



Alecu Russo State University of Bălți

Glotodidactica

Biannual Journal of Applied Linguistics

1(V), 2014

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

ISSN 1857-0763

Editorial Board Members

Editor-in-chief:

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

Editing Coordinator:

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

Scientific Board:

Alexandr OGUY, Professor, Ph.D. (National University of Chernovtsy, Ukraine); François Boroba N'DOUBA, Associate Professor, Ph.D. (University of Cocody, Abidjan, Republic of Ivory Coast); Seyed Hossein FAZELI, Associate Professor, Ph.D. (University of Mysore, India); Ion GAGIM, Professor, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Lace Marie BROGDEN, Assistant Professor, Ph.D. (University of Regina, Canada); Valentina PRITCAN, Associate Professor, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Valentina DASCALU, Lecturer, Ph.D. (Stefan cel Mare University of Suceava, Romania); Andrea BARGAN, Lecturer, Ph.D. (Stefan cel Mare University of Suceava, Romania); Valentina RADKINA, Associate Professor, Ph.D. (State Humanities University of Izmail, Ukraine); Irina ZYUBINA, Associate Professor, Ph.D. (Southern Federal University, Russia); Ana POMELNIKOVA, Associate Professor, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Mihai RUMLEANSCHI, Associate Professor, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Marina TUNIȚCHI, Associate Professor, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Elena BELINSCHI, Associate Professor, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Silvia BRICEAG, Associate Professor, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Micaela ȚAULEAN, Senior Lecturer, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova); Liliana RĂCIULĂ, Senior Lecturer, Ph.D. (Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova).

Proofreaders:

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

The journal is issued twice a year.

Languages of publication: English, French, German and Spanish.

Materials included in this volume were previously reviewed.

Editorial Office:

Room 465, B 4,
Alecuro Russo State University,
38, Pușkin Street, 3100, Bălți, Republic of Moldova
E-mail: acosciug@yahoo.com

Publishing House: Bălți University Press.

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

ISSN 1857-0763

©Alecuro Russo State University of Bălți, Republic of Moldova, 2014

Glotodidactica Biannual Journal of Applied Linguistics is indexed in EBSCO, OAJI, DRJI, DOAJ, MLA International Bibliography, *La Criée – périodiques en ligne*, *NewJour* Open Access Journals Directory, *Index Copernicus* Journals Master List and *The Linguist List*.

C O N T E N T S

| | |
|--|----|
| Svitlana Luparenko, <i>Children's Word Creation and Speech Development</i> | 6 |
| Micaela Țaulean, <i>On Cultural Identity and Language Development at EFL Classes</i> | 11 |
| Angela Coșciug, <i>De la phonétique française à sa didacticité aux apprenants roumains: cas de la méthode dite progressive</i> | 21 |
| Tatiana Kononova, <i>Zur Effektivität der Texterschließung durch Lesestrategien im DaF-Unterrich</i> | 39 |
| Lamia Boukhannouche, <i>Modéliser à l'écrit en contexte universitaire</i> | 53 |
| Notes on Contributors..... | 58 |

CHILDREN'S WORD CREATION AND SPEECH DEVELOPMENT

Svitlana Luparenko

Abstract

This article reveals the essence of children's word creation (a process of creating new words by a child on the basis of lexical, grammar and phonetic material of a certain language). The stages of children's word creation during preschool childhood are characterized. The specific features of children's word creation are determined (children can change the name or letters of certain things, and due to this changing some functions of the things can be shown; children can change both a word, and a word combination). The role of word creation in the process of children's speech development is revealed too.

Keywords: *child, word creation, speech development, word changeling.*

The process of a person's speech formation is particularly intensive during childhood. That is caused by the fact that children have a flexible mind and their cognitive processes are under active formation. So, it is in childhood when the active development of speech occurs. A child begins to watch the surrounding world and remember its peculiarities from the first days of his/her life. He/She tries to repeat the sounds after his/her parents, imitates different sounds of the world, etc. All these things influence children's speech formation. It is a wonderful fact that children remember different sounds at a very early age without pronouncing them, but they can still remember and pronounce them even some years later. For example, we have observed a girl who at the age of 3-6 months listened to some poems about animals (recited by her mother) where the sounds made by different animals were pronounced; when the girl was 6 months old, her mother stopped reciting these poems about animals and recited the others. A year later, when this girl learnt to pronounce the sounds made by animals (*meow, wolf*, etc.), she could easily pronounce them even without listening to them and repeating (for instance, when she was asked what sound a duck makes, she said quack, but her parents and relatives told that nobody had taught her to pronounce this sound and the girl had not seen a duck before). The thing is that the girl could straight away only pronounce the animal sounds which she had heard in the poem, but she could not immediately pronounce new animal sounds which she had not heard before.

Everything children hear during their childhood is remembered and it influences their speech development. Children's language acquisition assumes joint activities of auricular and speech motor analyzers. Acoustic images of speech which are imprinted in their memory become the basis of sound reproduction. Comparing the pronunciation of sounds with people's speech patterns, children improve their pronunciation and achieve its complete coincidence with adults' pronunciation. Besides, at first, children master the sounds which are easy for them to pronounce.

However, pronouncing new words and learning to speak, children can change words. It is caused by the peculiarities of the formation of their speech organs, special exercises done by them with the help of their parents, teachers and the environment, adaptation of the words according to children's possibilities, similarities in sounds of different words, etc. Due to this fact, new words, made by children, appear, and sometimes they are considered to be difficult to understand by adults. In this case, it is necessary to remember that children can make up their own meanings when they create new words. Children's word creation is a process of creating new words by a child on the basis of lexical, grammar and phonetic material of a certain language (often children's mother tongue).

Children's word creation is one of the specific elements of children's subculture¹. It means children's creation and use of words changelings, neologisms and etymology.

A well-known Russian children's writer K. Chukovskiy, who investigated children's word creation and described it in some of his children's books, considered that due to free experiments with sound enfolding, which lead to the creation of many new words (they are often comic), a child optimally masters the system of speech norms that has been formed historically. The writer himself created a new concept – a word changeling that means a word which names a wrong state of affairs, some impossible thing. In K. Chukovskiy's opinion, some of children's neologisms can become attainment of some Slavic dialect, as they show speech traditions of adults' world very accurately².

These words changelings have some specific features. Firstly, children can change the name of a certain thing (changing some letters), but due to this changing some functions of the thing can be shown. Children can add wrong endings to the words or combine some words in one. Using different prefixes, suffixes and endings in new words often matches the language laws and is grammatically right – only combinations are unexpected. That underlines children's fine sense of language. Child's ability to do it indicates the formation of inter-word connection in his/her mind and the beginning of emerging word creation paradigm. That is a good start of the process of children's construction of lexical units. Secondly, children can change not only the word, but a word combination – they do it to learn about the surrounding world, to doubt its common understanding and to be sure of their own knowledge about the world. For instance, children can tell that roses can grow in birch-trees, or when it rains grapes (not water drops) fall down. Some of these word changelings are even written in folk humour culture (buffoonery, carnival, etc.) and they were specially created and saved for children's entertaining (*Foma rides a hen and Timoshka rides a cat*).

It is important to note that in the Western and Eastern European culture word changelings were a great means of children's expansion of

consciousness, development of their creative abilities. Listening to the word changelings and creating their own changelings, children become aware of their knowledge about nature and the purposes of various things.

The peak of word creation activity can be observed when a child is 3-7 years old. At the age of 3 visual-imaginative thinking emerges and begins to develop intensively. Moreover, at this age children understand some regularities of morphemic structure of words. The level of a child's thinking enables him/her to create new words on the basis of fairly difficult processes of analysis and synthesis.

In preschool childhood the character of children's speech development undergoes certain changes: independent creative speaking-thinking activity takes place instead of imitation. In his/her word creation a child creates new words which he/she has never heard. However, a child's communication with adults is still very important for his/her speech development, as adults' speech becomes the object of analysis and the material in which he/she can see the ways of word creation that are used most often.

