cum am văzut, se regăsesc în originalitatea specifică a individului. După C. Narli, *prin vocație înțelegem convergența tuturor puterilor umane în anumite manifestări, în cadrul cărora se simte realizat, are sentimentul propriei libertăți și al propriei afirmații* [7, p. 240].

În același timp, nu se poate vorbi despre libertate absolută pentru că omul trăiește în comunitate. Fiecare libertate individuală o limitează și o delimitează pe cealaltă. Sensul educației poate fi nu numai acela de a asigura dezvoltarea maximă a originalității sale specifice, ci și de a asigura armonizarea libertăților individuale. Educația în această situație are rolul de a îndruma pe toți în direcția dezvoltării individualității, în funcție de potențialul lor ereditar, pe de o parte, și acela de a supraveghea armonizarea libertăților individuale existente, pe de altă parte. Potrivit profesorului din Cernăuți, *nu există libertate acolo unde nu există armonie; acolo unde armonia*

dispare, la fel dispare și libertatea; prin urmare, doar prin păstrarea armoniei, libertatea individuală poate fi păstrată (sau recuperată).

Astfel, pentru a favoriza această armonizare care coincide cu manifestarea adevăratei libertăți, educația are dreptul de a interveni activ, susținând și suprimând anumite începuturi și manifestări, spune Narli [2, p. 45]. Organizată astfel, educația poate oferi și respecta libertatea individuală numai dacă este preocupată în același timp de asigurarea și menținerea armoniei sociale.

În pedagogia națională, libertatea individuală presupune cel puțin următoarele elemente:

- a trăi și a acționa liber înseamnă a trăi și a acționa conform voinței individuale.

Problema libertății este problema autodeterminării;

- a trăi și a munci liber înseamnă și a trăi și a lucra după anumite rațiuni rezultate din reflecții, raționamente, și nu din impulsuri perceptivă, așa cum a exprimat I. Găvănescul. Libertatea individuală constă așadar în dominarea ființei naturale de către ființa spirituală, este mai degrabă viața trăită conform rațiunii, și nu sub stăpânirea impulsurilor schimbătoare ale momentului [4, p.148].

Este un concept care corespunde și formării, dezvoltării omului contemporan. Or, aceasta este confirmată și de Vl. Pâslaru care afirmă: *putem deveni liberi oricine nu am fi și orice nu am face, dacă faptele noastre vizează armonia sufletului nostru cu noi înșine și cu lumea în care trăim* [8, p. 7].

În pedagogia românească, libertatea individuală nu poate fi separată de libertatea morală. Libertatea individuală este înțeleasă ca libertate morală. Libertatea presupune în mod necesar o anumită orientare, un sens. *Fără sens, libertatea nu există, există doar iluzia ei, ca o adunătură de gesturi și fapte haotice provocate la întâmplare.* [4, p. 130].

I. Găvănescul a mai subliniat pericolul de a ne pierde libertatea, ceea ce sugerează datoria noastră de a o apăra. Orice lucru care încearcă să ne distrugă libertatea, a spus el, trebuie eliminat. *Datoria noastră față de voință este să o păstrăm liberă. Voința este liberă atunci când decidem să acționăm sau să muncim conform intereselor durabile ale vieții noastre, în urma unor hotărâri asumate* [4, p. 40].

Referindu-se la aceeași problemă, C. Narli a notat în cartea sa *Ideal și educație* din 1927 că multe libertăți ne-au fost și încă ne sunt luate. Prin urmare, potrivit autorului, *este de datoria noastră să ne asigurăm că cel puțin libertatea noastră interioară în caracterul ei general uman, indiferent de loc și timp, rămâne intactă* [6 p. 161]. Putem deduce de aici că scopul nostru, cel mai important și cel mai pronunțat, este libertatea interioară pentru că viața omului nu este altceva decât calea complicată spre libertatea sa interioară. *Fiecare vrea să fie liber, mai liber decât poate fi și, dacă ar putea, complet liber...*[8, p. 7].

Pierderea libertății interioare înseamnă auto-anularea totală; un colaps fatal. Sau, libertatea interioară poate fi pierdută dacă nu o apărăm – și, prin urmare, o recucerim – ori de câte ori este amenințată. În esență, libertatea se pierde atunci când nu are sprijin moral sau când este reperul legii morale. Printre factorii negativi, putem evidenția amânarea actului de manifestare a libertății, indiferența, care ar putea determina individul să se obișnuiască treptat cu dificultățile impuse de evenimentele actuale sau de deciziile rapide.

Fiind un bun cunoscător al istoriei pedagogiei, G.G.Antonescu a subliniat faptul că, în problema relației dintre educație și libertate, s-au ciocnit două curente: curentul optimist și curentul pesimist.

Principalii reprezentanți ai curentului optimist (sau Noua Educație) sunt: J. J. Rousseau, Decroly etc. Acest curent susține că omul se naște bun de la natură; ar fi deci suficient să-i se susțină dezvoltarea sa firească, fără a se impune vreo constrângere evoluției libere a individualității sale, care se dezvoltă în direcția binelui.

Adulții nu-și pot impune legile lor copilului: copilul fiind autoritatea supremă. În viziunea Noii Educații, școala actuală trebuie distrusă fundamental pentru că formează minți epuizate și nervi slăbiți, cauzează lipsa de originalitate și oprimarea tendințelor idealiste etc. Rezultatul este omul lipsit de încredere în sine, sclav al mediului în care trăiește, ascultând mai mult opinia publică decât propria conștiință, omul lipsit de personalitate.

Doar o educație organică, adică din interior spre exterior, având ca standard calitățile individuale ale copilului, poate crea o generație superioară. *Să nu ne mai impunem copiilor propriul ideal, ci să-l căutăm în sufletul lor și să-l cultivăm, urmărind astfel dezvoltarea liberă a individualității pentru a forma caracterul personal.* [1, p. 494-500].

Curentul pesimist (sau riguros), al cărui nod teoretic se află în cultura germană, presupune că răul este înăscut în natura umană, prin urmare, cea mai justificată opțiune ar fi o educație dură. Adevăratele caractere pot fi formate doar printr-o educație severă, bazată pe ascultare și autocontrol. Rigoriștii susțin că numai cei la care rațiunea predomină asupra simțurilor, subordonându-și activitatea principiilor morale și care au fost obișnuiți cu munca și încercările vieții, pot fi considerați oameni cu caracter și voință.

Curentul riguros se află sub semnul gândirii kantiene. El susține că libertatea morală se caracterizează prin faptul că voința noastră este subordonată standardelor dictate de propria noastră conștiință și luptă împotriva tendințelor externe. *Copilul nu este liber. El va fi liber când legea morală va deveni a doua sa natură. Până atunci, el trebuie constrâns. Numai prin ordine, respect și disciplină putem atinge libertatea morală,* a declarat I. Kant [1, pp. 494-495].

Astfel, în concepția curentului riguros, libertatea individuală include ca elemente obligatorii rațiunea, voința și disciplina deliberată și liber consimțită, elemente necesare în realizarea propriului proiect de viață (a cărui necesitate este obligatorie). [1, p. 510].

În contradicție cu cele expuse mai sus, G.G. Antonescu, vorbind despre educația morală în școală, condamnă sistematic folosirea represiunii de către educatori în practica lor actuală. El constată că *educatorii, în cele mai multe cazuri, se ceartă cu elevii lor, îi amenință, în loc să-i încurajeze* [1, p. 52].

Desigur, este mai practic ca educatorul, mai ales în școală, să perceapă disciplina în sensul non suprimării manifestării libertății individuale. Dar, la o analiză mai minuțioasă, observăm că efectul direct al represiunii nu este transformarea substanțială a elevului, ci doar înrobirea spiritului lui, *il supunem fără să-l convingem,* spune GG Antonescu . *Astfel, represiunea nu schimbă în niciun fel natura individului și nu sugerează nicio convingere.* [1, p. 514].

G.G. Antonescu insistă asupra ideii de libertate disciplinată sau disciplină liberă [1, p. 534]. Pentru el, supunerea voluntară, consimțită de elevi pe baza unei profunde convingeri morale, este adevărata libertate la care se va raporta educatorul și pe care o va încuraja [1, p. 510]. Remarcăm, deci că la G.G. Antonescu libertatea fără autodisciplină, fără autocontrol este un nonsens, o iluzie, un eșec al educației.

Idealul propus de G.G.Antonescu este viața eroică, viața celui care are puterea de a se redefini/ învinge pe sine însuși. *Pentru a face să triumfe valorile ideale dictate de propria noastră conștiință, eroul se opune, pentru că nu se lasă dominat de instincte* [1, p. 528].

I. Găvănescul care împărtășea același concept a menționat: *este un rău condamnabil atunci când respectul pentru libertatea individuală se reduce până la a lăsa copiii în ignoranță, pentru că le place mai degrabă să se joace decât să studieze* [4, p. 124].

La rândul său, I. I. Gabrea, dintr-o perspectivă similară, nu împărtășește principiile școlii plăcerii, în care predomină interesele imediate. El pledează mai degrabă pentru o școală pe care viața însăși o cere și o validează, o școală capabilă să stimuleze activitatea de asimilare profundă și durabilă a cunoștințelor, capabilă să ghideze elevul în căutarea unui ideal mai îndepărtat și să-și concentreze energia pentru a-l realiza. O astfel de școală formează oameni viguroși, conștienți de sentimentul de datorie și responsabilitate [5, pp. 68-69].

În societatea de azi, remarca I.C. Petrescu în 1929, unde libertatea nu este doar un cuvânt răsunător, ci tinde să devină realitate, *în societatea de astăzi în care fiecare cetățean este chemat să contribuie direct la promovarea vieții sociale, într-o astfel de societate, cetățenii trebuie pătrunși și obișnuiți cu sentimentul responsabilității* [9, p. 62].

Rolul social al școlii democratice este de a cultiva în sufletele elevilor nu doar convingerea necesității disciplinei prin libertate, ci mai ales obiceiul lor de a fi disciplinați prin autodeterminare, știind că disciplina prin libertate este mai dificilă decât disciplina prin constrângere, presupunând alte relații decât disciplina impusă din afară [1, p.25].

Metoda activă este recomandată și de I.I. Gabrea, mai ales în școala primară, și nu doar aici. *Când educatorul observă la elev, o anumită activitate în care el se mobilizează cu tot sufletul pentru a se bucura de ea ca de o comoară, atunci este necesar să se evite intervenția profesorului preocupat de tendința de uniformizare. Activitatea spontană, aleasă de elev, nu cea impusă din exterior, trebuie apreciată într-un mod deosebit de către profesor* recomandă I.I. Gabrea [5, p.163].

În consecință, tendința spre autonomie a elevului trebuie încurajată, prin crearea condițiilor de manifestare a acestei autonomii și prin dobândirea progresivă a încrederii în sine.

În contextul necesității de manifestare a autonomiei individului G.G.Antonescu a dezvoltat concepte care sunt viabile și astăzi. El a menționat că: *omul nu se poate afirma decât pe baza autonomiei fiecărui individ și a autonomiei de grup. Această autonomie constă în libertatea de a se manifesta în propria direcție, de a realiza acele bunuri spirituale și deci acele valori care corespund propriei vocații. Realizările impuse sau înfăptuite având sentimentul că ți-au fost impuse, nu vor fi niciodată calitative, nu vor putea contribui la desăvârșirea umanității. O umanitate care ar tolera astfel de atitudini ar lucra spre propria sa distrugere /regresie.* [1, pp. 238-239].

În concluzie, putem aminti că relația dintre libertate și educație a fost o preocupare constantă a gândirii pedagogice românești, multe dintre conceptele prezentate putând fi preluate și adaptate condițiilor actuale.

În concepția pedagogică românească s-a evidențiat ideea că educația, libertatea, disciplina sunt condiționate organic iar libertatea nu înseamnă anularea efortului. Tot ce are omenirea, cele mai prețioase realizări ale sale, au fost obținute prin efort constant în condiții de libertate. Tot ce ține de realizarea personalității stă în puterea efortului liber asumat, care

reprezintă singurul mijloc de realizare a sinelui. Efortul, la rândul său, dă valoare și sens libertății.

Dacă viața, așa cum spunea Seneca, este evaluată după/prin intensitatea ei, și nu după/prin numărul de ani, atunci adevărata educație nu are altă menire decât aceea de a încuraja și ghida libertatea individului. [2, p. 58].

BIBLIOGRAFIE:

1. Antonescu G.G., *Pedagogia contemporană. Probleme și curente*. București: Ediția a II-a, Casa Școalelor, 1943.
2. Albu G., *Introducere într-o pedagogie a libertății*. Iași: Polirom, 1998.
3. Axentii I. A., *Gândirea pedagogică în Basarabia (1918-1940). Studiu istorico-pedagogic*. Chișinău: Civitas, 2006.
4. Găvănescul I., *Manual de instrucție și educație morală - pentru școlile secundare*. București: Ediția a III - a, Ed. Librăriei „Universală”, 1929.
5. Gabrea I. I., *Din problemele - pedagogiei românești*. București: Ed. Cultura Românească, S.A.R., 1937.
6. Narly C., *Educație și ideal*. București: Ed. Casei Școalelor, 1927.
7. Narly C., *Pedagogia generală*. București: Ed. Cultura Românească, S.A.R., 1938.
8. Pâslaru Vl., *Libertatea – ipostaza desăvârșii*. În: ziarul Timpul, 15 octombrie. Chișinău, 2010.
9. Petrescu C. I., *Școala și viața*. București: Ed. Casei Școalelor, 1929.

ATELIERUL 3: PROBLEME ACTUALE ALE DIDACTICII LIMBILOR GERMANICE

VOCABULARY REVIEW ACTIVITIES FOR INTEGRATING LANGUAGE AND CULTURE TEACHING

ACTIVITĂȚI DIDACTICE DE CONSOLIDARE A VOCABULARULUI PENTRU INTEGRAREA PREDĂRII LIMBURII ȘI CULTURII ȚINTĂ

Golubovschi Oxana

doctor în științe ale educației, conf. univ.

catedra Filologie Engleză, UPS "Ion Creangă"

PhD, Associate Professor, SPU "Ion Creanga"

ORCID iD: 0000-0003-4759-171X

Rezumat

Articolul vizează descrierea unor activități didactice orientate spre recapitularea vocabularului studiat. Activitățile în cauză oferă o alternativă modelelor tradiționale de consolidare a vocabularului. Materialul articolului este structurat astfel încât introduce câteva instrumente excelente de predare, instrumente foarte accesibile, care pot ajuta orice profesor să organizeze ora de limbă străină în mod interactiv și productiv. La fel activitățile integrează dezvoltarea toleranței prin capacitatea de a folosi fluent o limbă străină, competență absolut esențială pentru succesul studenților. În acest sens, strategiile la care ne referim vor ajuta profesorii de engleză să încurajeze participarea mai activă a studenților la orele de limba străină.

Cuvinte-Cheie: activitatea didactică, ora de Limba Străină Engleză (LSE), cultura țintă, toleranță, conștientizarea culturii.

Abstract

The purpose of the article is to describe didactic activities aimed at reviewing the studied vocabulary. The current activities offer an alternative to traditional vocabulary consolidation models. The material is structured to introduce some great low-cost teaching tools that can help any teacher have more interactive EFL classes and on four levels of cultural awareness of the instructed audience. Finally, it raises the issue of the teaching of culture through supplement activities to make culture learning a consistent component of EFL classes. In this regard, these strategies will help English teachers encourage students' more active participation in language classes.

Key-words: teaching activity, EFL (English Foreign Language), target culture, tolerance, culture awareness.

What role does culture have in language learning? Many educators and professionals think that teaching language without also teaching culture is impossible; the language teacher's position has been defined as a "professional mediator between foreign languages and culture" [1, p.58]. According to Neff et al. [3, p.12], teaching culture to language learners is a fifth skill that "enhances students' overall learning experience." Neff contends that culture plays an even more important part in language training, describing it as "always in the background, right from day one," rather than merely a fifth skill.

Why is there such a focus on culture? One compelling argument is that having linguistic ability alone is insufficient when communicating in a foreign language. Specific cultural allusions from geography, jobs, interests, historical events and personalities exist in a language all the time, and each culture has its own set of formal and informal addresses and conversational patterns. Aside from remembering vocabulary and grammar, anyone learning a foreign language must also understand the social standards that native speakers follow while communicating with one another. It's difficult to communicate effectively if you don't understand the cultural aspects of the language.

The current article focuses on Vocabulary Review Activities for Integrating Language and Culture Teaching. The material is structured to introduce some great low-cost teaching tools that can help any teacher have more interactive EFL classes and on four levels of cultural

awareness of the instructed audience. Finally, it raises briefly the issue of the teaching of culture through supplement activities to make culture learning a consistent component of EFL classes. Certain instructional tools are indispensable to me and I would like to share these tips with Moldovan English teachers. I suggest bringing them every time you enter a classroom, whether dealing with children or teaching instructors.

So let us start with describing some of my favourite tools and explain how they might be used to improve classroom management, jump into engaging activities with little or no preparation, or promote student-created art and materials. All of these instructional aids are quite cheap, if not free. In case any of these are not accessible in your area a few do-it-yourself alternatives will be included.

The first tools to be mentioned are *Scissors* and scratch paper, scissors are so frequent in the classroom that they are virtually invisible. You would expect to find scissors in any conventional classroom. However, you can always bring your scissors—and not just one pair, but many [2, p.24].

The dynamic strength of scissors lies in their ability to cut a single sheet of scratch paper into 10, 20, or even 50 paper squares. These can be given to students for short poems based on patterns, lists, polls, photos, maps, interview questions, charts, flashcards, and dictations, all of which require only a few words or phrases from students. These sheets of paper may also be used to easily create guessing and describing games. For example, if everyone in the class writes the name of a famous person on a piece of paper, or the names of three towns, or the names of five different types of fruit, we have a lot of content for games to be created in a few minutes. When we play these activities in small groups, we are energizing the class, with an emphasis on having kids participate "doing and producing rather than passively receiving" [5, p.10].

With some pairs of scissors available, students may assist in cutting handouts, enhancing classroom efficiency and saving the instructor's time. With one pair of scissors per group of kids, groups can engage in craft-oriented activities such as cutting and splicing together different newspaper headlines to produce poetry or magazine photographs to construct tales.

Another money-saver tool is – *Timers*. "Is everyone done?" many teachers ask artificially to bring activities to a stop, or "Do you need more time?" we say "artificial" because just a few students generally answer, and their comments may not accurately reflect the entire group. Furthermore, such "yes/no" questions are unlikely to elicit a truthful response. Students should know how much time they have to finish a job from the start, whether they are working alone in a grammar workbook or groups on a creative project. Get a visible countdown device, such as an hourglass or a wind-up egg timer, or free software that displays several clocks and timers on a computer screen. Students will be able to see how far they have progressed and how much time is left. Students, not only the teacher, will be responsible for time management and self-pacing. Setting time limitations may affect the tone of activity as well as the efficiency with which pupils work. Students typically like the challenge and stress created by a time limitation in pleasant activities such as games and competitions. Time constraints can assist young students to understand the concepts of sharing and taking turns. In any case, with a time constraint, your pupils will be more concerned with completing the work at hand than worrying over grammar faults. Your cell phone's countdown timer will suffice. You can create your sand-timer hourglass out of plastic bottles if you do not have one [2, p.25].

One of my favourites is the *Dice*. I enjoy encouraging pupils to participate in board games, so, dice are needed for this. You may quickly construct dozens, if not hundreds, of activities with them. You may exhibit endless patterns on the board as a springboard for speaking or writing, for example. To demonstrate its ability, let us utilize the following paradigm for generating sentences using the modal auxiliary *can*.

Students take turns rolling the dice in groups. If a student rolls a four, he constructs a "can" statement with the word "ghosts," such as "Ghosts can go through walls."

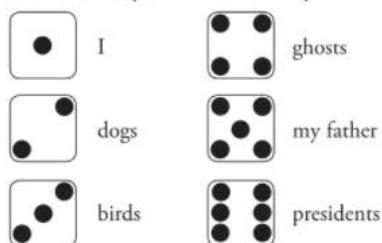


Figure 1. Dice word sample

"Presidents can do practically whatever they want!" if he rolls a six. The teacher erases and substitutes a word every minute or so during the exercise, for example, changing "ghosts" to "rich people", "presidents" to "fish", and so on [2, p.26].

It is simple to see how this paradigm may be used to write or speak about a wide range of topics while focusing on various grammatical structures. Students discuss their personal experiences in the following activity, replying using this model:

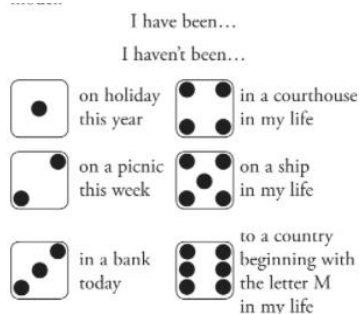


Figure 2. Dice – sentence sample

Wherever feasible, students are urged to expound on their experiences. "I haven't been to the bank today," for example. "However, I went on Tuesday." "I've visited two nations beginning with the letter M: Moldova and Malta." These assignments last only around five minutes, yet the emphasis of practice is fully on the learners.

Next, come *Coloured markers* - they are worth mentioning since they are inexpensive enough to supply in abundance, which is when they are most beneficial. You can put a few on each desk or for each group of pupils if you have enough of them. Having a variety of hues makes writing and artistic endeavours more enjoyable. Based on the models shown above, students can use markers to create colourful nametags, posters, board games, birthday cards, or dice games. Students may blend art and words in comic strips or sequential art with little more than markers, paper, and imaginative planning. The final sculptures, which might be shown in a gallery or preserved, can assist to compensate for a basic shortcoming in many schools: a lack of contemporary resources [2, p.27].

Hundreds of effective language learning games may be adapted from *Playing cards*. However, their greatest usefulness in the classroom is in the formation of groups. Learners can be cleanly divided into pairs, groups, or a variety of different student groupings using cards. You can distribute cards by colour (red and black) to split the class into two large teams at random. For groups, utilize suits (hearts, spades, diamonds, and clubs). Distribute 20 pairs to your pupils, who must find their partners in the following order: red jack finds the other red jack, black 10 finds the other black 10, and so on.

Adaptation is required of teachers. But the point is that there are hundreds of fantastic, affordable cheap tools that can make our work easier and our courses more efficient. By promoting variation we can adapt these tools and resources to match our teaching requirements while adhering to solid classroom management and language learning principles. Our pupils will be thankful, and we will make our teaching a bit more enjoyable and easier as a result [2, p.28].

Methods designed to engage students in communicative activities based on their origins, opinions, and other personal traits are used in effective language education. A classroom full of kids from other cultures has a lot of promise for excitement and discovery, as well as for fostering empathy and increasing English learning. This article will discuss several ESL/EFL exercises that foster interpersonal tolerance between students.

The following activities are centred on the concept that cultural awareness is enhanced by reciprocal reflection and interaction on four levels: (1) *self*, (2) *family*, (3) *community*, and (4) *region and the world at large*. Figure 3 depicts these tiers as expanding circles at each level. Specific activities designed for each level lead to self-awareness as well as mutual considerations of how other students understand similar topics. The activities at each level help students to get to know one another in a nonthreatening, neutral environment where stereotypes and prejudices are minimized [4, p.25].



Figure 3. Four levels of cultural awareness

The following activities are divided among the self, family, community, and region/world levels. They may be adjusted for students of various ages and levels of proficiency in ESL/EFL classes, summer English camps, or any other setting where human interactions promote a positive learning atmosphere and enhance tolerance and collaboration. With circles that increase at each level, the image portrays the four degrees of cultural awareness.

Levels 1 and 2: Self and family

Students can chat about themselves and their families throughout the activities illustrated in the first two circles in Figure 3. Students exchange personal information while identifying

similarities between themselves and their friends. These fundamental language routines stimulate involvement and build confidence in beginning English learners.

Activity-Game 1: Name Pantomime - Self and family [4, p.26].

This game, which may be done in groups of up to 10 students, is used on the first day to assist pupils to remember each other's names. It's individualized because most students like the opportunity to communicate about themselves in a nonthreatening, sociable, and engaging setting. The exercise is both enjoyable and less daunting because it requires less verbal output. To begin, each member of the group introduces himself or herself by performing a gesture or movement. Before assigning students

to groups, the instructor should explicitly model the task, including dramatizing any random motions

or movements that may be necessary (waving, jumping, saluting, etc.). There are two aspects to this activity: *Students form a circle with their arms at arm's length apart. The entire group repeats the name and action in unison after each student announces his or her name and performs an activity.*

The group creates a chain once everyone has had a turn. Each person announces his or her name and makes a gesture or movement once again, but this time each student repeats the names of the students who have previously spoken and performs the gestures of the students who have already spoken. For example, before declaring his or her name and doing an activity, the third student in the chain will repeat two names and actions, the fourth student will repeat three names and activities, and so on. This is supposed to be a cooperative game rather than a competition or a memory test. When students are unable to recall a name or a gesture, they are urged to assist one another.

Variations: Instead of a gesture, intermediate students might introduce themselves with a favourite activity (e.g., "My name is Susan. I enjoy reading"), or a hobby that begins with the same letter as their first name (for example, "My name is Susan. I enjoy swimming"). Advanced pupils are capable of completing more difficult assignments, such as describing the significance and origin of their names.

Activity-Game 2: What do you usually eat for breakfast? - Self and family [4, pp.26-27].

Students complete the Breakfast Grid in Figure 4 before sharing their findings with a partner.

Name	What do you eat and drink for breakfast?	How do you eat it (when, where, with whom)?	Why do you have this for breakfast?	What do you think about these breakfast selections?
<i>Me</i>				
<i>My Partner</i>				

Figure 4. Breakfast Grid

After comparing and contrasting their responses, the partners present their results to the entire group in a whole-group discussion. Students frequently fail to recognize that their habits and traditions may differ (but not in a negative way) from those of their peers. This game allows

children to view their peers as unique persons while also offering communication practice with present tense food terminology. Although stronger language abilities are required to answer the "Why?" question, we discovered that students working in mixed ability groups across language levels were able to successfully communicate their ideas, even if only with a few words. This activity reveals the many things that students have in common.