Thus, we can describe the character of the development of children's word creation system. At first, words are the descriptive designation of a certain situation. Then, synthesis is added to analysis of different objects. At last, analysis goes deep into consciousness, and a new word appears as the only designation of a certain subject or phenomenon. By the end of preschool childhood a child's vocabulary increases and the need in new words and word creation gradually fades away.

The Russian scientist V. Kudryavtsev asserted that the phenomenon of changeling goes beyond literature and speech formation; a unique mental mechanism of children's entering the human world and awareness of culture is in this phenomenon. These word changelings can have not only a verbal form, but also an imaginative-operative form. It can be seen when a child uses and plays with a certain thing after learning its name, specific features and functions. This phenomenon is called an inversion effect and means a specific system of exploratory, probatory and investigative actions, the subject of which is a problem sphere of a child's surrounding world³. This inversion action is aimed at changeling of different elements of human social-cultural experience, but it is also a way of making a dialogue between children and adults, a psychological instrument of their conversation.

Any inversion action of a child is aimed at adults, as children have a feeling that a boundary between usual and unusual is clearly made in adults' consciousness. The aspiration to cross this boundary (by means of manipulations with some surrounding things) is actually experiments with consciousness, adults' inner world. While playing pranks, a child violates the rules of behaviour and unconsciously aims at self-orientation and self-determination in the subjective space of an adult who is important for a child.

Children's aspiration to be heard is a motivation of their word creation. In his/her word creation experiments a child separates his/her unique speech

from adults' speech stream, and at the same time he/she stimulates his/her communication with adults⁴.

Children's neologisms are not the results of insufficient knowledge of word-formative means of the mother tongue, because, as a rule, children use the right grammar forms. That is why word creation is a way of a child's isolation, and at the same time it is the spontaneous expression of his/her natural aspiration to integration into a single community with adults. Thereby children initiate intergeneration connection the same way adults do it speaking to children.

The formation of children's vocabulary is closely connected with the processes of word creation. The lexical level of language is the aggregate of lexical units which are the result of the mechanisms of word formation. Children's word creation is often connected with the formation of linguistic generalizations and becomes a part of a general system of word creation. If a child cannot use ready words, he/she "invents" them according to the rules which he/she has already learnt. Children's constant mastering adults' language is not actually acquisition of this language, but children's independent construction of the language⁵.

Some parents feel disappointed when they hear some "incorrect" words and try to change them as soon as possible. Unfortunately such parents forget that children's neologisms are a part of children's speech development process. There is no use to correct children – they will soon correct themselves, or they can just pronounce neologisms to entertain, to see adults' reaction to such words or to show their abilities in creating words. Children's word creation is a bright phenomenon of childhood and children's subculture. The older children get, the fewer neologisms and "incorrect" words we will hear. But they can surely show the active process of children's language acquisition and speech development and a high level of children's creativity.

In such a way, children's word creation facilitates the development of a child's ability to invert the knowledge that he/she gains, to invert the ways and instruments of its gaining. It is considered to be a criterion of the emergence of consciousness at an early age and a general indicator of mental development during all childhood. Children's word creation is based on the global regularity of cultural development that provides continuity and gradualness in this development. To create new words, a child has to do a great job: he/she observes, analyses, compares, makes conclusions and gets aware of his/her communicative possibilities. Word creation can be discerned in the speech of many children all over the world, and it plays a significant role in their speech development.

The author would like to acknowledge Dr. Helen Ionova for her guidance during the study, Dr. Svetlana Zolotuhina for her facilitating author's scientific work, S. Telepov, I. Luparenko, O. Popov, and E. Telepova for invaluable help in organizing author's scientific work.

Notes

¹Абраменкова, 2000; Ионова, 1997; Осорина, 1999.

²Чуковский, 1981.

³Кудрявцев, 2012.

⁴Кудрявцев, 2001; Кудрявцев, 1999.

⁵Цейтлин, 2013.

References

АБРАМЕНКОВА, В. *Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре*. Москва: Московский психолого-социальный институт: МОДЭК, 2000 / ABRAMENKOVA, V. *Sotsialinaya psihologiya detstva: razvitie otnoseniy rebenka v detskoy subkulture*. Moskwa: Moskowskiy psihologo-sotsialniy institut: MODEK, 2000) [=Абраменкова, 2000].

ИОНОВА, Е. *Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты*. Харьков: «Бизнес Информ», 1997 / YONOVA, E. *Valdorfskaya pedagogika: teoretiko-metodologeskie aspekti*. Kharkiv: Business Inform, 1997) [=Ионова, 1997].

КУДРЯВЦЕВ, В. *Исследования детского развития на рубеже столетий // Вопросы психологии*. Москва, 2001. № 2 / KUDRYAVTSEV, V. *Isledovania detskogo razvitiya na rubeje stoletiy // Voprosy psihologii*. Moskwa, 2001. Vol. 2) [=Кудрявцев, 2001].

КУДРЯВЦЕВ, В. *Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания // http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Kudrjavcev.pdf/ KUDRYAVTSEV, V. *Culturno-istoriceskiy status detstva: eskiz novogo ponimania // [http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Kudrjavcev.pdf/) Kudrjavcev.pdf.*) [=Кудрявцев, 2012].*

КУДРЯВЦЕВ, В. *Психология развития человека*. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 1999 / KUDRYAVTSEV, V. *Psihologiya razvitiya celoveka*. Riga: Pedagogiceskiy centr «Experiment», 1999) [=Кудрявцев, 1999].

ОСОРИНА, М. *Секретный мир детей в пространстве мира взрослых*. Санкт-Петербург: Питер, 1999 / OSORINA, M. *Secretniy mir detey v prostranstve mira vzroslih*. Sanct-Petersburg: Pitter, 1999) [=Осорина, 1999].

ЦЕЙТЛИН, С. *Лингвистика детской речи: некоторые размышления*. Ч. 1 // <http://subscribe.ru/archive/linguistics.fortuna7/thread/314942> / TSEYTLIN, S. *Lingvistika detskoy reci: nekotorie razmisenia*. Part 1 // <http://subscribe.ru/archive/linguistics.fortuna7/thread/314942>) [=Цейтлин, 2013].

ЧУКОВСКИЙ, К. *Стихи и сказки. От 2 до 5*. Москва: Детская литература, 1981 / CHUKOVSKIY, K. *Stihi i skazky. Ot 2 do 5*. Moskwa: Detskaya Literatura, 1981) [=Чуковский, 1981].

ON CULTURAL IDENTITY AND LANGUAGE DEVELOPMENT IN EFL CLASSES

Micaela Țaulean

Abstract

The article describes the close relationship between language and culture as well as the ways of discussing about cultural identity and cultural diversity at EFL classes. The author offers an analysis of researchers' views of the interaction between culture and language and suggests some practical ideas of working with cultural experiences in language classes.

Keywords: *attitudes, communication, cultural awareness, cultural identity, intercultural communication.*

*“Of course, learning English and learning it well is absolutely essential for academic and future life success, but the assumption that one must discard one’s identity along the way needs to be challenged. There is nothing shameful in knowing a language other than English. In fact becoming bilingual can benefit individuals and our country ingeneral”
S. Nieto (1999).*

Culture influences language as a means of communication. However this does not mean that language is simply a reflector of cultural reality. It is an integral part of that reality through which other parts are shaped and interpreted. M. Byram says: “It is both a symbol of the whole and a part of the whole which shapes and is in turn shaped by sociocultural actions, beliefs and values”¹. We shall try to show the impact of incorporating the cultural/intercultural components in English as a Foreign Language (EFL) syllabus within the framework of the new university course “Linguistic Culturology”, to illustrate the benefits of being aware of the learners’ linguistic and cultural background.

Cultural/intercultural components are not limited to language teaching only, but rather in almost every piece of writing as a literary or non-literary product in any community. In other words, cultural components are a defining feature that makes a piece of writing very specific to a particular community or society. In this regard, A. Benahnia says that it can be said that cultural components can be related, but not limited to a long list of components that may include: *language and communication style; food and drinks; clothing; music and dance; happiness and sorrow; health beliefs* (i.e. what people in the community believe causes disease and what should be done about it); *family relationships*, such as marriage laws and ways of celebration; *gender roles; religion; status* – e.g. what gives prestige; *politics; power* – how does one gain/lose power; *identity and pride; prejudices; shared history; geography; monuments*; and so on².