Variations: Advanced students can compare their responses and formulate assertions like "We both eat," "I eat, while my companion eats," and "Neither of us eats ." "What do you wear to school, to a party, to a special occasion?" Moran (2001) proposes as a non-food topic that children could be interested in: "What do you wear to school, to a party, to a special occasion?" "What sports do you participate in?" "What kind of music do you like to listen to?" "What disciplines do you study at school, and which ones do you enjoy the most?"

Activity-Game 3: Four Corners - Self and family [4, p.27].

The teacher chooses one of the four categories shown in Figure 5, and pupils congregate in the appropriate area based on their category membership. They discuss knowledge for a few minutes in the corners before answering questions provided by the teacher. "How do you feel about your family size?" the instructor could ask the pupils in Category 1. "I am pleased to have two brothers and one sister," a kid could say at a basic level. Students at the intermediate or advanced levels can provide additional information about their families or explain why they enjoy a certain sport.

Category 1: Family Size	Category 2: Name
Corner 1: You have 0 brothers and sisters	Corner 1: First name beginning with A–F
Corner 2: You have 1–3 brothers/sisters	Corner 2: First name beginning with G–L
Corner 3: You have 4–5 brothers/sisters	Corner 3: First name beginning with M–R
Corner 4: You have more than 5 brothers/sisters	Corner 4: First name beginning with S–Z
Category 3: Favorite Sport	Category 4: Favorite Pastime
Corner 1: Soccer (football)	Corner 1: Listening to music
Corner 2: Basketball	Corner 2: Reading books
Corner 3: Volleyball	Corner 3: Playing sports
Corner 4: Baseball	Corner 4: Watching TV or films

Figure 5. Four Corners - Self and family

Instead of moving to the corners, students may create groups on one side of the room or the other based on their food or pastime preferences (for example, those on the left love salty food, while those on the right prefer sweet food). Dogs or cats, the seaside or the mountains, arithmetic or English are some of the other "prefer or not prefer" options. Variations: Advanced students might respond to more in-depth inquiries; for example, pupils in Category 1 can ask each other, "Are you the oldest or youngest?" "What are the benefits and drawbacks of your family's position?" "How many children do you hope to have?" or "How many children do you hope to have?" Advanced students can debate their decisions in pairs or small groups to see why they made them.

Activity-Game 4: Self-Portrait - Self and family [4, pp.27-28].

Line by line, four-student groups fill in nine blanks. The final output looks like poetry (see the template in Figure 6). After that, the kids read their poetry to the rest of the class. Learners select one line from each person's poetry to discuss and respond to one of the following questions: "What was your favourite line?" "Can you tell me something about the reader that you

didn't know before?" "What do you have in common in terms of 'likes' and 'dislikes'?" To verify spelling and grammar, students collaborate with their peers and the teacher. They rewrite and decorate their poetry using colourful paper and markers, then put them around the room for everyone to read.

Line 1: Your first name
Line 2: Four adjectives that describe you
Line 3: Your relationship to someone (mother of ____, son of ____, friend of ____)
Line 4: Speaker of _____ (languages you speak)
Line 5: Three things you love (name three things)
Line 6: Three things you dislike (name three things)
Line 7: Three things/places/people you would like to see
Line 8: Your profession, or your dream profession
Line 9: Your last name

Figure 6. Self-Portrait - Self and family

This activity highlights the things that people and organizations have in common and allows them to discuss their personal beliefs and goals. They collaborated with their peers to make a piece of writing that they were proud of as they revised and enhanced the language of their work and made appealing copies of the poetry. Furthermore, children who lacked verbal skills used their artistic ability to express themselves.

Activity-Game 5: My Hand - Level 3: Community [4, p.28].

Students draw their hands-on colourful construction paper, cut them out, and label each finger with their unique qualities (e.g., soccer player, math lover, tall, happy). The teacher gathers all of the hands, mixes them up, and distributes them again. Students take turns reading the words on the paper they are given, while the rest of the class guesses whose hands they are holding. After that, the hands are arranged in a collage named "Let's make the world a better place!" Students begin to think about their relationships with the community in the classroom and the greater community around them, which includes the school and the local region where they reside, as they move away from focusing on themselves and their families.

Activity-Game 6: Language Experience Approach - Level 3: Community [2, p.13].

The Language Experience Approach (LEA) to literacy education is based on tales derived from the learners' common lived experiences. In the LEA, students work in pairs or small groups to compose a tale on a shared event with the support of the teacher. This narrative is then read aloud to the entire class. A field trip, time spent on the sports field, or even a prior lesson might be used as a shared experience.

Students may sketch scenes on image cards, arrange them in the proper narrative order, and then write their stories [2, pp.15-19] and other sources for wonderful image tales. Students can work in groups without the teacher at an advanced level, writing a tale using language they have created about their shared experience. Last but not least, they focus on sentence structure, spelling, and grammar.

For example, students went on a river excursion one day, and in the next session, several groups of students discussed the trip, drew images of their experiences, and eventually wrote about it. The groups posted their photos and tales in the dining hall to share with other courses. Because all of the students had gone on the trip, they were curious to see what components of it were highlighted in the reports of the other groups. While they all recounted the same incident, each group wrote from a somewhat different perspective, resulting in a greater understanding of how

people interpret the same event differently. In addition, the professors focused on the past tense and the usage of sequence words to build a tale using the theme. An example of a narrative written by one of the groups is as follows:

Yesterday we went to Loma Cabrera. First, we sang a song and talked about the rules. We took three buses. We brought our bags and some balls. In the buses, we had fun with each other. We saw many trees and many cars and many cows and goats. In the town, we saw a park, a church and beautiful house. At the river, Mathieu took a bath. Jose Luis swam. Charlo and Ernesto swam too. So did Juan Carlos. Jimmy visited the river. Lucie, Wilma, Diana and Juana played volleyball in the water. Eddy and Mathieu played soccer with their friends. Many people danced the bachata, compass, and meringue. At 4:30 we got on the buses and came back to camp. It was a wonderful day!

Activity-Game 7: Mapping - Level 4: Region/World [4, p.29].

With the cooperation of the pupils, the instructor creates a map of the classroom on the board. Students work in small groups to create a map of a certain area of the school, playground, or neighbourhood. When students get back to class, they combine their maps and work on new terminology related to the sites they visited. The huge merged map may be shown in the classroom and practised giving directions or utilizing location prepositions in future classes. Because each group is in charge of a section of the map, students must listen to one another and work together to finish the job. The usage of key English structures and terminology is required to be exact and pay attention to detail.

Variations: Instead of creating a single "class-map" when the groups return to the classroom, each student can form a smaller map with a student from another group. Students in our program (one Haitian and one Dominican) were assigned to draw various areas of the camp. This arrangement allowed them to collaborate on a collaborative product that they could share with others after it was completed. Because this was drawn rather than written, even persons with limited English were able to collaborate with their partners successfully.

Activity-Game 8: Interviews - Level 4: Region/World [4, p.30].

Students are given the task of interviewing someone outside of the classroom, asking questions based on prior classes' themes (e.g., food, leisure activities, music). Students first focus on the questions they wish to ask in class (practising Wh- and other inquiry forms) and then interview people for homework (friends, family members, neighbours, etc.). The next day, they bring in the findings of their interviews and discuss them in small groups before discussing them with the rest of the class. Students start to notice similarities between themselves, their peers, and the interviews. They naturally compare the information supplied by their own family to that submitted by other families when they report on the results. This project provides great experience utilizing accurate question forms and quantity words, in addition to letting children discover more about individuals in their areas (e.g. some, most, all, none).

Note: If finding English speakers outside of class is difficult, the activity can still be used to improve language skills since students can be allocated to translate the original language rendition into English before reporting the results to the entire group.

Conclusion. Finally, students apply cultural awareness to their responsibilities as individuals and members of several small groups, as well as participants in a wider area and the globe. It is critical to understand their role in this bigger context to develop a feeling of shared responsibility as citizens of the same globe. The sight of students conversing passionately in English, despite the lack of a clear evaluation of their success, will be a powerful signal that their confidence in speaking English improved by leaps and bounds. These exercises, we believe, are

an essential addition to any classroom where children will benefit from cultivating interpersonal tolerance in every school in the world.

BIBLIOGRAPHY:

1. BYRAM, M., RISAGER, K. *Language teach-ers, politics and cultures*. Clevedon, UK: Multi-lingual Matters, 1999. 216 p. ISBN: 9781853594410
2. MCCAUGHEY, K., Ten Great Low-Cost Teaching Tools. *Journal Forum English Teaching*. 2010, 48, pp.24-29. ISSN 1559-663X (print)
3. NEFF, P., RUCYNSKI, J., Tasks for integrating language and culture teaching. *Journal Forum English Teaching*. 2013, 51, pp.12-23. ISSN 1559-6621(online)
4. RENAUD, S., TANNENBAUM, E., Making Connections: Language Activities for Creating Interpersonal Tolerance in the Classroom. *Journal Forum English Teaching*. 2013, 51, pp.24-31. ISSN 1559-6621 (online)
5. UR, P. *A course in English Language teaching*, 2nd ed. Cambridge/ New York: Cambridge University Press. 2012. 325p. ISBN: 978-0-521-44994-6

RATIONAL APPROACH TO TEACHING LANGUAGES THROUGH COMMUNICATION ABORDAREA RAȚIONALĂ A PREDĂRII LIMBILOR STRĂINE PRIN COMUNICARE

*Tataru Nina, lector universitar, UPSC I. Creanga
University lecturer, I. Creanga State University*

*Plescenco Galina, lector universitar, UPSC I. Creanga
University lecturer, I. Creanga State University*

Abstract. In this article we observe various methods of teaching foreign language in oral form within a certain situation. We claim, that when learning a second language, in addition to phonological and lexical grammatical knowledge, students need to master the ways of communicating with other people. We stress on the need to form an integrated approach in the preparation and realization of classes and tasks for the effective development of students' oral speech skills. We also examine the methodology known as Communicative Language Teaching.

Keywords: communicative language, communicative competence, approach, social skills.

Rezumat. În acest articol observăm diferite metode de predare a limbii străine în formă orală într-o anumită situație. Subliniem că atunci când învață o a doua limbă, pe lângă cunoștințele gramaticale fonologice și lexicale, elevii trebuie să stăpânească modalitățile de comunicare cu alte persoane. Subliniem necesitatea de a forma o abordare integrată în pregătirea și realizarea cursurilor și sarcinilor pentru dezvoltarea eficientă a abilităților de vorbire orală ale elevilor. De asemenea, examinăm metodologia cunoscută sub numele de Predarea limbilor prin comunicare.

Cuvinte-Cheie: limbaj comunicativ, competență comunicativă, abordare, abilități sociale.

orcid.org/0000-0001-6529-1417

Nowadays the English language has got the status of a global language due to globalization and general computerization. Modern English language teaching aims to lingual and social adaptation of students to contemporary life. The ever-growing need for good communication skills in English has created a huge demand for English teaching around the world. The world-wide demand for English has created an enormous demand for quality language teaching and language teaching materials and resources. A modern experienced

professional should possess skills to express their thoughts in English, i. e. he should possess communicative competence which includes speech, language and cultural levels [1, p.6].

Perhaps the majority of language teachers today, when asked to identify the methodology they employ in their classrooms, mention “communicative” as the methodology of choice. However, when pressed to give a detailed account of what they mean by “communicative,” explanations vary widely. Does communicative language teaching, or CLT, mean teaching conversation, an absence of grammar in a course, or an emphasis on open-ended discussion activities as the main features of a course? What do you understand by communicative language teaching? Communicative language teaching can be understood as a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom.

Communicative language teaching sets as its goal the teaching of communicative competence.

What does this term mean? Perhaps we can clarify this term by first comparing it with the concept of grammatical competence. Grammatical competence refers to the knowledge we have of a language that accounts for our ability to produce sentences in a language. It refers to knowledge of the building blocks of sentences (e.g., parts of speech, tenses, phrases, clauses, sentence patterns) and how sentences are formed. Grammatical competence is the focus of many grammar practice books, which typically present a rule of grammar on one page, and provide exercises to practice using the rule on the other page [3, 32]. The unit of analysis and practice is typically the sentence. While grammatical competence is an important dimension of language learning, it is clearly not all that is involved in learning a language since one can master the rules of sentence formation in a language and still not be very successful at being able to use the language for meaningful communication. It is the latter capacity which is understood by the term communicative competence.

Communicative competence includes the following aspects of language knowledge:

- Knowing how to use language for a range of different purposes and functions
- Knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g., knowing when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication)
- Knowing how to produce and understand different types of texts (e.g., narratives, reports, interviews, conversations)
- Knowing how to maintain communication despite having limitations in one’s language knowledge (e.g., through using different kinds of communication strategies) [2]

Our understanding of the processes of second language learning has changed considerably in the last 30 years and CLT is partly a response to these changes in understanding. Earlier views of language learning focused primarily on the mastery of grammatical competence. Language learning was viewed as a process of mechanical habit formation. Good habits are formed by having students produce correct sentences and not through making mistakes. Errors were to be avoided through controlled opportunities for production (either written or spoken). By memorizing dialogs and performing drills, the chances of making mistakes were minimized. Learning was very much seen as under the control of the teacher.

In recent years, language learning has been viewed from a very different perspective. It is seen as resulting from processes such as:

- Interaction between the learner and users of the language
- Collaborative creation of meaning
- Creating meaningful and purposeful interaction through language
- Negotiation of meaning as the learner and his or her interlocutor arrive at understanding
- Learning through attending to the feedback learners get when they use the language
- Paying attention to the language one hears (the input) and trying to incorporate new forms into one's developing communicative competence
- Trying out and experimenting with different ways of saying things [3].

It could be said that the communicative approach is the product of educators and linguists who had grown dissatisfied with the audiolingual and grammar-translation methods of foreign language instruction. They felt that students were not learning enough realistic, whole language. They did not know how to communicate using appropriate social language, gestures, or expressions; in brief, they were at a loss to communicate in the culture of the language studied. Communicative competence is acquired through 4 main aspects of learning or 4 types of speech activity: receptive (reproducing) – listening and reading, and productive (creative) – speaking and writing. As well as related 3 aspects of the language – vocabulary, phonetics, grammar. Currently, teaching oral communication, in which speaking plays a primary role, is one of the most important aspects of language. Oral speech and speaking, as an integral part of it, come to the fore. First of all, students want to learn how to speak the language. Learning outcomes are measured by the ability to communicate, in particular the ability to Dialogic speech. Creating a motivational base for learning a foreign language is a necessary condition for the quality and success of learning and the formation of communicative competence. So CLT can be understood as a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the

kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom. Let us examine each of these issues in turn [7].

CLT is usually characterized as a broad approach to teaching, rather than as a teaching method with a clearly defined set of classroom practices. As such, it is most often defined as a list of general principles or features. One of the most recognized of these lists is David Nunan's five features of CLT:

1. An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.
2. The introduction of authentic texts into the learning situation.
3. The provision of opportunities for learners to focus, not only on language but also on the

Learning Management process.

4. An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.
5. An attempt to link classroom language learning with language activities outside the classroom [4].

These five features are claimed by practitioners of CLT to show that they are very interested in the needs and desires of their learners as well as the connection between the language as it is taught in their class and as it used outside the classroom. Therefore, we can conclude that CLT sets its goals as the teaching of communicative competence. What does this term mean? Perhaps we can clarify this term by first comparing it with the concept of grammatical competence. Grammatical competence refers to the knowledge we have of a language that accounts for our ability to produce sentences in a language. It refers to knowledge of the building blocks of sentences (e. g. parts of speech, tenses, phrases, clauses, sentence patterns) and how sentences are formed. Grammatical competence is the focus of many grammar practice books, which typically present a rule of grammar on one page and provide exercises to practice using the rule on the other page. The unit of analysis and practice is typically the sentence. While grammatical competence is an important dimension of language learning it is clearly not all that is involved in learning a language since one can master the rules of sentence formation in a language and still not be very successful at being able to use the language for meaningful communication. It is the latter capacity which is understood by the term communicative competence [2].

According to Gower R., Philips D., Walters S. communicative approach is based on ten principles.

1. Interactivity: the most direct route to learning is to be found in the interactivity

between teachers and students and amongst the students themselves.

2. Engagement: students are most engaged by content they have created themselves
3. Dialogic processes: learning is social and dialogic, where knowledge is constructed
4. Scaffolded conversations: learning takes place through conversations, where the learner and teacher co-construct the knowledge and skills
5. Emergence: language and grammar emerge from the learning process. This is seen as distinct from the 'acquisition' of language.
6. Affordances: the teacher's role is to optimize language learning affordances through directing attention to emergent language.
7. Voice: the learner's voice is given recognition along with the learner's beliefs and Knowledge
8. Empowerment: students and teachers are empowered by freeing the classroom of published materials and textbooks.
9. Relevance: materials (e. g. texts, audios and videos) should have relevance for the learners.
10. Critical use: teachers and students should use published materials and textbooks in a critical way that recognizes their cultural and ideological biases [6]

Many other activity types have been used in CLT, among which are the following: task-completion activities: puzzles, games, map-reading and other kinds of classroom tasks in which the focus was on using one's language resources to complete a task. information gathering activities: student conducted surveys, interviews and searches in which students were required to use their linguistic resources to collect information. opinion-sharing activities: activities where students compare values, opinions, beliefs, such as a ranking task in which students list six qualities in order of importance which they might consider in choosing a date or spouse. information-transfer activities: these require learners to take information that is presented in one form and represent it in a different form. For example, they may read instructions on how to get from A to B, and then draw a map showing the sequence, or they may read information about a subject and then represent it as a graph. reasoning gap-activities: these involve deriving some new information from given information through the process of inference, practical reasoning etc. For example, working out a teacher's timetable on the basis of given class timetables. role-plays: activities in which students are assigned roles and improvise a scene or exchange based on given information or clues. It is also worth noting that an effective tool in teaching students is a didactic game, and, as practice shows, the age of students does not depend on their enthusiasm for the gameplay [5]

Teaching and classroom materials today consequently make use of a wide variety of small group activities.

To sum it up, approbation has shown that all these methods and techniques promote students' learning and academic achievement, increase students' retention, enhance students' satisfaction with their learning experience, help students develop skills in oral communication, develop students' social skills, promote student self-esteem, help to promote positive intercultural relations, and the problem of using effective methods of teaching English is extremely important. Also, it can be concluded that the ability of the teacher to properly organize the lesson and expertly choose a particular form of training depends largely on the effectiveness of the educational process.

Bibliography:

1. GEZ, N.I.; FROLOVA, G.M. The History of foreign language teaching methodology
2. GOWER, R; PHILIPS, D; WALTERS, S. Teaching Practice: A handbook for teachers
[https://moluch.ru/conf/ped/archive/189/10153/ISBN 0521379156, 9780521379151](https://moluch.ru/conf/ped/archive/189/10153/ISBN_0521379156_9780521379151)
3. HYMES, D.H. Training in foreign language communication in the framework of the in formation of Communicative competence, Sociolinguistics ,1996, Cambridge,296 p. ISBN: 9780521565141
Moscow, Publishing center "Akademiya", 2008, 256 p. ISBN 978-9975-9976-9-0.
4. NUNAN, D.; Communicative Language Teaching (New York: Longman, 2006, 211 p.
5. RICHARDS, J.C; Communicative Language Teaching Today, New York, Cambridge
6. SARGISIAN, A.L. Actual tasks of pedagogy: materials of the VII International Scientific Conference (Chita, Young Scientist Publishing House, 2016, training, Oxford, Macmillan, 2010, 224 p. — ISBN 978-1405080040. University Press, 2006, 55 p, ISBN -13 978-0-521-92512-9
- 7.<http://www.metod-kopilka.ru/obuchenie-inoyazichnomuobscheniyu-v-ramkah->

EFFECTIVE STRATEGIES FOR DEVELOPING READING SKILLS

STRATEGII EFICIENTE PENTRU DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE CITIRE

*Smochin Olga- lector universitar. UPSC I. Creangă
University lecturer, I. Creanga State Pedagogical University
Budnic Ana- dr. conf. UPSC I. Creangă
Associate Prof. I. Creanga State Pedagogical University
ORCID: 0000-0002-9029-9055*

Abstract This article focuses on developing the reading skills. As reading is the most common skill, effective uses of practice reading strategies engage students' competence in fluency and meaningful analysis of different texts. The knowledge of reading in a foreign language is important for the students to take the responsibilities for their own learning and to use the acquired reading strategies to tackle the various kinds of texts. In this paper, some various effective techniques are mentioned to improve the students' abilities of reading. General guidelines and specific suggestions for making more useful ways of reading strategies will be found.

Keywords: style of reading, communication process, reading strategies.

Rezumat: Acest articol se concentrează pe dezvoltarea abilităților de citire. Așa cum lectura este cea mai comună abilitate, utilizările eficiente ale strategiilor de lectură implică competența studenților în fluentă și o analiză semnificativă a diferitelor texte. Cunoașterea lecturii este importantă pentru ca studenții să își asume responsabilitățile pentru propria învățare și să utilizeze strategiile de citire dobândite pentru a aborda diferitele tipuri de texte. În această lucrare sunt menționate câteva tehnici eficiente pentru a îmbunătăți abilitățile de citire ale studenților. Vor fi găsite îndrumări generale și sugestii specifice pentru crearea unor modalități mai utile de strategii de lectură.

Cuvinte-Cheie: stil de lectură, proces de comunicare, strategii de lectură

Reading takes many forms. Reading means reading and understanding of the construction of meaning from a printed or written message. The construction of meaning involves the reader connecting information from the written message with previous knowledge to arrive at meaning – at an understanding. Frisby describes that reading is a mental act; it has been described as thinking under the stimulus of the written or printed page. The reader reads for pleasure and information. Therefore, it is said that reading is done mainly for the collection of ideas [3]. Salwa Ibrahim (states that reading can be defined as an act of information processing. This act of information processing can break down as a result of a galaxy of factors – inadequate vocabulary, inability to handle grammatical structures, failure to recognize the logical connections between sentences, incorrect utilization of context, and/or complete novelty of the material. It follows that the positive counterparts of these factors are requisites for the successful achievement of this act of information processing. In other words, successful reading involves a large number of factors: lexical, grammatical, sentence connections, paragraph organization, and

many others [7]. Reading is not a single skill but a process comprising a complex set of interrelated skills.

These involve: (a) Word recognition and mastery of basic vocabulary and such technical or specialized vocabulary as may from time to time be required, (b) The ability to see in the material the structures of the sentences, paragraphs, and longer passages that constitute the thought units, (c) The intelligence to follow the thought development thus presented and make any relevant deduction, inferences or critical assessments, and (d) The ability to concentrate on the reading task. [4]

Different reading texts require different reading styles according to different reasons and situations and reading involves an interaction between thought and language. The reader brings to the task a formidable amount of information and ideas, attitudes, and beliefs. This knowledge, coupled with the ability to make linguistic predictions, determines the expectations the reader will develop as he reads. Skill in reading depends on the efficient interaction between linguistic knowledge and knowledge of the world. Although reading is a receptive skill, it is not a passive skill as it involves recognition of vocabulary and structure and interpretation. Reading is the most important activity in any language class, not only as a source of information and pleasurable activity but also as a means of consolidating and extending one's knowledge of the language.

There are several reasons for reading. The reason will vary depending on the requirements of readers. Reasons for reading define which strategy or strategies to be used. For example, if the reason is to find out general information about the text, the reader reads it rapidly using the strategy of skimming. He does not pay attention to unknown words if they have no effect on getting the general idea of the text. Sometimes people read for pleasure and information, references, knowledge, occupational purposes, etc. Readers can increase their knowledge and understanding of the culture of the writers of the language, their ways of thinking, their contemporary activities, and their contributions to many fields of artistic and intellectual endeavor through reading. Similarly, the only reason for reading is to learn to read it and the style of reading depends on the readers' needs. The fact that the foreign language learner lacks knowledge of the language often results in slow and intensive reading. In order to become an effective and efficient reader, he needs to have appropriate texts and appropriate tasks that allow him not only to develop his language but also to develop purposeful reading style.

Reading means understanding the text which is full of meaning. To get the essence of the text effectively, the reader has to make sense of the text for himself because no one can catch reading ability from anyone.

In reading process, reader deals with writer from the perspective of the writer's purpose: how and why messages in writers' heads are turned into texts. Through reading, reader can get the knowledge of writing system as well as knowledge of language which enables him to work on the text. In terms of this, the reader will have not only interpretation ability but also appropriate knowledge of the world assumed by the writer. However, unless the writer has a sense of audience, he cannot be a competent writer or communication can fail. Although both of them have the same background knowledge, the reader may have misunderstanding in unfamiliar message. On both sides, lack of shared assumption is the worst problem to get interaction. Thus, language comprehension depends on the activation of relevant knowledge, the application of the reader's own effort, willingness, motivation, etc. Similarly, competent readers recognize, and decode quickly and accurately, words, grammatical structures, and other linguistic features, and are unaware of the process as they engage in learning. In other words, a fluent reader has a good knowledge of language structure and can recognize a wide range of vocabulary automatically. In order to understand meaningfully, the reader has to actively work on the text to get the meaning out because the text is fed with letters, words, and sentences. Moreover, as a passive reader, he cannot absorb all the meanings in the text because the text has no guarantee for any reader. It is also important for readers how to achieve global understanding, that is, to understand the text as a whole and to be able to relate it to other text, another source of knowledge, personal experience and so on. To be a competent reader, it is important for a reader to know whether he understands or not.

It is clear that reader needs to be active, so the active participation of the reader is important. But reading is traditionally regarded as a receptive skill. In early accounts of reading, the reader was seen as passive: reading along with listening was referred to as "passive skill." However, it is not a passive skill. Reading is an active skill. It constantly involves guessing, predicting, checking, and asking oneself questions. Moreover, the reader has to interpret the appropriate meaning for that particular context and he has to infer what the writer implies. All the meanings in the text cannot be understood through passive reading. Teachers need to encourage students to be active as they read. Active participation means that students are required to do any of the following: follow the order of ideas in a text; react to the opinions expressed; understand the information it contains; ask themselves questions; make notes; confirm expectations or prior knowledge; predict the next part of the text from various clues. To achieve the communication process and follow the writer's ideas, both the reader and writer should have the same background knowledge as well as the same language background.