Language is a guide to social reality. Language is a perfect tool for all our social problems and progresses. As C. Kramsch affirms, “it is quite an illusion to imagine that one adjusts to reality essentially without the use of

language and that language is merely an incidental means of solving specific problems of communication and reflection”³.

Undoubtedly, language is the main means that conducts our lives but when it is used in contexts of communication and real-life situations, it is bound up with culture in diverse ways. As we all know, the words are our first experience, they express not only facts and describe different events but also reflect our attitudes and beliefs, points of view, thus language expresses cultural reality. Being members of the societies we use spoken, written, or visual medium and this creates meanings that are known and understandable to the groups we belong to. Thus, language embodies cultural reality covering verbal and non-verbal communication. The cultural value of the language is shown by the system of signs. Language speakers view their language as “the system of their cultural identity”⁴.

“The heavy stress on language as an aspect of cultural identity”, as J. Lambert says, “is of course not new at all. It is even rather common in historical and cultural research, in anthropology, history, pragmatics, literary studies, etc.”⁵. C. Hongwei believes the language is a portrait of culture: “language mirrors other parts of culture, supports them, spreads them and helps to develop others”⁶. The formation and development of all aspects of a culture are closely related to one another, and language is no exception. A careful study of the meanings of words and how these change demonstrate how material culture, institutional culture and mental culture influence the formation and development of language. Two of the most vigorous exponents of the role of culture in language were Sapir and his pupil Benjamin Lee Whorf. The Sapir-Whorf hypothesis has an obligatory place in all contemporary textbooks that touch upon the subject. Sapir was convinced that language could only be interpreted within a culture: “Language has a setting... language does not exist apart from culture”⁷. Language actually determines the way the language user thinks, which would suggest, for example, that bilinguals would automatically change their view of the world as they change language. This view is considered as the strong view. Based on the weak version of the Sapir-Whorf theory, it is suggested that language has a tendency to influence thought. This version of the theory has many more supporters in anthropology and linguistics. Supporters of the weak version suggest that language is one of the factors influencing our understanding of reality, i.e. suggests, beliefs and values.

Language in this process plays a fascinating and complex double role: it is a medium for as well as shaper of culture. It is worth mentioning that language without cultural relevance is nearly useless. Yet successfully teaching the cultural element in our foreign language classes remains elusive. We applied to the collective work of R. Michael Paige and H. Jorstad “Culture Learning in Language Education”⁸ and found the conceptual

model of culture learning that can be adapted to language classes. As Lustig and Koester⁹ mention, culture-specific learning refers to the acquisition of knowledge and skills relevant to a given “target culture,” i.e., a particular culture group or community. Culture-general learning, on the other hand, refers to knowledge and skills that are more generalizable in nature and transferable across cultures. This body of knowledge includes, among other things, the concept of culture, the nature of cultural adjustment and learning, the impact of culture on communication and interaction between individuals or groups, the stress associated with intense culture and language immersions, coping strategies for dealing with stress, the role of emotions in cross-cultural, cross-linguistic interactions, and so forth. Culture-general skills include the capacity to display respect for and interest in the culture, the ability to be a self-sustaining culture learner and to draw on a variety of resources for that learning, tolerance and patience in cross-cultural situations, control of emotions and emotional resilience, and the like¹⁰. The conceptual model of culture learning includes:

- 1) **knowledge**, i.e. **culture general: intercultural phenomena** (cultural adjustment stages, culture shock, intercultural development, culture learning, cultural identity, cultural marginality); **culture specific** (“little c” target culture knowledge and “Big C” target culture knowledge, pragmatics, sociolinguistic competence);
- 2) **behaviour**, i.e. **culture general: intercultural skills** (culture learning strategies, coping and stress management strategies, intercultural communicative competence, intercultural perspective-taking skills, cultural adaptability, transcultural competence); **culture specific: target culture skills** (little “c” culture—appropriate everyday behaviour, Big “C” culture—appropriate contextual behaviour);
- 3) **attitudes**, i.e. **culture general** (positive attitude toward different cultures, positive attitude toward culture learning, ethnorelative attitude regarding cultural differences); **culture specific** (positive attitude toward target culture persons, positive attitude toward target culture).

The distinction between attitudes, behaviour and knowledge (the affective, behavioral and cognitive domains of learning) is also based on the pioneering work of such psychologists as Bloom (1964), such interculturalists as Damen (1987), for an extensive review of culture learning models, who highlighted the idea of conceptual perspective recognition of culture studies among foreign language teachers. The more research literature we read, the more we came to realize that for language and culture learning, context is an overarching concept which subsumes many other variables including: the setting; the teacher; the learner; instructional methods; instructional materials; and assessment approaches.

Language and culture have an inextricable and interdependent relationship. R. Mitchell and F. Myles argue that “language and culture are

not separate, but are acquired together, with each providing support for the development of the other”¹¹. This relationship can be reflected in terms such as *lingua culture* (Friedrich, 1989), *langua culture* (Risager, 2005), *language-and-culture* (Liddicoat *et alii*, 2003) or *culture language* (Papademetre *et alii*, 2006). It is also shown in cultural denotations and connotations in semantics (Byram, 1990), cultural norms in communication and the mediatory role of language in the social construction of culture (Kramersch, 1998). Liddicoat *et alii* (2003) also claim that language and culture interacts with each other in a way that culture connects to all levels of language use and structures; i.e. there is no level of language which is independent of culture.

Merriam Webster Learner’s Dictionary defines “identity” as follows: *the qualities, beliefs, etc., that make a particular person or group different from others*. As we grow, we establish our own identities. Identity is also often associated with *personality*. People who seem to lack individual identity might tend to not have a strong feeling about exactly the kind of people they are.

As our world becomes more and more culturally diverse, we, language teachers, should make some changes in the educational curriculum aiming at teaching a foreign language with a strong focus on speaking. Introducing in university course such theoretical aspects as culture and cultural contacts, culture and its influence on communication, elements of culture, cultural barriers in relation to the language, cultural diversity: ethnic minorities and ethnic majority etc., we fill our practical lessons with *tasks for developing intercultural awareness and perception* (describing and commenting on visual and auditive impressions; personal impression and interpretation of pictures), *tasks for developing communicative competence in intercultural situations* (analysing the effect of speech acts and their linguistic realisations, analysing socio-cultural features of certain text types, cultural interplay, adopting roles in a discussion).

We would like to share our ideas how to explore the concept of cultural identity in language classes.

Lesson *objectives* are:

- to help clarify the definition of culture and let students relate the concept to their own lives.
- to provide a creative way for students to begin defining their own cultural identity.
- to encourage students to recognize about the differences and similarities of the people.

Activities/Procedures

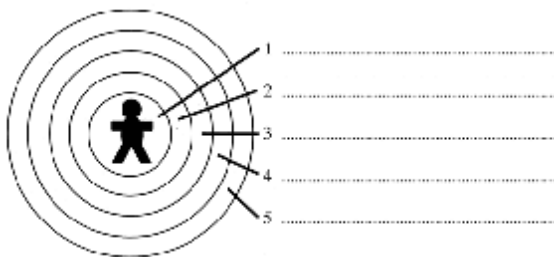
Warm-up/conversation starters:

Write the word “identity” on the board and ask students to brainstorm its meanings. Keep track of students’ responses with a concept or mind map. Students will most likely begin to call out answers that fall into the following categories, among others:

| | |
|-----------------------------------|---------------|
| • possessions or material objects | • personality |
|-----------------------------------|---------------|

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • interests • people/family • community • character traits | <ul style="list-style-type: none"> • goals • ethnicity • religion • geography |
|---|---|

A question teachers might ask is whether identity is just another word for asking, “Who am I on the inside? Who am I on the outside?” tell the students that they are going to read and discuss oral stories where identity plays an important part in people’s views of and interactions with the world.

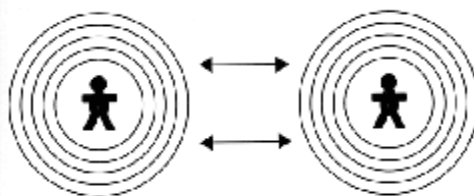


As a variation of ideas suggested above, the following are taken from “Educational Pack”, 1995, Council of Europe, Strasbourg. The teacher can ask students: *What are the most important things which make up your identity? Write them next to the numbers 1-5, with number 1 being the most important to you.*

Some of these will be related to:

- the roles the person plays in life: a daughter, a friend, a school student, a baker, a banker;
- the parts of person’s identity he may be able to choose: fan of a certain type of music, member of a political party, style of clothes;
- where the person was born, where he lives now;
- belonging to a minority group or not;
- religion;
- what the person does not want to be.

Identity is not only a question of how we perceive ourselves:



The authors of “Education Pack” suggest another pictogram for the students. They try to organize oral debates on discussing personal identity:

- Continuing the vegetable analogy, what happens if one onion calls another a tulip bulb?

- Labelling some people as a "minority group" may be done by others. Who are we? And who are they?
- Our social identity has to do with values and symbols. We divide students into groups because there seems to be a need to be different from others. We need to give values to our group (class, family, friends) which give us a positive value of ourselves. The danger lies in putting negative values on those who are not part of our group. Putting people in boxes denies them the possibility of being anything else (group activity).

Practicing the ideas described above during our classes, we enriched learners' experience with creative research activities – "What's in a name?" Students had to think about the *origin* of their names. The issues that they expressed at their presentations were the following:

- Thoughts and feelings you have about your own name;
- You like it or not, you think it suits you or not;
- Your name has/has not an influence on the way you regard yourself;
- Your name's signification.

We would like to share some passages from their answers.

"...I was named Natalia thanks to my father. He has three sisters. They are: Natalia, Tatiana and Elena. He told my mother that she should choose one of these names. My mother had chosen the name of "Natalia". People with this name have a deep inner desire to create and express themselves, often in public speaking, acting, writing or singing. They also tend to have beauty around them in their home and work environment. People with this name tend to be a powerful force to all whose lives they touch. They are capable, charismatic leaders who often undertake large endeavors with great success. They value truth, justice and discipline and may be quick tempered with those who do not. If they fail to develop their potential, they may become impractical and rigid..."

"...I have always been interested in the origin of my name and what the meaning of my name is. To my mind, this research helped me to find the answers on my questions. Let me begin by pointing out that many scientists believe that my name is a Russian, Catholic, Slavonic and Orthodox name and besides I rather know that my name is a Polish one. My name has several version of the origin. On the one hand, my name comes from male name *Yoann*, which arrives from the ancient Hebrew name and which means: "God is gracious". I think this is a primary meaning of my name. On the other hand, it is a Slavonic name, which comes from a Slavonic word. This word means a river which was called "Yana"..."

"...My name is *Corina*. Have you got any idea where this name comes from? Now I'm going to tell you what kind of secret my name keeps. It came from Greece. Goddess Persephone was called "Kore", which means "Maiden". By the aid of suffix "inna", "Kore" was modified into "Corina", which means "little girl". My name sounds the same both in official documents and everyday life. I hate diminutives like: *Corincic*, *Corinuța*, *Corinica*, *Corinel*. It sounds stupid and

childish. My friends know this and do not even try to call me like that, but I have found an attractive variant *Karina* in the Russian language. Before I was born my parents knew what name I'll have. They simply liked it, it was in fashion then and keeps being. My name suits my character, for sure. The people named "Corina" have a noble attitude and always think before to say something. They're shy and have great imagination. So am I...."

Identity and diversity issues: Movie watching and discussion

Life is often about understanding, negotiating and coming together with others. Where do we see compromise occur? We suggest watching "My Big Fat Greek Wedding" not only for pleasure, but also for rising socio-cultural competences and an outstanding experience; to see the two cultures clash and get a better insight into Greek culture. "My Big Fat Greek Wedding" is a romantic comedy; about a 30-year-old single woman living in Chicago named Toula Portokalos. As a Greek descendant girl, being raised by a very traditional family, she faces the deep questions of priorities in life. Ranging from the role of family in a contemporary society, to the pressures placed upon her by her cultural norms. "My Big Fat Greek Wedding" (2002) shows views of the world of traditional Greek culture, the food, the loudness, and the strong family values. The movie shows the key sociological concepts of accommodation because it portrays the need to overcome ethnic differences without diminishing the beauty of ethnic traditions.

As *pre-watching activities* we suggest:

(1) vocabulary practice:

"The other girls were blond and *delicate*, and I was a *swarthy* six year old with *sideburns*" (If a girl is "delicate," she is pleasing to look at. A person who is "swarthy" has dark colored skin or complexion, like people from the Mediterranean. "Sideburns" refer to hair that grows down the face, in front of the ears).

"It's *moussaka*. Mous-ca-ca!" ("Moussaka" is a well-known Greek dish made from meat and eggplant).

"Our house was modeled after *the Parthenon*, complete with Corinthian columns and guarded by statues of the Gods" (If a building is "modeled after" another one, it is made to look similar to it. The "Parthenon" is a famous structure that was built in Ancient Greece, in Athens. "Corinthian columns" refer to thick white posts that were used to make buildings in Corinthian society, which was part of ancient Greece).

As *post-watching activities* we suggest the following:

(1) *multiple-choice quiz*:

What does Portokalos (Toula's last name) mean in Greek in "My Big Fat Greek Wedding"?

- orange (the colour);
- orange (the fruit).

What is for good luck and keeps the devil away in “My Big Fat Greek Wedding”?

- lighting Incense;
- praying;
- spitting on people’s head;
- dancing a spiritual dance.

Questions for group discussion:

1. This movie seems to be about Greek-American culture. In fact, is it really about all kinds of ethnic Americans?
2. If you were Ian, would you have agreed to join another church in order to marry Toula?
3. How can your family be compared to Toula’s? What about comparing it to Ian’s?
4. Has the United States largely succeeded in creating a great “melting pot” (in which people from all cultures have blended together), or is it more like a “salad bowl” (in which people from different cultures stick to their own groups)?
5. What did Toula’s father mean when he said, “My daughter is marrying into a family that is dry -- like toast.”?
6. What did Toula and Ian like about each other? What did they like about each other’s families? What did they misunderstand about each other’s families?
7. What did Toula’s brother Nick mean when he said (quoting Dear Abby), “Don’t let your past dictate who you are, but let it be part of who you will become?” Tell why you agree or disagree with the statement.

Written practice:

Language teachers are often exposed to issues related to identity, especially when it comes to academic writing. For instance, the writing activity “Losing Identity”.

Complete the following text, using the suggested words:

native | communicate | immigrants | countries | speak | generation | language | identity | America | English |

Language is a way to ... with each other. We started to learn ... when we were born. However, people are used to speaking their ... language, because ... are having many problems between the first ... and the second ... , because they don’t have the same ... language. Also, the second ... is losing their Especially in ..., there are many ... that came from different ... to succeed in the States. They suffer in lots of areas such as getting a job and trying to ... English; they want their children to speak ..., not only at school, but also at home in order to be more successful.

Questions for class discussion:

- When people from other countries think about your culture, what do they usually think of?
- If you could change one thing about your culture, what would it be?
- What is considered rude in your culture?
- If you could choose three aspects of your culture to put in a "time box" for the future, what would you put in it?

An important aspect of foreign language learning consists of acquiring the formal elements of the target language. The link between language and culture in the process of learning a foreign language is reflected in the meaning and usage of the elements of the target language. It is essential to find meaningful ways to incorporate the richness of students' cultural backgrounds into the curriculum. Recognizing and validating multiple cultural identities in the classroom community and developing positive student-teacher relationships strengthen individuals' sense of worth and, ultimately, their academic performance.

Notes

¹Byram, 1990, p. 18.

²Benahnia, 1992, p. 34.

³Kramersch, 1998, p. 85.