Like the teachers, they have a number of responsibilities towards conducting a successful effective reading in class. The principal function is to make the students concentrate on the text and give them a clear purpose for reading. Teachers are the only persons who read the students' work, so they have to use language carefully. Both verbal and nonverbal languages affect the students' receptivity because it is necessary to monitor the speed of speaking and using vocabulary that the students can understand. Reading involves skills that the students must learn for themselves, and the measure of the teachers' success is how far the students learn to do without the teachers' help. The students must develop their own skills, but the teacher has to make them aware of what they are doing, what kind of guidance they can be given without undermining the whole purpose, and how much help they can get to become effective independent readers. Generally, the responsibilities of the teachers are as follows: (a) Finding out what the students can do and what they cannot, and working out a program aimed at giving them the skills they need, (b) Choosing a suitable text to work on, (c) Choosing or devising tasks and activities to develop the required skills, (d) Preparing the class to undertake the tasks, (e) Making sure that everyone in the class works productively and extracting maximum effort and best results by encouraging the students, and by promoting and probing until they produce the answer, instead of telling them what it is, and (f) Making sure that everyone in the class improves steadily according to his own capabilities [1].

In summary, to promote independent or self-learning, the teacher should provide the students with a wide range of activities focusing either on the content of the text, for example, debate, role-play, reading of contrasting texts, or on its language. These activities can make the students develop and get competence and confidence, which involve preparation and practice in the supportive environment of the classroom.

The focus of the reading lesson is neither language alone nor content alone but the two together. The teacher wants the students to learn how language is used for conveying content and to develop the skills needed to extract the content from the language that expresses it. Therefore, when the teacher prepares a text, it is necessary to consider what sort of interpretative skills it demands and what methods he will be able to use to help the students develop. So the right guidance should be given to the students before they begin to read the text.

Learners must be taught a wide range of reading skills to meet the varied requirements of education and the outside world. This means that opportunities must be created for a variety of kinds of reading activities to fulfill a variety of purposes. It also means the explicit teaching of some skills. The type of reading (sometimes called reading strategy) will be determined

predominantly by the purpose of the reading. Some important categories are skimming and scanning.

General Approach to Reading strategies.

The following strategies have guided the development of reading skills:

- Exposing students to a variety of text types and genres helps them develop more effective reading skills. Students learn to handle the richness and depth of writing styles they will encounter as they read more widely in English.
- Readers become engaged with a selection when they are asked to respond personally to its theme. While comprehension questions help students see if they have understood the information in a reading, discussion questions ask students to consider the issues raised by the passage.
- Readers sharpen their reading, vocabulary-building, and language skills when skills work is tied directly to the content and language of each reading passage. This paper introduces students to reading skills such as previewing and scanning and vocabulary-building strategies such as learning word forms and understanding prefixes.
- Good readers make good writers. Reading helps students develop writing skills, while writing experience helps students become better readers.
- Background knowledge plays an important role in reading comprehension. An important goal of reading is to illustrate how thinking in advance about the topic of a reading prepares readers to better comprehend and interact with a text.

Each strategy in the reading process includes the following sections:

Numbered lines. For easy reference, every fifth line of each reading passage is numbered.

Recorded reading passages. Listening to someone reading a text aloud helps language learners see how words are grouped in meaningful chunks, thus aiding comprehension.

Teaching Suggestions:

- Encourage students to read actively. Circling words, writing questions in the margins, and taking notes are three ways in which students can make reading a more active and meaningful experience.
- Play the recorded version of the reading passage and ask students to listen to how the reader groups words together. As they listen to the recording, students can lightly underline or circle the groups of words.

4. Understanding the Text

Following each reading, there are five to six activities that give students the chance to a) explore the reading passage in more detail as they take notes, b) interact with the text several times, c)

check their understanding of the text, d) discuss the issues raised in the reading, e) use key terms in a new context, and f) learn useful vocabulary skills.

Teaching Suggestions:

- Have students refer back to the reading as they take notes in the chart. Encourage them to then use their notes to retell important information from the reading. Together students can make a master chart of notes on the board and discuss any differences in their notes.
- For the Comprehension activity, encourage students to show where in the reading passage they found the information to support their answer. Doing this gives students the opportunity to discuss the text in greater detail and to clarify any comprehension issues.
- Have students work in pairs or small groups to do the What do you think? activity. Pairs or groups can then share answers with the rest of the class.

5. Discussion and Writing

At the end of each stage, students have an opportunity to talk and write about a variety of issues. The activities provide students with a chance to broaden their views on the topic of the reading and to address more global issues and concerns. The final activity in this section is a Web Search that gives students a simple task to accomplish online.

Teaching Suggestions:

- Let students discuss a question a second time with a different partner or group. This allows them to apply what they learned in their first discussion of the question.
- Assign the Web Search activity for homework. Remind students that they don't need to understand every word in the material they read online in order to complete the task.

6. Words to Remember

Each stage ends with a list of Words to Remember. A majority of these words are Oxford 2000 keywords, and many are also highlighted on the Academic Word List. Reading Skills Guide The Reading Skills Guide serves as an additional reference tool for students. While tasks guide students in applying important reading skills such as previewing and taking notes, the Reading Skills Guide provides a resource for students who are ready to explore the reading skills in greater depth. The Reading Skills Guide gives useful information about the purpose of each reading skill and illustrates how to apply each skill to a text. Additional practice activities follow these explanations.

Teaching Suggestions:

- Elicit what students already know about the reading skill and then encourage students to guess how using this skill might help them become better readers.

- After students do an activity, ask them to reflect on how using the skill affected the way they read.

Summing up, through various reading strategies and activities, students can become not only good readers but also good learners. These strategies can help the learners enjoy reading because the activities for these strategies create the opportunity to have challenging real-life situations as well as to meet the academic needs. All the reading strategies in this paper are actually combinations of many strategies and the learners need to apply them appropriately according to their needs. To be competent readers, there is no way to develop the students' reading skill except by reading a lot. But the use of various reading strategies can help them to be more effective readers. What is more, teachers have to encourage the students to read a lot and create more interesting activities to draw their attention. Thus, it is hoped that after applying the reading strategies and classroom activities, most of the students who are originally reluctant and non-confident become self-reliant independent readers. For teachers, they can conduct a more effective, responsive reading class.

BIBLIOGRAPHY:

1. ALDERSON, J.C.; URQUHART, A.H. 1986. Reading in a Foreign Language. TESOL Quarterly [Vol. 20, No. 4 \(Dec., 1986\)](#), pp. 747-751 (5 pages); Published By: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL)
2. CRAVEN, M., Developing Reading Keys. Macmillan Publishers Ltd. 2003, 167 p. ISBN: 9780230724853 023072485X
3. FRISBY, A.W. Teaching English. Long Mans, Green and Co Ltd. 1964.,356p. ISBN 19004415
4. MACMILLAN, M., Efficiency in Reading The British Council. 1965, 117 p.
5. NATION and CODY, I.S.P. Vocabulary and reading. London: Longman. 1988; Reading in a Foreign Language, Volume 18, No. 1, April 2006ISSN 1539-0578
6. NUTTAL, C. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. Heinemann Educational Books Ltd. 1982; 280 pp, ISBN-13 : 978-0435240578
7. SALWA IBRAHM, J,The Teaching of English as an International Language. Cambridge University Press. 2008, ISBN 9780367026356
8. T. MC WHORTER, K. Active Reading Skills. Longman. 2005. ISBN-13: 9780205532490
9. WILLIAMS, E. Reading in the Language Classroom. Macmillan Publishers Ltd, 1984, 137 p, ISBN:0333271793, 9780333271797

DESIGNING ENGAGING CLASSROOM ACTIVITIES MEANT TO RAISE THE LEARNERS' INTERCULTURAL COMPETENCE

PROIECTAREA ACTIVITĂȚILOR AUDITORIALE ÎN VEDEREA CREȘTERII COMPETENȚEI INTERCULTURALE

Viorica CONDRAT, PhD, Associate Professor,

Faculty of Philology,

Alecu Russo Balti State University

Rezumat: Scopul principal în educația lingvistică este de a dezvolta competențele necesare la studenți/elevi ce le vor permite să își realizeze cu succes intențiile comunicative în varii contexte. Procesul de comunicare este unul foarte complex și poate fi mult mai dificil când comunicarea are loc într-o limbă străină. Pentru ca studenții/elevii să devină fluenți în limba engleză, ei ar trebui să își identifice propria identitate culturală și să realizeze că alți oameni au un set diferit de valori și atitudini care le influențează comunicarea. Întrucât engleza a devenit lingua franca a secolului 21, este esențial ca profesorii de limbă engleză să îi ajute pe studenți/elevi să dezvolte competența comunicativă interculturală, ceea ce le va permite să își realizeze intențiile comunicative cu succes. Profesorii ar trebui să proiecteze procesul educativ într-un mod interesant. Articolul sugerează o modalitate de aplicare a metodologiei ESA în procesul de proiectare a activităților menite să dezvolte competența comunicativă interculturală la studenți/elevi. Această metodologie ar permite profesorilor să trezească și să mențină interesul studenților, pe de o parte, și să sporească încrederea lor de a comunica fluent în limba engleză.

Cuvinte-cheie: competența comunicativă interculturală, conștientizarea culturală de sine, identitate culturală, educație lingvistică, metodologia ESA

Abstract: One of the main tasks in English language education is to enable learners to be competent users of English in various contexts, i.e. to successfully realize their communicative intentions in English. In order to achieve this, learners should be aware of their own cultural identity and realize that other people have a different set of values and attitudes influencing their communication. As English has gained the status of an international language, it is essential to develop the intercultural communicative competence in learners in the classroom. The article suggests a way of applying the ESA methodology in the process of designing motivational activities meant to boost the learners' intercultural communicative competence. It is assumed that language educators will be able to arouse and keep the learners' interest and scaffold the learning process as such.

Keywords: intercultural communicative competence, cultural self-awareness, cultural being, language education, ESA methodology

ORCID:0000-0002-7779-0587

Raising intercultural awareness is essential in the process of language education, namely because of the commonly accepted belief that language is culture. Any act of communication involves a given situation governed by concrete socio-cultural norms that influence the process of both encoding and decoding the intended messages. Hence the participants in the process of communication should engage in a process of meaning negotiation fully aware of the cultural

filters they have formed throughout their lives. In addition, they should also realize that their interlocutor(s) apply their own cultural filters while communicating. These socially acquired filters are the ones that create the sense of otherness in the interlocutor's message, and may result in communication failures.

The language classroom is probably the best context to help learners identify themselves as cultural beings (Condrat, 2020) who should consider themselves as work in progress, 'projects' (Vieira, 2014: 4) that are undergoing continuous transformations. Each and every individual is subject to such transformations and they are the ones to create the general set of beliefs and attitudes an individual lives by. This process is not universal, i.e. every person will develop their own unique sets that will still be different from the others even within one and the same group. In communication, people have the tendency to display egocentric biases, and misinterpret the interlocutor's communicative intention, sifting the interpretation of the message exclusively through their own filters. Hence, it becomes essential for the language educator to raise cultural self-awareness in order to help learners become great communicators and avoid communication failures.

By developing the learners' cultural self-awareness, language educators enhance their "conscious ability to critically view and understand the objective and subjective cultures to which the individual belongs" (Bennett, 2015: p. 177). This way learners will be helped to detach themselves from their egocentric biases and accept the otherness element in the messages they decode.

A simple activity can help language educators to show learners how diverse their own classroom can be. The learners will be surely surprised to realize how different they can be in terms of interests or likes and dislikes, and how these differences can hinder the communication process. The language educator should ask learners to work in pairs and determine their own identity wheel. Then they should report the findings to the rest of the class. Thus, this activity will contribute to the development of both learners' cultural self-awareness, enabling them to identify themselves as cultural beings, and their speaking skills.



Figure 1 Identity Wheel

The language educator should seize this opportunity to show how the differences can filter the interpretation of messages in the interaction process. What one might assume as true for oneself is opposite for the other, and this does not mean that one of them is in the wrong, simply they see one and the same issue from different perspectives. Realizing this can enhance the transactional model of communication where the participants are equally engaged in the process of meaning negotiation, where their primary purpose is not to prove how right they are and how wrong the other is, but rather to understand what the other is actually trying to communicate.

This activity can be extended and also used when trying to understand the otherness of foreign cultures. For example, they could identify the cultural filters interfering while analysing the interaction happening between the two main characters in the Disney’s animated movie *Up* (<https://www.youtube.com/watch?v=XubM62q9nlw>). First, the language educator could encourage learners to tell whose side they take and why. Their answers will be definitely influenced by their own previously identified filters. Then, they will be encouraged to watch the clip again and in small groups identify the identity of each of the characters and try to see why their interaction was far from successful.