⁴*ibidem*, p. 13.

⁵Lambert, 2000, p. 166.

⁶Hongwei, 1999, p. 121.

⁷Lambert, 2000, p. 172.

⁸Paige *et alii*.

⁹*apud* Damen, 1987.

¹⁰cf. Lustig *et alii*, 1996, *apud* Damen, 1987; Myers *et alii*, 1995, *apud* Damen, 1987.

¹¹Mitchell *et alii*, 2004, p. 235.

References

BENAHNIA, A. *The Role of Cultural Components in Shaping the L2. Learner's Identity and Intercultural Competence*. Morgantown: WVU, 1992 // http://www.ksaalt.org/conference%20proceedings/Finalized_Dr_Abdellah_Oct_30.pdf [=Benahnia, 1992].

BLOOM, B. *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: John Wiley, 1964 [=Bloom, 1964].

BYRAM, M. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1990 [=Byram, 1990].

DAMEN, L. *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading: Addison-Wesley, 1987 [=Damen, 1987].

FRIEDRICH, P. *Language, Ideology and Political Economy* // American Anthropologist. Vol. 91, 1989. P. 295-305 [=Friedrich, 1989].

HONGWEI, C. *Cultural Difference and Translation* //Translations' Journal. Vol. 44, 1999. P. 121-132 [=Hongwei, 1999].

NIETO, S. *What Does it Mean to Affirm Diversity?* //The School Administrator. Vol. 56(5), 1999. P. 32-34 [=Nieto, 1999].

KRAMSCH, C. *Language and Culture*. London: Oxford University Press, 1998 [=Kramsch, 1998].

MCCARTHY, M., CARTER, R. *Language and Discourse Perspectives for Language Teaching*. London, New York: Longman, 1994 [=McCarthy *et alii*, 1994].

MITCHELL, R., MYLES, F. *Second Language Learning Theories* (2nd ed.). London: Arnold, 2004 [=Mitchell *et alii*, 2004].

LAMBERT, J. *Cultural Studies, the Study of Cultures and the Question of Language: Facing/Excluding in New Millennium*, 2000 //Delabastita, D., D'hulst, L., Meylaerts, R. *Functional Approach to Culture and Translation* Amsterdam: John Benjamins, 2006. P. 163-172 [=Lambert, 2000].

LIDDICOAT, A.J., PAPADEMETRE, L., SCARINO, A., KOHLER, M. *Report on Intercultural Language Learning*. Canberra ACT: Commonwealth of Australia, 2003 [=Liddicoat *et alii*, 2003].

RISAGER, K. *Language Teaching and the Process of European Integration* //Fleming, M.B.M. (Ed.) *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998 [=Risager, 1998].

PAPADEMETRE, L., SCARINO, A. *Teaching and Learning for Intercultural Communication: A Multi-perspective Conceptual and Applied Journey for Teachers of World Culture Languages* (2nd ed.). Adelaide: UniSA, 2006 [=Papademetre *et alii*, 2006].

PAIGE, R. Michael, JORSTAD, Helen, SIAYA, Laura, KLEIN, Francine, COLBY, Jeanette. *Culture Learning in Language Education: A Review of the Literature* // <http://www.gobookee.org/language-and-culture-kramsch/> [=Paige *et alii*].

DE LA PHONETIQUE FRANÇAISE A SA DIDACTICITE
AUX APPRENANTS ROUMAINS:
CAS DE LA METHODE DITE PROGRESSIVE

Angela Coşciug

Abstract

The article deals with some ideas about the teaching of French phonetics to Romanian learners. It points on the progressive method which helps the learners to study French pronunciation in a coherent way.

Keywords: *French phonetics, learners, method, teaching, learning.*

Préliminaires

La didactique des langues et des cultures étrangères comme science et activité pratique a toujours été à la recherche d'une méthodologie qui permette l'acquisition et l'emploi de ces langues et cultures au niveau le plus approprié, soit-il celui qui rend possible les simples compréhension et expression en langues étrangères ou celui qui se rapproche du niveau des natifs. C'est pourquoi, lors des années, des méthodes plus ou moins efficaces d'enseignement et/ou d'apprentissage de ces langues ou de certains compartiments de ces langues, étroitement liés à la culture, ont été élaborées. Il s'agit ici de la méthode expressive, communicativo-interactive, actionnelle, progressive etc. Toutes ces méthodes s'axent sur l'*imitation* du parleur natif quant à l'expression (verbale, en premier lieu, mais également gestuelle, mimique, comportementale etc.) ou au contenu (informatif, sémantique, axiologique etc.).

Au niveau expressif l'imitation en question porte plutôt sur l'articulation, c'est-à-dire sur la capacité de reproduire par la voix les unités sonores segmentales (les sons vocaliques, consonantiques, semi-vocaliques/semi-consonantiques, les diphtongues, les triptongues, les groupes rythmiques etc.) et/ou supersegmentales (intonation, accent, rythme, débit etc.), produites par les natifs. Plus une langue étrangère est rapprochée du point de vue de l'articulation de la langue maternelle de l'apprenant et plus celui-ci s'inscrit dans l'âge optimal (7-20 ans) de l'acquisition d'une langue, plus l'imitation en question est facile, rapide et, par conséquent, qualitative.

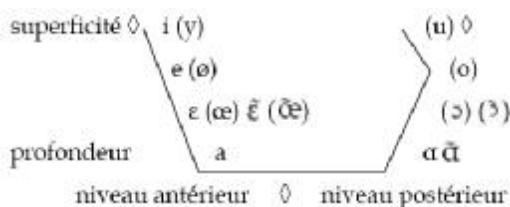
Pour présenter dans les pages de cet article le degré du rapprochement articulatoire du français et du roumain, il ne nous reste qu'à décrire brièvement les unités phonatoires segmentales et supersegmentales de ces deux langues en les comparant les unes aux autres pour mettre surtout en relief leurs distinctions sur lesquelles doit reposer, en premier lieu, toute la didactique de la phonétique française aux apprenants roumains.

1. Bref aperçu comparativo-contrastif des unités phonatoires segmentales du français et du roumain contemporains

On identifie comme unités phonatoires segmentales du français contemporain les sons *vocaliques* à part, les sons *semi-vocaliques* (appelés encore sons *semi-consonantiques*), les *diphthongues*, les sons *consonantiques*, les *groupes rythmiques*, les *syntagmes* et les *phrases phonétiques*. On délimite comme unités phonatoires segmentales du roumain contemporain les sons *vocaliques* à part, les sons *semi-vocaliques*, les *diphthongues*, les *triphthongues*, les sons *consonantiques*, les *groupements rythmiques* (en roum. *tacturi ritmice*) et les *phrases phonétiques*.

1.1. Les sons vocaliques à part

Comme nous l'avons déjà mentionné dans nos deux articles «Etude comparée des systèmes vocaliques du français, espagnol, roumain et russe» et «Unele considerații de ordin general asupra sistemelor vocalice ale limbilor franceză și germană»¹, le français contemporain renferme 15 sons vocaliques à part qu'on peut présenter, selon V. Gak, sous forme d'un trapèze, tout ça grâce aux unités [a] et [ɑ], mais également à l'unité [u] qui est plus antérieure que l'unité [o] dans cette langue²:



Sch. 1: *Les sons vocaliques du français contemporain*

Dans le trapèze de V. Gak, l'emplacement de chaque son vocalique signale son caractère profond ou superficiel, ainsi que son niveau antérieur ou postérieur. Les parenthèses, dans ce trapèze, signalent la labialité du son vocalique, le signe ~ - les sons nasaux, le signe ◊ - les sons qui constituent le contour vocalique minimal des langues du monde.

Compte tenu du trapèze présenté ci-dessus, on peut affirmer que le français contemporain renferme des sons vocaliques:

- (1) superficiels: [i], [y], [u], [e], [ø], [o], [ε], [œ], [ɔ], [ě], [œ̃] et [ɑ̃];
- (2) profonds: [a], [ɑ] et [ã];
- (3) antérieurs: [i], [y], [e], [ø], [ε], [œ], [ě], [œ̃] et [a];
- (4) postérieurs: [u], [o], [ɔ], [ō], [ɑ] et [ã];
- (5) labiaux: [y], [u], [ø], [o], [œ], [œ̃], [ɔ] et [ō];
- (6) non-labiaux: [i], [e], [ε], [ě], [a], [ɑ] et [ã];
- (7) nasaux: [ě], [œ̃], [ɔ̃] et [ɑ̃];
- (8) oraux: [i], [y], [u], [e], [ø], [o], [ε], [œ], [ɔ], [a] et [ɑ].

Il nous semble bien de mettre en relief encore deux caractéristiques des sons vocaliques à part de cette langue, et notamment leur caractère ouvert ([ɛ], [œ], [ɔ]) ou fermé ([e], [ø], [o]).

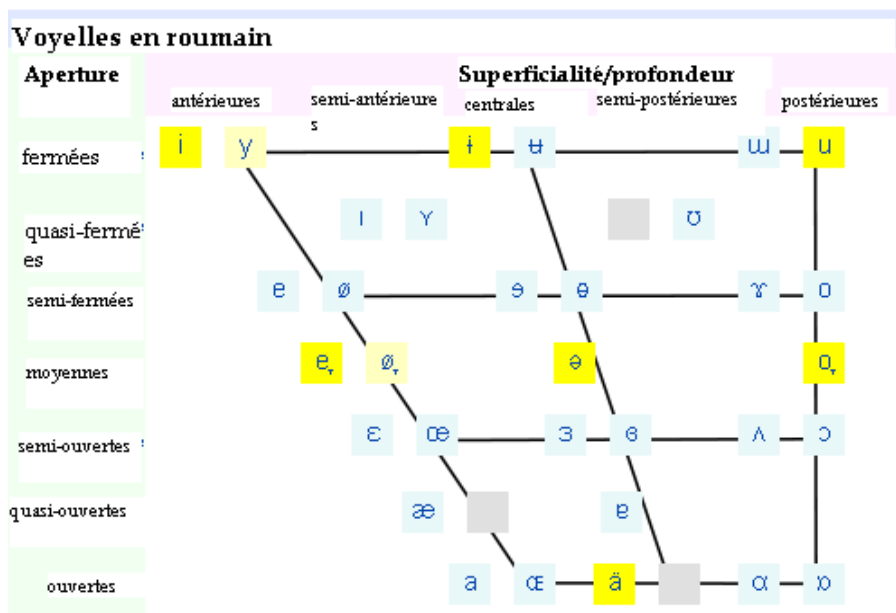
De la présentation ci-dessus nous pouvons conclure qu'un seul son vocalique français à part peut cumuler plusieurs traits. Par exemple, le son [y] est, en même temps, superficiel, antérieur, labial et oral. Cette polyaspectualité phonique des sons vocaliques français doit être prise en compte lors de leur didactique aux apprenants étrangers.

Selon la bonne majorité des phonéticiens, on enregistre 7 sons vocaliques à part en roumain contemporain³:

- (1) [a] – son ouvert, central et non-arrondi qu'on produit en articulant les unités lexicales *amar, amator, arătare* etc.;
- (2) [e] – son moyen, antérieur et non-arrondi qu'on remarque en articulant les unités *elev, elefant, elan* etc.;
- (3) [i] – son fermé, antérieur et non-arrondi qu'on rencontre lors de la sonorisation des unités *iris, irigare, iritare* etc.;
- (4) [o] – son moyen, postérieur et arrondi qu'on enregistre pendant la sonorisation des unités *ocol, ocolire, orbită, gol* etc.;
- (5) [u] – son fermé, postérieur et arrondi qu'on entend lors de la sonorisation des unités *uluc, duce, suc* etc.;
- (6) [ø] – son moyen, central et non-arrondi, enregistré dans la sonorisation des unités *fără, văr, măr, până* etc.;
- (7) [ɨ] – son fermé, central et non-arrondi, rencontré dans la sonorisation des unités *vârî, sfârșit, fân* etc.

Mais selon certains chercheurs, le tableau des sons vocaliques à part en roumain est plus riche à l'heure actuelle. Ainsi, ils distinguent encore dans cette langue le son [ɨ̃], asyllabique et dévocalisé, qui, souvent, est pris pour l'équivalent du son [i] et qui se rencontre pendant la sonorisation des unités *rupi, moși, dormi, bani* etc. Lors de la sonorisation de certains emprunts lexicaux, on rencontre deux sons vocaliques supplémentaires qui n'entrent pas encore dans le contour phonétique de base du roumain. Il s'agit des unités [ø] - son vocalique moyen, antérieur et arrondi, rencontré pendant la sonorisation des unités lexicales *bleu, loess* etc. - et [y] - son vocalique fermé, antérieur et arrondi, présent lors de la sonorisation des unités *fihrer, bruxelez* etc.

Dans le tableau qui suit, nous présentons graphiquement toutes les unités, prises par les spécialistes pour des sons vocaliques à part du roumain. Nous mettons à la base de cette présentation quelques caractéristiques de ces unités, et notamment leur apertures, profondeur/superficialité, labialité/non-labialité:



Sch. 2: *Les sons vocaliques du roumain contemporain**

*Dans le tableau, les secteurs jaunes correspondent aux sons vocaliques de base du roumain. Les secteurs crème signalent les sons employés rarement en roumain. Les secteurs gris signalent les unités rares, sans symbolisation. Tous les sons vocaliques sont présentés par couples. A gauche de chaque couple, on trouve le son non-arrondi, à droite – celui arrondi.

A ce que l'on voit du Schéma 2, le rapport entre les sons vocaliques à part du roumain peut être présenté sous forme de trapèze comme en français. Ce trapèze dans les deux langues a deux pôles. Ainsi, en français il y a quatre sons à chaque pôle ([i-e-ɛ-a] et [ɑ-ɔ-o-u]), en roumain – trois ([i], [e], [a] et [a], [o], [u]) dont un ([a]) est mixte pour les deux pôles, tout ça parce qu'il est central ou moyen dans cette langue. Cela fait que les traits quantitatifs, mais également qualitatifs des sons vocaliques de ces langues soient différents. Par exemple, en français on délimite:

- (1) trois sons vocaliques très superficiels: [i], [y], [u];
- (2) trois sons vocaliques superficiels: [e], [ø], [o];
- (3) six sons vocaliques moyens: [ɛ], [œ], [ɛ̃], [œ̃], [ɔ], [ɔ̃];
- (4) trois sons vocaliques profonds: [a], [ɑ], [ɑ̃].

En roumain, on identifie:

- (1) trois sons vocaliques très superficiels: [i], [y], [u];
- (2) deux sons vocaliques superficiels: [e], [o];
- (3) deux sons vocaliques moyens: [ɛ], [œ];
- (4) un son vocalique profond: [a].

Le niveau est, en français, un trait corrélatif, car il met en accord deux phonèmes: [a] et [ɑ], [y] et [u] etc. En roumain, le niveau est tout à fait corrélatif: [i] – [u], [e] – [o].

La labialité se présente comme un trait corrélatif dans les quatre couples de phonèmes vocaliques français: [y]-[i], [ø]-[e], [œ]-[ɛ], [œ̃]-[ɛ̃] et comme un trait constitutif non-corrélatif dans les quatre phonèmes vocaliques postérieurs: [u], [o], [ɔ], [ɔ̃]. En roumain comme en français, la labialité est un trait corrélatif de certains sons vocaliques du type [i]-[y], [e]-[ø], [ɛ]-[œ] etc., mais un trait constitutif, mais non-corrélatif des autres sons du type: [u], [o] etc.

La nasalité est un trait différentiel et corrélatif des phonèmes vocaliques français [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃] et [œ̃]. En roumain, elle n'est pas le trait des sons vocaliques, mais des sons consonantiques [m] et [n].