Such activities contribute not only to the development of learners’ cultural self-awareness, but also to the enhancement of their intercultural communicative competence. As a result, the learners will be able “to detach themselves from an ethnocentric point of view (which is perhaps inevitable in younger learners), see their own community as part of a worldwide mosaic, and to begin to learn about the differences and relationships between them’ (Ur, p. 220). In particular, this activity can help them better understand the boy’s insistence on earning his last scout badge and why it counted so much for him (something that at first can seem rather strange for Moldovan learners). Similarly, filling in the identity wheel for each character will contribute to the learners’ better understanding of the old man’s refusal to be assisted in anything.

As English has gained the status of the lingua franca of the 21st century, it has become an imperative to develop the intercultural communicative competence in learners. This can be

achieved by first raising the learners' cultural self-awareness and then by raising their intercultural awareness. Indeed, one should first identify what makes their own fabric so that they can fit in the worldwide mosaic. Identifying one's identity helps to realize the uniqueness of one's experiences, which, in its turn, contributes to the enhancement of the understanding that people are different. Therefore, whenever engaging in the process of communication, the participants become more aware of the socio-cultural filters they might use while interacting.

Language educators should not exclusively focus on target culture materials and totally exclude the source culture. This can result in failing to scaffold the development of intercultural communicative competence in learners who will lack the ability to properly decode the intended messages when interacting in English. By interacting we imply not only the verbal interpersonal acts of communication, but also the learners' interaction with the texts in English.

Another important detail to be retained here is that the 21st status of English as an international language implies that it cannot be considered only as the language used by the native speakers. Learners are likely to interact with non-native speakers of English using English as a means of communication. Hence, teachers should consider a reconceptualization of their teaching pedagogy, integrating more attention to intercultural target materials in their teaching (McKay, 2003).

The task is rather challenging as it is impossible to literally teach the learners all the cultures of the world (Ur, 2012). Yet, the solution is to make the learners culturally sensitive by exposing them to various materials and designing activities in such a way that will contribute to the development of the intercultural communicative competence. The designed activities should include the fostering of cultural self-awareness, first, and then the development of intercultural awareness. This will enable learners to properly decode the intended messages in cross-cultural communication, as well as realize their communicative intentions successfully.

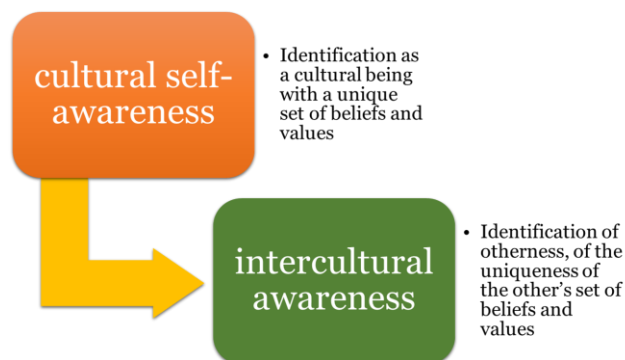


Figure 2: Development of ICC

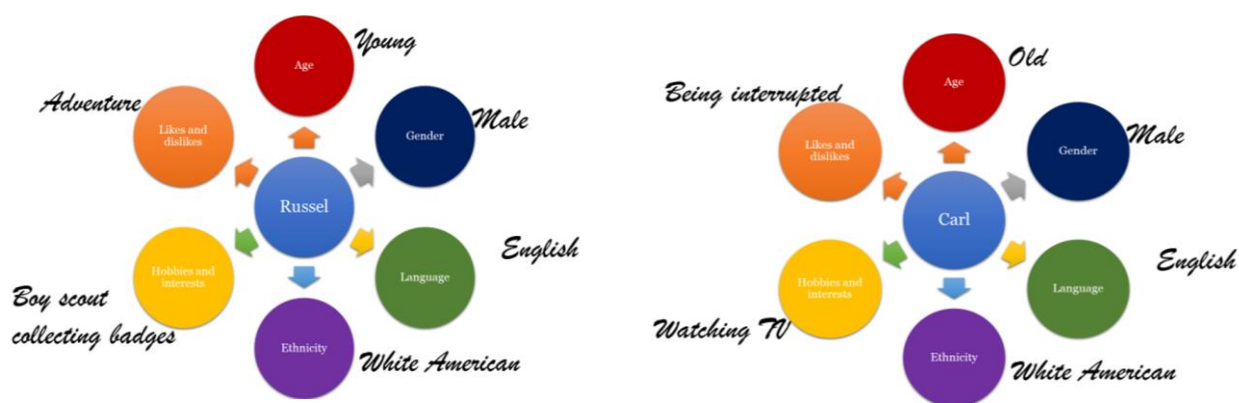
Similarly, the activities should be engaging and motivational so that they arouse the learners' interest. The tasks should neither be too challenging nor too easy. If the task is too difficult for the learners, they will give up doing it, whereas if it is too easy they will get bored and will not engage in doing it either.

Jeremy Harmer (2001) suggests considering the ESA methodology when designing activities for learners. The first letter stands for engage and it implies engaging the learners to start thinking and talking in English by arousing their interest and setting the right emotional state. This is the stage when learners’ schemata are activated. It is essential to first acknowledge what the learners already know and validate that knowledge so that they can integrate the new knowledge in their already existing schemata.

The letter “S” stands for study. The learners are introduced to the material they should study, and cover the knowledge gaps they might have. It can be a grammar topic, or the study of an interaction in an informal context. At this stage it is important to check the learner’s understanding by suggesting a series of tasks that will inform the language educator as to how well the learners have understood the material. Questions like “Do you understand?” are to be avoided as they do not attest in any way the learners’ progress. The tendency learners have when asked such questions is to say “Yes”, without actually understanding anything.

Finally, “A” stands for activate, and is meant to engage learners in actually starting using the language on their own. The learners are encouraged to communicate using the language they have just been exposed to.

We could exemplify this in the following way. When dealing with insuccess in communication the language educator could start by asking learners to share their ideas on when and why miscommunication happens. Then the learners are asked to watch a video and determine whether or not that communication resulted in success or failure. During the study stage the learners are encouraged to determine what identity traits hindered the communication process. They should point to the specific instances from the video and the language used by the characters that prove their point. Thus, the learners will have to complete two identity wheels and when comparing them they will be able to visualize why the communication was rather unsuccessful. The answers might contain some of the traits shown in the example below.



When opposing the two identity wheels the learners can conclude that although both characters are white male Americans speaking in English, their age difference as well as different interests and attitudes hinder their process of communication. They both ignore the otherness element in their interaction and try to solely realize their communicative intentions.

During the activate stage the learners will be encouraged to role play the conversation using the language chunks from the video. However, language educators could challenge the learners to make up a dialogue that will result in communication success.

In ESA methodology the order is not strict. Definitely, the engage stage always comes first, whereas, the study and activate stages can be used interchangeably, e.g. E-A1-S-A2. For example, before watching the video the language educator could choose to ask learners to role play a situation in which miscommunication happens, and only afterwards watch and work with the video. They will end with another role-play where the communicators achieve success in communication as stated previously. By including A1 before S, the language educator will help learners raise their cultural self-awareness first, as they are likely to apply their own set of beliefs and attitudes to the communication process.

Definitely, language educators should design the activities the way they think it will best help them realize their learning objectives. They should strive to make them motivational and challenging enough for the learners. The ESA methodology can be a way to design interesting activities, but definitely the language educators know best how to motivate their learners. This is just a suggestion that could be taken on board by them to enhance their learners' progress, and help them become better intercultural communicators.

REFERENCES:

BENNETT, Janet M. *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*, SAGE Publications, 2015. 974 p. ISBN 978-1-4522-4428-0

CONDRAT, Viorica. On the importance of identifying oneself as a cultural being in the process of exploring culture in an efl setting. In *Tradiție și inovare în cercetarea științifică, Ediția a IX-a: Materialele Colloquia Professorum din 11 oct. 2019, 2020*, pp. 41- 44, – Bălți: Tipogr. Univ. de Stat „Alec Russo din Bălți. ISBN 978-9975-50-243-6

HARMER, Jeremy. *How to Teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Longman, 2001. 208 p. ISBN 0582-29796-6

MCKAY, Sandra L. Toward an appropriate EIL pedagogy: Re-examining common ELT Assumptions. In *International Journal of Applied Linguistics*, 2003, 13(1) (pp. 1-22). Last access 29/11/2021:

http://www.ugr.es/~isanz/archivos_m3thodology/articuloELIPEDAGOGY.pdf

VIEIRA, Ricardo. Life Stories, Cultural Métissage, and Personal Identities. In *SAGE Open*, January-March 2014: 1 –12. Last access 29/11/2021:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244013517241>

UR, Penny. *A Course in English Language Teaching*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2012. 326 p. ISBN 978-1-107-68467-6

DISCUSSION AS A METHOD OF FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS AT THE INTERMEDIATE LEVEL

DISCUTIA CA METODA DE FORMARE A ABILITATILOR DE COMUNICARE LA NIVEL INTERMEDIAR

Sagoian Eraneac, dr.conf.univ., UPS "Ion Creangă" din Chişinău/ State Pedagogical University "Ion Creangă", Chişinău

Sagoyan Agunik, prof., grad did. II, LT "Dm.Cantemir"/Dm.Cantemir Lyceum, Chişinău

Solodovnicova Anna, prof., Liceul Moldo-Finlandez, Moldo-Finnish Lyceum, Chişinău

Abstract The tendency to study a foreign language for oral communication has become acute, so student's ability to speak correctly and fluently is the first consideration of English language teaching.

So the purpose of this article is to emphasize the importance of discussion in ESL acquisition. It gives the opportunity to help students to develop their communicative skills. There are different methods for discussion as a method of formation of communicative skills at the intermediate level which is presented in this article.

As a result students learn discussing something in English during such lessons and it benefits their communication and socialization in general.

Keywords: discussion, discourse, synthesizing, communication, periodically, comprehend, emphasis, antagonists.

Resumat. Tendința de a studia o limbă străină pentru îmbunătăți comunicarea orală a devenit o nevoie acută, astfel încât capacitatea elevului de a vorbi corect și fluent, este primul aspect al predării limbii engleze.

Prin urmare scopul acestui articol este de a sublinia importanța discuțiilor care se pot realiza cu ușurință prin folosirea limbii engleze ca a doua limbă. Articolul oferă informații utile care îi ajută pe elevii să dezvolte abilitățile de comunicare eficiente. Există diferite metode de a purta o discuție ca de exemplu metoda de formare a abilităților comunicative la nivel intermediar care este prezentat în acest articol.

Ca și rezultat, elevii învață să comunice în limba engleză în cadrul unor astfel de lecții, iar această practică îmbunătățește abilitățile de comunicare și socializare în general.

Cuvinte cheie: discuție, discurs, sintetizare, comunicare, periodic, pricepe, accentuare, antagoniști.

0000-0001-9812-1094

Discussion is important to learning in all disciplines because it helps students' process information rather than simply receive it. The goal of a discussion is to get students to practice thinking about the course material. Teachers become facilitators. Teachers must design and facilitate the discussion rather than convey information. If teachers want to hold a discussion, they must not do all the talking themselves.

Classroom discourse is traditionally described as the language (both oral and written) used by teachers and students in the classroom for the purpose of communication. While the concept of discourse isn't unique to education, the classroom format has evolved over the years. In a more classical approach, teachers tended to dominate the conversation, eliciting responses that ranged from one to a few words. In a classroom of 25 kids, it wasn't uncommon to have 20 out of the 25 students to go all day without saying a word.

Today, discourse takes a different approach. We've come to realize that students need to be actively involved in the learning process. In classrooms that promote the value of discourse, students and teachers share responsibility for talking in carefully planned discussion-based lessons. Given opportunities for purposeful talk in the classroom, students practice developing and revising new concepts by explaining, questioning, reflecting, synthesizing, and debating.[4]

Setting a clear purpose for discussion invites all students to think aloud, think critically, and deepen their understanding. When engaging students in purposeful talk, we are creating an environment that incorporates 21st century skills such as collaboration and communication, which helps prepare our students for the real world.

Most teachers recognize the importance of classroom discourse and the benefits of purposeful talk. Whole-class discussions can encourage students to learn from one another and to articulate course content in their own words. While generally not conducive to covering large amounts of content, the interactive dynamic of discussion can help students learn and motivate them to complete homework and to prepare for class. Leading discussions in which students contribute meaningfully requires a great deal of instructor forethought and creativity. The suggestions below can help you to facilitate good class discussions and improve your [classroom climate](#), a piece of the [Fearless Teaching Framework](#).

During Discussion

- Every student should have an opportunity to speak.
- Encourage students to look and talk to each other rather than to just look and talk to you. Too often “discussions” take the format of a dialogue between teacher and a series of students.