La durée des sons vocaliques à part est enregistrée en français et en roumain. Mais dans ces langues elle n'est pas un trait corrélatif. En français, elle est un trait constitutif dans le cas de la durée dite «historique», propre aux phonèmes nasaux et aux sons [ɑ] (*cas, pas, rencontreras, âpre* etc.), [ø] (*peu, veut, ceux* etc.) et [o] (*tôt, bureau, mot* etc.), rarement aussi à [ɛ] (*tête, fenêtre, fête* etc.). Comme durée «rythmique» (étant enregistrée par rapport aux sons vocaliques des syllabes accentuées, devant les consonnes *r, v, z, g, vr*), elle est un trait positionnel. En roumain, elle est seulement positionnelle (et apparaît exclusivement dans la syllabe accentuée) et peut être rencontrée dans tous les sons vocaliques, mais surtout dans ceux qui constituent des interjections: *aaa!* (pour exprimer la douleur, l'effroi etc.); *eee!* (pour exprimer la surprise, le mécontentement etc.); *iii!* (pour exprimer la joie, le bonheur etc.); *ooo!* (pour exprimer la surprise); *uuuu!* (pour exprimer l'étonnement, l'impatience etc.); *ăăă...* (pour exprimer la réflexion, le doute); *îîî...* (pour exprimer la réflexion).

1.2. Les sons semi-vocaliques/semi-consonantiques et les diphtongues

Les sons [i], [y] et [u], suivis d'un des sons oraux [i], [y], [e], [ø], [ɛ], [œ], [ɔ], [a], [o] ou [ɑ], ou d'un des sons nasaux [ɛ̃], [ɔ̃] ou [ɑ̃], ou précédés et suivis du même son (ex.: *royal* [ʁwa-ʝal]) ou d'un autre son vocalique, forment avec toutes ces unités des diphtongues *ascendantes*⁴ (où ces sons deviennent des sons semi-vocaliques, appelés encore sons semi-consonantiques - [i]→[j], [y]→[ʝ], [u]→[w]) qui sont nombreuses en français contemporain (lors de notre étude nous avons délimité 32 diphtongues de ce type) - [ʝy], [ʝe], [ʝø], [ʝo], [ʝɛ], [ʝœ], [ʝɔ], [ʝa], [ʝɑ], [ʝɛ̃], [ʝɔ̃], [ʝɑ̃], [ʝi], [ʝe], [ʝø], [ʝo], [ʝɛ], [ʝœ], [ʝɔ], [ʝa], [ʝɑ], [ʝɔ̃], [ʝɑ̃], [ʝi], [ʝe], [ʝø], [ʝo], [ʝɛ], [ʝœ], [ʝɔ], [ʝa], [ʝɑ], [ʝɔ̃], [ʝɑ̃], [ʝwi], [ʝwe], [ʝwɛ], [ʝwœ], [ʝwa], [ʝwɑ], [ʝwɛ̃], [ʝwɔ̃], [ʝwɑ̃]:

- (1) [i]+[i]=[i-ʝ...]: *criiez* [kʁi-ʝe], *priiez* [pʁi-ʝe];
[y]+[i]=[ʝi]: *lui* [ʝi], *suit* [sʝi], *cuit* [kʝi], *puis* [pʝi];

- [u]+[i]=[wi]: **Louis(e)** [ˈlwi(:z)], **boui-boui** [bwi-ˈbwi];
- (2) [i]+[y]=[ˈjy]: **sciure** [ˈsjy:ɛ];
- (3) [i]+[e]=[i-ˈje]: **criez** [kɛi-ˈje], **priez** [pɛi-ˈje];
 [y]+[e]=[ˈye]: **tuer** [ˈtʰye], **suer** [ˈsʰye];
 [u]+[e]=[we]: **louer** [ˈlwe], **doué** [ˈdwe];
- (4) [i]+[ø]=[i-ˈjø]: **pieux** [ˈpjø], **cieux** [ˈsjø];
 [y]+[ø]=[ˈyø]: **respectueux** [ɛɛs-pek-ˈtʰyø];
 *[u]+[ø]=[u-ˈø]: **boueux** [ˈbu-ˈø];
- (5) [i]+[ɛ]=[ˈjɛ]: **ciel** [ˈsjɛl], **fiel** [ˈfjɛl];
 [y]+[ɛ]=[ˈyɛ]: **ruelle** [ˈɛɛl], **sensuel** [sɑ-ˈsʰyɛl], **sanctuaire** [sɑ-k-ˈtʰyɛ:ɛ];
 [u]+[ɛ]=[wɛ]: **rouelle** [ˈɛɛl];
- (6) [i]+[œ]=[i-ˈjœ]: **sieur** [ˈsjœ:ɛ];
 [y]+[œ]=[ˈyœ]: **tueur** [ˈtʰyœ:ɛ];
 [u]+[œ]=[wœ]: **joueur** [ˈɔwœ:ɛ];
- (7) [i]+[ɔ]=[i-ˈjɔ]: **senior** [se-ˈnjɔ:ɛ], **solarium** [sɔ-la-ˈɛjɔm];
 [y]+[ɔ]=[ˈyɔ]: **fluor** [ˈflʰyɔ:ɛ];
- (8) [i]+[a]=[i-ˈja]: **cria** [kɛi-ˈja], **pria** [pɛi-ˈja];
 [y]+[a]=[ˈya]: **tua** [ˈtʰya], **sua** [ˈsʰya];
 [u]+[a]=[wa]: **loua** [ˈlwa];
- (9) [i]+[o]=[i-ˈjo]: **sybiose** [sɛ-ˈbjo:z];
 [y]+[o]=[ˈyo]: **dua** [ˈdʰyo];
- (10) [i]+[ɑ]=[i-ˈjɑ]: **(tu) crias** [kɛi-ˈjɑ];
 [y]+[ɑ]=[ˈyɑ]: **(tu) tuas** [ˈtʰyɑ];
 [u]+[ɑ]=[wɑ]: **(tu) jouas** [ˈɔwɑ], **trois** [ˈtwɑ];
- (11) [i]+[ɛ̃]=[i-ˈjɛ̃]: **tiens!** [ˈtjɛ̃];
 [u]+[ɛ̃]=[wɛ̃]: **(tu) joins** [ˈɔwɛ̃];
- (12) [i]+[ɔ̃]=[i-ˈjɔ̃]: **question** [kɛs-ˈtjɔ̃];
 [y]+[ɔ̃]=[ˈyɔ̃]: **(nous) tuons** [ˈtʰyɔ̃];
 [u]+[ɔ̃]=[wɔ̃]: **jouons** [ˈɔwɔ̃];
- (13) [i]+[ɑ̃]=[i-ˈjɑ̃]: **criant** [kɛi-ˈjɑ̃];
 [y]+[ɑ̃]=[ˈyɑ̃]: **tuant** [ˈtʰyɑ̃];
 [u]+[ɑ̃]=[wɑ̃]: **jouant** [ˈɔwɑ̃].

(b) Le son [i], précédé des sons [i], [ɛ], [œ], [ɔ] ou [a] et transformé ainsi en son semi-vocalique ou semi-consonantique, forme avec ces unités des diphtongues *descendantes* - [ˈij], [ˈɛj], [ˈœj], [ˈɔj] ou [ˈaj] - où l'accent tombe sur le premier élément:

- (14) [i]+[j]=[ij]: **trille** [ˈtɛij];
 [ɛ]+[j]=[ɛj]: **abeille** [a-ˈbɛj];
 [œ]+[j]=[œj]: **seuil** [ˈsœj];
 [ɔ]+[j]=[ɔj]: **boy** [ˈbɔj];
 [a]+[j]=[aj]: **émail** [e-ˈmaj].

En roumain, il y a aussi deux types de diphtongues: ascendantes et descendantes.