- Before the discussion starts, ask your students to take several minutes to write down everything they know about the topic of the discussion. This will prime them for the discussion.
- If possible, make the class space more conducive to discussion. Arrange seats in a circle or in a manner that enables students to see each other easily. Don't let students sit in seats that are outside this discussion space.
- After asking a question, wait at least eight to ten seconds before calling on someone to answer it (measure the time by counting silently to yourself). Otherwise, you signal they need only wait a few seconds for the "right" answer to discussion questions.[8]

Posing discussion questions

- Ask questions that encourage responses from several people ("What do the rest of you think about that?")
- Use phrasing that implies that the students are a learning community ("Are we in agreement?" / "Do we have any differences of opinion?")
- Ask a mix of questions, including questions that ask students to
 - ✓ Recall specific information
 - ✓ Describe topics and phenomena
 - ✓ Apply abstract concepts to concrete situations
 - ✓ Connect the general with the specific
 - ✓ Combine topics or concepts to form new topics or concepts
 - ✓ Evaluate information
- Avoid yes/no questions – Don't phrase questions in a way that the students can answer in one word ("Is X true?"). Open-ended questions elicit student thought ("In what way has X impacted Y?")
- Avoid asking, "Are there any questions?" This implies you have finished talking about a topic. Sensing that you have said your piece, students may only ask questions about minor points of clarification or will simply hope that rereading the textbook will answer their questions. Consider asking instead, "Is there anything that is unclear or needs further clarification?"

- Avoid dissertation questions. If you want your students to entertain broad questions, break the question down into smaller queries that students are more able to address.[2]

Dignify your students

- Avoid a style of questioning that is designed to punish inattentive or lazy students.
- Refer to your students by name. This models the intellectual community.
- Treat your students like experts. If a student makes a good comment, refer back to that comment in subsequent discussions (e.g., “Do you recall what Henry said last week? How does this new information confirm or deny his conclusion?”).
- Allow a student to “pass” on a question, but come back to him or her later in class.
- Admit when you make a mistake in class. Similarly if a student asks you a question to which you do not know the answer, promise to research the question after class or to provide students with appropriate resources to find the answer him or herself.
- Keep the discussion focused.
- State the discussion topic at the beginning of the class.
- Periodically summarize the main themes/points brought out in discussion. Consider writing these main themes/points on the board.[11]

End discussion smoothly

- Review the main points of the discussion or ask a student, notified previously, to review the main points.
- At the end of the discussion, allow students to write down any conclusions or lingering questions they have. Perhaps, ask them how the discussion affected their views on a topic or their understanding of a concept. Ask several students to share these.
- Point out how the day’s discussion will tie in with the next discussion.

When assigning students to groups, consider the following questions.

1. **How big should the groups be:** Two to six is ideal.
2. **How should students be assigned to groups:** Randomly assigning students to groups avoids the problem of friends wanting to get off track. For long-term groups, you may want to select for certain attributes or skills

3. **How long should the groups meet:** Just for this activity or for all semester. Stop the discussion groups while they are still hard at work; next time, they will work doubly hard. Long-term groups allow students to practice collaborative skills and make stronger bonds, but sometimes they get tired of each other.[3]

There are different types of discussions, from whole class to small group discussions. The following are some advantages that make discussions a valuable teaching approach.

1. The knowledge learned from this group work is hardly ever forgotten, and it is retained because the method is learner-centered. That is, the learners actively participate in their learning.
2. Discussions enable learners to consider various viewpoints on a topic. They bring a host of different characteristics to the class that informs how they understand and make sense of a topic. The use of discussions brings these experiences to the forefront more effectively than nearly any other teaching method.
3. This method is an excellent strategy for enhancing learner motivation, fostering intellectual agility, the ability to articulate and defend positions, consider different points of view, enlist, and evaluate evidence.
4. The use of discussions allows learners to explore a topic more deeply than simply reading about it or listening to a lecture about the topic. Through discussions, small aspects and details can be explored that might be ignored with other teaching methods. By driving deeper through their questions and comments, learners engage at a level that helps ensure they fully comprehend the topic under discussion.
5. Discussions promote active participation. Whether through group discussions or the entire class, learners are capable of actively participating in a discussion. • Emphasis is on learning instead of teaching, and learning is made interesting. Despite the advantages, the discussion method of teaching does have some disadvantages.[2]

Challenges to Discussions

Students who do not contribute: Be attentive to the sensibilities of shy and quiet students; integrate them into the discussion with support. Nervous or inarticulate students may be greatly aided by writing down some thoughts before contributing (even before the class meeting). Encourage them to try that approach.

Students who contribute more than appropriate: Approach students who dominate the discussion. You might suggest they develop some of their discussion points with you via ELMS

or email or during office hours or that their contributions are limiting the ability of others to contribute to class discussion. Alternatively, you might resort to restructuring the discussion a little. Make other students responsible for presenting small group discussions, require students to raise their hands, or begin calling on individual students.

Students who fail to respect the discussion and their peers: Make the group responsible for controlling unproductive antagonists by structuring a group response, i.e. articulate the student's position (on the chalkboard, perhaps), and ask for a response. Of course, students who violate University codes of conduct should be referred to the Office of Student Conduct.

Students who are unprepared: Quizzes or reflections to stimulate out-of-class reading may be effective. Make sure questions are structured to foster discussion based on comprehension.

To sum up discussion is a tool to be used in the classroom. When it is used correctly it increases students' enjoyment of the class and strengthens students' understanding of concepts. It is a tool that needs to be used correctly in order for it to help all of the students in a classroom. Educators can vary group sizes and activities before discussion. During the discussion it is an educator's job to let the students discuss and when it comes time for assessment there are different strategies for different situations. Discussion is a tool that should be used in the classroom.

Bibliography:

1. **Alozie, N., & Mitchell, C.** (2014). Getting Students Talking: Supporting Classroom Discussion Practices in Inquiry-Based Science in Real-Time Teaching. *The American Biology Teacher*, 76(8), 501-506. Retrieved September, 2015.
2. **Clarke, J.H.** (1988). Designing Discussions as Group Inquiry. *College Teaching*, 36(4), pp. 140-143.
3. **Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J.** (1999). Peer Learning and Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-424. Retrieved September, 2015.
4. **Costa, M., Van Rensburg, L., & Rushton, N.** (2007). Does Teaching Style Matter? *Medical Education*, 41(2), 214-217. Retrieved September, 2015.
5. **Davis, B.G.** (1993). Discussion Strategies. *Tools for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., pp. 63-98
6. **de Garcia, L. A.** (2013). How to Get Students Talking! Generating Math Talk That Supports Math Learning. *MathSolutions*, http://www.mathsolutions.com/documents/How_to_Get_Students_Talking.pdf, downloaded in May.
7. **Jing, M.** (2010). Cooperative Learning Method in the Practice of English Reading and Speaking. *Journal Of Language Teaching & Research*, 1(5), 701-703.
8. **Murphy, K., Soter, A., Wilkinson, I., Hennessey, M., & Alexander, J.** (2009). Determining the Effects of Classroom Discussion on Students' Comprehension of Text: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764. Retrieved September, 2015.

Links:

9. <https://www.teflcourse.net/blog/the-importance-of-discussion-as-a-teaching-method/>
10. <https://tltc.umd.edu/instructors/teaching-topics/discussions>
11. <https://gradehub.com/blog/5-benefits-classroom-discussions>
12. <https://citl.indiana.edu/teaching-resources/teaching-strategies/discussions/index.html>

ON THE DIDACTIC POTENTIAL OF YOUTH LANGUAGE ZUM DIDAKTISCHEN POTENZIAL DER JUGENDSPRACHE

Kononova Tatiana, dr., lector univ., Staatliche Universität "Alec Russo", Bălți

Kononova Tatiana, dr., lector univ., "Alec Russo" State University, Bălți

Abstract: This article examines the didactic potential of youth vocabulary, which has become relevant due to the free access of young people to a rich selection of media resources: youtube, online articles that sanctify youth topics, chat platforms. The author of the article examines the definitions of youth vocabulary as a linguistic phenomenon, the forms of its manifestation at the pragmatic, lexical and phonological levels, as well as the arguments for and against the use of youth vocabulary in foreign language classes. In conclusion, based on the research of didactics M. Krzikalla (2016), V. Janikowa (2010), C. Nodari (2006), the author develops and describes a three-phase model of using youth vocabulary in foreign language classes: the introduction phase, the exercise phase and the application.

Rezumat: Acest articol examinează potențialul didactic al vocabularului pentru tineret, care a devenit relevant datorită accesului liber al tinerilor la o selecție bogată de resurse media: youtube, articole online care sfințesc subiectele tineretului, platforme de chat. Autorul articolului examinează definițiile vocabularului pentru tineret ca fenomen lingvistic, formele de manifestare a acestuia la nivel pragmatic, lexical și fonologic, precum și argumentele pro și contra utilizării vocabularului pentru tineret în orele de limbi străine. În concluzie, pe baza cercetărilor didactice M. Krzikalla (2016), V. Janikowa (2010), C. Nodari (2006), autorul dezvoltă și descrie un model în trei faze de utilizare a vocabularului pentru tineret în orele de limbi străine: faza de introducere, faza de exercițiu și aplicarea.

Key-words: youth language, youth vocabulary, forms of youth language, foreign language teaching, phases of work on youth vocabulary

Cuvinte-cheie: limbajul tineretului, vocabularul tineretului, forme ale limbajului tinerilor, predarea limbilor străine, faze de lucru asupra vocabularului pentru tineret

ID ORCHID 0000-0002-2421-2791

Die modernen Medien sind in der heutigen Wissens- und Informationsgesellschaft bereits allgegenwärtig und bieten darüber hinaus zahlreiche Möglichkeiten für den Fremdsprachenerwerb. Dank dem freien Zugang zum Internet haben die Jugendlichen eine wirklich reiche Auswahl an deutschsprachigen Medien: YouTube, Online-Artikel, Chat-Plattformen, wo sich die deutsche Sprache von der im Lernprozess grundsätzlich unterscheidet. Diese multimedialen Ressourcen enthalten viele für Studierende unverständliche Wörter und Wendungen – den sogenannten Jugendwortschatz, der zwar ein erforderlicher Bestandteil der Eingliederung in unsere moderne Gesellschaft ist, noch nicht aber umfassend im Fremdsprachenunterricht angekommen ist.

Die Jugendsprache bzw. – lexik ist so widersprechend, dass es bis heute keine einheitliche Definition für diesen Begriff gibt. Dennoch ist diese Sondersprache von vielen Sprachwissenschaftlern und Lexikologen untersucht, die ihre eigene Erklärung dieses Sprachphänomens vorschlagen. T. Schippan schreibt: „Jugendsprache könnte man als eine

gruppenspezifisch saloppe Ausdrucksweise bezeichnen, die vor allem durch ihren expressiven Wortschatz und ihre gewollt burschikose, legere bis in derbe reichende Wortwahl gekennzeichnet ist“ [Schippan T., S.158].

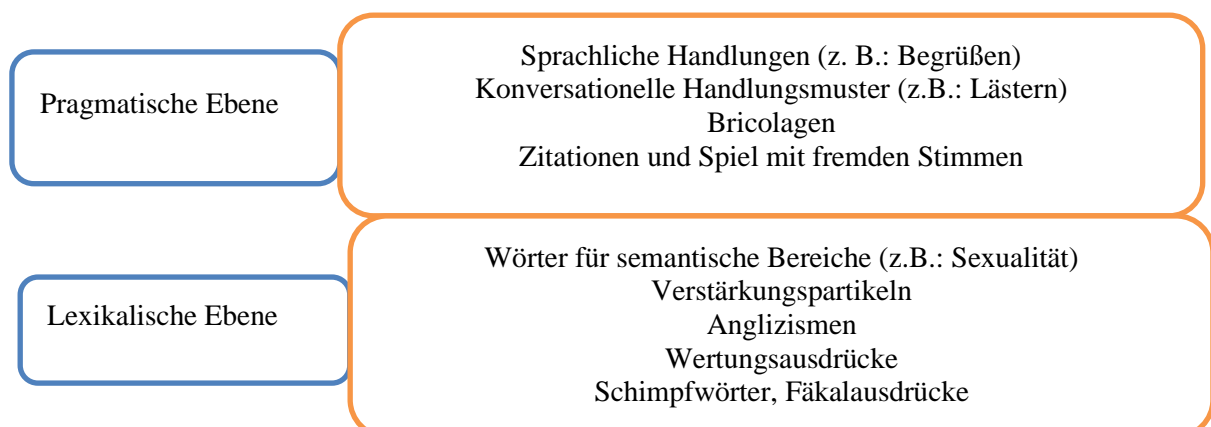
T. Lewandowski determiniert die Jugendsprache als einen „gruppenspezifischen, burschikosen, über-expressiven und zugleich unterkühlten Wortschatz großstädtischer Jugend, in dem die Bereiche Geld, Mädchen, Sexualität, Musik, Polizei, Angst, Drogen und Tod besondere Metaphorik zeigen“ [Lewandowski T.].

,H. Henne definiert die Jugendsprache wie folgt: „Jugendsprache“ bezeichnet spezifische Sprech- und Schreibweisen, mit denen Jugendliche u.a. ihre Sprachprofilierung und damit ein Stück Identitätsfindung betreiben“ [Henne H., 1995, S.370].

Deutscher Mediensprachwissenschaftler J.K. Androutsopoulos beschäftigt sich gründlich mit der Erscheinung der Jugendsprache, ihrer Geschichte und ihrer gegenwärtigen Entwicklung. Er äußert seine eigene Meinung zum Phänomen des Slangs und verwendet den Terminus „Jugendsprache“ als „Sammelbegriff für sprachlich-kommunikative Muster, die in der Jugendphase habituell verwendet und in der Regel auch von der Gemeinschaft als solche erkannt werden“ [Androutsopoulos J., S.24].

Aufgrund dieser vier Definitionen können wir eine Arbeitsdefinition formulieren: die Jugendsprache ist „eine gruppenspezifische, burschikose und expressive Lexik, mit deren Hilfe die Jugendlichen miteinander zu beliebten Themen kommunizieren“. Alle oben angeführten Definitionen bestätigen die Tatsache, dass die Jugendsprache gruppenorientiert ist und sich nur auf junge Leute beschränkt. T. Schippan und T. Lewandowski heben die Expressivität des Ausdrucks dieser Sprache und die burschikose Seite dieser Art von der Sonderlexik hervor. Bemerkenswert ist, dass T. Lewandowski in seiner Begriffsbestimmung auch die meist besprochenen Themen von Jugendlichen nennt, somit wird auf die thematische Vielseitigkeit dieser sprachlichen Gemeinschaft hingewiesen. H. Henne ist der einzige Autor, der in seiner Definition das Wort „Schreibweise“ benutzt. Das bedeutet, dass die Jugendsprache nicht nur ein Instrument alltäglicher mündlicher Kommunikation ist, sondern man setzt sie auch in schriftlicher Form ein. Heutzutage erscheinen täglich tausende Artikel und Publikationen, die Elemente der Jugendlexik enthalten. Einige Zeitschriften, wie „Bravo“, „Popcorn“, „Dein Spiegel“, „Hey!“, „Juma“, „Fluter“, „Bunte“, „Quick“ u.v.a. sind nur jugendorientiert.

E. Neuland und M. Wichmann verstehen die Jugendsprache als ein mündlich konstituiertes, von Jugendlichen in bestimmten Situationen verwendetes Medium der Gruppenkommunikation, die durch mediale und konzeptionelle Mündlichkeit, Situationsspezifität und Gruppenbezogenheit charakterisiert ist und bieten eine Abbildung der Erscheinungsformen von Jugendsprache [Wichmann M., S.671-672]:



Phonologische Ebene

Prosodische Sprachspielereien
Lautwörterkombination

Abbildung: Erscheinungsformen von Jugendsprache im Überblick [Neuland E., S.139]

Wenn die Jugendsprache so gut entwickelt und angesagt ist, entsteht geradezu eine ganz logische Frage: Welche Anwendungsmöglichkeiten bietet der Jugendwortschatz für den Fremdsprachenunterricht? Gerade die Frage, ob die Jugendsprache in den Fremdsprachenunterricht Einzug finden sollte, stößt bei vielen Menschen auf scharfe Kritik. Andere hingegen sind der Meinung, die Thematisierung von Jugendsprache im Unterricht würde zu mehr Sprachvermögen und Stilkompetenz der Studierenden führen.

Während Pädagogen häufig die Brutalität und Vulgarität der Jugendsprache beklagen und Sprachpuristen Jugendsprache nahezu als Antipode zu Bildungssprache wahrnehmen, streicht die Sprachwissenschaft eher die Kreativität und Innovationsfreude von Jugendsprache heraus, betonen C. Spiegel und D. Gysin [Spiegel C. und Gysin D., S.10].

S. Schuster nennt drei Argumente gegen den Einsatz der Jugendsprache im Fremdsprachenunterricht:

- 1) Das stärkste Argument besteht seines Erachtens darin, dass durch eine Schwerpunktsetzung hin zur Behandlung der Jugendsprache der Raum für Beschäftigung mit dem Hochdeutschen eingeschränkt werden würde: „Würde Jugendsprache im Deutschunterricht thematisiert werden, so müsste auf der anderen Seite weniger Fokus auf das Hochdeutsche gelegt werden, wenn man die Studierenden nicht mit zusätzlichem Stoff belasten möchte“ [Schuster S., S.4].
- 2) Einen weiteren schwerwiegenden Aspekt, der gegen eine Thematisierung der Jugendsprache im Unterricht spricht, stellt die damit verbundene Gefahr eines Anstiegs von Kommunikationsproblemen zwischen Jung und Alt dar, wenn Jugendliche ihre Varietät in ihren Sprachgebrauch einfließen lassen würden.
- 3) Außerdem birgt eine Verwendung von Jugendsprache im Unterricht die Gefahr, dass die hierdurch vermittelten sprachlichen Elemente von jungen Menschen falsch aufgenommen werden können, wenn sie darüber hinaus in das mündliche Vokabular einfließen.

Der Forscher beleuchtet ferner Argumente der Befürwortseite, und zwar die Entwicklung neuer Sprachvarietäten stellt unter anderem auch einen Ausdruck von Kreativität dar. Eine Thematisierung von Jugendsprache kann im Unterricht durchaus als sehr förderlich für Schüler angesehen werden, da eine hiermit einhergehende, durch die kreative Komponente gesteigerte Motivation letztendlich auch eine Erhöhung des Sprachvermögens und der Stilkompetenz der Jugendlichen zur Folge hätte.

Für E. Neuland besteht das zentrale Argument zur didaktischen Legitimation der Jugendsprache ebenso in der Motivation, mit Gleichaltrigen in der Zielsprache Deutsch angemessen kommunizieren zu können [Neuland E., S. 436].

E. Neuland zeigt in ihren Untersuchungen, wie man mit Jugendsprache allgemeine Sprachkompetenz fördern kann, und zwar sprachanalytische, sprachproduktive und sprachreflexive Kompetenzen. Die sprachanalytische Kompetenz wird durch die Vertiefung von sprachlichem und kommunikativem Wissen weiterentwickelt. Die sprachproduktive Kompetenz

wird gefördert, indem Lernende zu sprachlicher Kreativität animiert werden und sprachliche Rollenwechsel ausprobieren können. So entdecken Jugendliche die unterschiedliche Wirkungsweise verschiedener Sprachstile. Durch die Förderung der Reflexionsfähigkeit und der Fähigkeit zur Sprachkritik wird die sprachreflexive Kompetenz aufgebaut [Neuland E., S.172].

L. Maarmann schlägt vor, Jugendsprache als Unterrichtsthema zur Förderung mündlicher kommunikativer Kompetenzen im Kontext Sprachvarianten und Sprachwandel einzusetzen:

- zunächst den Unterschied zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch untersuchen und erste stilistische Entscheidungen erkennen;
- zwischen Sprachvarianten unterscheiden können, so dass Jugendsprache verstärkt miteinbezogen werden kann;
- über Sprachvarianten reflektieren, was zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit Sprache führt [Maarmann L., S.16].

F. Janes meint, dass Jugendsprache bzw. Jugendkultur als eigenständiges Thema im Unterricht behandelt werden kann, indem verschiedene Subkulturen dargestellt und auf ihre Besonderheiten aufmerksam gemacht wird. Z. B. Hip-Hop, Heavy Metal, Punk, Gothic, Techno, Emo, Hipster, Skater, Skinhead, Fußballfans, Geeks. Der Forscher schlägt vor, den Jugendwortschatz anhand der Zeitschriften oder, besser noch, der einschlägigen Internetseiten und -foren festzustellen. Darüber hinaus kann der Jugendwortschatz bzw. die Jugendkultur in Form von Referaten, Rollenspielen, kurzen Sketchen sowie als Projektarbeit und Grammatikarbeit umgesetzt werden, so der Forscher [Janes F., S. 337-340].

In Anlehnung an Didaktiker M. Krzikalla (2016), V. Janikowa (2010), C. Nodari (2006), die die Wortschatzarbeit in 3 Grundphasen gliedern (Einführung, Üben, Anwendung), setzen wir die Arbeit an der Jugendsprache im DaF-Unterricht nach dem von uns erstellten Dreiphasenmodell um (Einführungsphase, Übensphase, Anwendungsphase). Ferner werden zu jeder Arbeitsphase Übungsformen angeboten, die eine komplexe Auseinandersetzung mit dem Jugendwortschatz anstreben.

In der Einführungsphase machen sich die Studierenden mit dem neuen Wortschatz bekannt und erfüllen verschiedene Aufgaben zur Bedeutungserschließung: Man kann die jugendsprachlichen Elemente übersetzen oder deren Bedeutung im Lexikon nachschlagen, Synonyme finden und Assoziogramme anstellen.

Die Übensphase setzt kontextgebundenes Einüben bzw. Festigung des Jugendwortschatzes über einen Lese/Hörtext oder ein Video voraus.

In der Anwendungsphase werden kommunikationorientierte Übungen eingesetzt (reproduktive und produktive), die einen Transfer der jugendsprachlichen Wörter und Wendungen in lebensnahe Situationen ermöglichen.

Tabellarisch kann man Phasen zur Arbeit am Jugendwortschatz wie folgt darstellen:

Phase	Übungstyp	Beispiel
Einführung	Erklärungsübungen Erschließungsübungen Ordnungs- /Zuordnungsübungen	a. Erklären Sie mit eigenen Worten folgende Wörter „die Tuberin“, „der Track“, „releasen“; b. Finden Sie deutsche Definitionen für die Wörter „der Single“, „das Smartfone“, „das Crew“; c. Ordnen Sie die gefundenen Wörter der Thematik (den Umfeldern) nach: Umfeld der Kultur; Umfeld

		der Gesellschaft und Information, Umfeld der Schule.
Üben	Erkennungsübung Substitutionsübung Komplementationsübung	a. Lesen Sie den Text, unterstreichen Sie die jugendsprachlichen Wörter b. Ersetzen Sie die unterstrichenen Jugendwörter mit den hochdeutschen Synonymen c. Ergänzen Sie die Lücken mit passenden Jugendwörtern.
Anwendung	Reproduktive Übungen, in denen die Sprache nur reproduziert wird (automatisierende Übungen, geschlossene Aufgaben)/ Produktive Übungen, in denen Studierende selbst die Sprache produzieren	a. Ergänzen Sie den Dialog/das Interview, setzen Sie den Jugendwortschatz in die Lücken ein. b. Beschreiben Sie ein Bild/eine bekannte Persönlichkeit. Benutzen Sie mindestens 5 Jugendwörter; b. Was haben Sie heute auf Instagram gesehen? Schreiben Sie eine kurze Nachricht, benutzen Sie mindestens 5 Jugendwörter.

Aus der durchgeführten Untersuchung ergibt sich, dass Jugendsprache als Teil der Sprachkompetenz angesehen werden kann und trotz bestimmter Kritikpunkte hinsichtlich deren Einsatzmöglichkeit, sollte sie allerdings in den Fremdsprachenunterricht Einzug finden, wenn ein didaktisch begründetes Arbeitsmodell umgesetzt wird. Die Existenz zahlreicher jugendorientierter Medienressourcen, die mit allen Bereichen des Jugendlebens konfrontieren, (z.B.: berühmte Persönlichkeiten (Stars), Filme, Musik, Lifestyle, Trends, Mode, Liebe, Beziehungen, Bücher, Psychologie, Astrologie, Essen, Freizeit, Freundschaft, Internet u.v.a.), betonen das Thematisierungsvermögen der Jugendsprache im Fremdsprachenunterricht als eine Forderung der modernen Zeit, als einen erforderlichen Bestandteil der Eingliederung in unsere moderne Gesellschaft und nicht zuletzt als Motivationsfaktor zum Fremdsprachenerlernen. Darüber hinaus beinhaltet didaktisches Potenzial der Jugendsprache pragmatische, lexikalische sowie phonologische Ebenen, die wichtige Funktionen innerhalb des Sozialisations- und Individuationsprozesses erfüllen, kommunikative Kompetenzen der Studierenden fördern und deren Erfolgchancen grundsätzlich erhöhen.

Bibliographie:

- ANDROUTSOPOULOS, J. Deutsche Jugendsprache. Untersuchungen zu ihren Strukturen und Funktionen. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1998. 684S.
- HENNE, H. Jugend und ihre Sprache: Darstellung - Materialien – Kritik. Berlin/New-York: De Gruyter, 1995. 386S.
- JANES, F. Die Verwendung von Jugendsprache im DaF-Unterricht. Zagreber Germanistische Beiträge 21, 2012. S. 329–341.
- LEWANDOWSKI, T. Linguistisches Wörterbuch 2. Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag, 1990. 221S.
- NEULAND, E. Jugendsprache: Eine Einführung. Tübingen: A. Francke, 2008. 207S.
- MAARMANN, L. Jugendsprache als Unterrichtsthema zur Förderung mündlicher kommunikativer Kompetenz. Duisburg-Essen: Redaktion Linse (Linguistik-Server Essen), 2013. 22S.

- SCHIPPAN, T., Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: M. Niemeyer, 1992. 310S.
- SCHUSTER, S. Auswirkungen der Thematisierung von Jugendsprache im Unterricht auf Sprachvermögen und Stilkompetenz der Schüler. Augsburg: GRIN Verlag, 2018. 11S. ISBN 978-3-668-79879-3.
- SPIEGEL, C.; GYSIN, D. Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag. In: *Sprache-Kommunikation-Kultur-Soziolinguistische Beiträge*. 2016, (19). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 29S.
- WICHMANN, M. Jugendsprache in DaF-Lehrwerken – oft gefordert, aber selten praktiziert. Themenheft: Lehrwerke, Info DaF 6, 2016. S.667-692.