Les diphtongues *ascendantes* (on compte en roumain dix diphtongues de ce type) se forment d'un des sons semi-vocaliques qui existent dans cette langue⁵, et notamment [ɛ̃], [ĩ], [ɔ̃] ou [ũ], suivi d'un son vocalique. Dans ce type de diphtongue, l'accent tombe toujours sur le deuxième constituant comme en français:

- (1) [ɛ̃]+[a]=[ɛ̃a]: *steà, vreà*;
[ɛ̃]+[o]=[ɛ̃o]: *vreó*;
[ɛ̃]+[u]=[ɛ̃u]: *vreún*;
- (2) [ĩ]+[a]=[ĩa]: *ziàr, chiàr*;
[ĩ]+[e]=[ĩe]: *fièr, mière*;
[ĩ]+[o]=[ĩo]: *miórlăi, ciób*;
[ĩ]+[u]=[ĩu]: *iúbit, ciúpit*;
- (3) [ɔ̃]+[a]=[ɔ̃a]: *oàmeni, coàstă*;
- (4) [ũ]+[a]=[ũa]: *ziuà, tinicheauà*;
[ũ]+[ə]=[ũə]: *dou'ă, nou'ă*.

Les diphtongues *descendantes* (on compte en roumain treize diphtongues de ce type) sont formées d'un des sons vocaliques mentionnés dans les paragraphes précédents de cet article, suivi d'un des sons semi-vocaliques roumains [ĩ] ou [ũ]. Toutes les combinaisons sont possibles dans ce cas, sauf la combinaison de [u] et [ũ]. Dans ce type de diphtongue l'accent tombe toujours sur le premier constituant comme en français:

- (1) [a]+[ĩ]=[aĩ]: *mài, vài, dâi*;
[e]+[ĩ]=[eĩ]: *léi, méi, téi*;
[i]+[ĩ]=[iĩ]: *míi, fíi*;
[o]+[ĩ]=[oĩ]: *gói, piigói, vói*;
[u]+[ĩ]=[uĩ]: *púi, cúi*;
[â]+[ĩ]=[âĩ]: *c'âine, p'âine*;
[ə]+[ĩ]=[əĩ]: *r'ăi, flăc'ăi*;
- (2) [a]+[ũ]=[aũ]: *dàu, càut*;
[e]+[ũ]=[eũ]: *léu, méu*;
[i]+[ũ]=[iũ]: *fiu, víu*;
[o]+[ũ]=[oũ]: *nóu, biróu*;
[ə]+[ũ]=[əũ]: *r'ău, pâr'ău*;
[â]+[ũ]=[âũ]: *r'ău*.

Comme le démontrent les exemples ci-dessus, en français il y a plus de diphtongues (trente-six) qu'en roumain (vingt-trois). Cela s'explique partiellement par le fait que le français renferme des sons vocaliques nasaux qui peuvent former des diphtongues avec un son semi-vocalique. En même temps, en roumain il y a plus de diphtongues descendantes (treize) qu'en français (cinq).

Si nous analysons, du point de vue de l'articulation, les diphtongues du français et du roumain qui cumulent toujours des sons semi-vocaliques, nous observons que:

- (a) les diphtongues françaises [ʃø], [ʃœ], [ʃɛ̃], [ʃɔ̃], [ʃɑ̃]; [ʷi], [ʷe], [ʷø], [ʷo], [ʷɛ], [ʷœ], [ʷɔ], [ʷa], [ʷɑ], [ʷɔ̃], [ʷɑ̃]; [ʷi], [ʷe], [ʷœ], [ʷa], [ʷɛ̃], [ʷɔ̃], [ʷɑ̃] et [œj] manquent en roumain et peuvent constituer des difficultés d'articulation pour un apprenant roumain, surtout débutant;
- (b) certaines diphtongues françaises rappellent, en quelque sorte, certaines diphtongues roumaines et, par conséquent, peuvent être assimilées plus vite, par exemple, [ʃy] dans *sciure* rappelle [ɣu] dans *ciudat*;
- (c) certaines diphtongues françaises sont presque identiques aux diphtongues roumaines, par exemple, [ja] dans *fiacre* et [jɑ] dans *(tu)prias* sont presque identiques au [ɣa] dans le roumain *fiarǎ*; [je] dans *fier*, *pièce*, *miel* est presque identique au [iɛ] dans les roumains *fier*, *piesǎ*, *miere*; [je] dans *prier* est presque identique au [iɛ] dans le roumain *iepure*; [jo] dans *miauler* est presque identique au [io] dans *miorlǎi*; [wa] dans *oie* et [wɑ] dans *(tu)louas* sont presque identiques au [ɔa] dans *oase* et [ua] dans *ziua*; l'unité [ej] dans *abeille* est presque identique (plus longue et accentuée) au [eɨ] dans l'unité roumaine *lei*; [aj] dans *maille*, *caille*, *paille* est presque identique (plus longue et accentuée) à la diphtongue [ai] dans les unités roumaines *mai*, *cai*, *pai*; [ij] dans *fille* est presque identique (plus longue et accentuée) à la diphtongue [iɨ] dans le roumain *fii*; [ɔj] dans *boy* est presque identique (plus longue et accentuée) à la diphtongue [oɨ] dans le roumain *boi*.

1.3. Les sons consonantiques

Le français contemporain renferme deux types de sons consonantiques:

- (1) ceux appelés «autochtones», c'est-à-dire les sons à l'aide desquels ont forme déjà de nouvelles unités dans cette langues;
- (2) ceux empruntés aux autres langues qui se rencontrent seulement dans les unités lexicales d'origine étrangère.

Les sons dits «autochtones» se distinguent du point de vue de leur sonorité. On délimite ainsi des sons consonantiques sonores ([b], [d], [ʒ], [g], [v], [z]) et sourds ([k], [f], [p], [s], [t], [ç]). Les sonants ([l], [m], [n], [ɲ] et [ʁ]) sont des sons intermédiaires entre consonantiques et vocaliques.

Les sons consonantiques empruntés aux autres langues (à travers l'emprunt lexical) sont les suivants: [h], [ɲ], [tç] et [dʒ] – empruntés à l'anglais (qu'on rencontre, par exemple, lors de la sonorisation des unités *hall*, *camping*, *check-up* et *jazz*); [x] – emprunté à l'espagnol ou à l'arabe (qu'on rencontre, par exemple, lors de la sonorisation des unités *jota*, *xérès*, *khamsin*); [ts], [tz] ou [dz] – empruntés au russe ou aux autres langues (qu'on

rencontre, par exemple, lors de la sonorisation des unités *tsé-tsé*, *tsigane*, *tzigane*, *tsar*, *tsarine*).

En roumain contemporain on enregistre vingt sons consonantiques de base: [b], [v], [g], [d], [ʒ], [dʒ], [k], [l], [m], [n], [p], [ɸ], [s], [t], [f], [h], [ts], [tʃ], [ç], [z]. Les sons [b], [v], [d], [s], [ʒ], [g] et [dʒ] sont des sons sonores; [p], [f], [t], [ts], [z], [tʃ], [ç] et [k] – des sons sourds; [l], [m], [n] et [ɸ] – des sonants (liquides - [l] et [ɸ]; nasaux - [m] et [n])⁶.

Comme le démontre les exemples ci-dessus, les sons consonantiques en français et en roumain contemporains sont à peu près les mêmes, à la seule différence de quelques-uns:

- (1) Ainsi, les sons [dʒ], [ts] et [tʃ] sont articulés en roumain d'une autre façon qu'en français. Le son [dʒ] est prépalatale et africatif en roumain (*geam*, *geamă*). En français, comme en anglais, il est palatale et africatif. Le son [ts] est alvéolaire en roumain (*țar*, *țară*) et dentalo-alvéolaire en français (*tsigane*). Le son [tʃ] est prépalatale et africatif en roumain; en français, comme en anglais, il est palatale et africatif;
- (2) Le son [ɸ] est seulement vibratoire en roumain: *repede*, *apar*, *prenatal* etc. En français, ce son peut être articulé, selon le cas, d'une façon grasseyée (étant précédé d'un autre son consonantique et suivi, en même temps, d'un son vocalique – *gras*, *gré*, *grimace*, *prince*, *truc*, *droque* etc.), roulée (devant le son vocalique [u] – *route*, *rouler*, *routine* etc.), occlusive (*par*, *star*, *finir*, *encore* etc.).

1.4. Les groupes/groupements rythmiques

On appelle *groupe rythmique* un groupement logique de mots phonétiques autour d'une seule syllabe qui comporte un accent rythmique, tout ça car en français l'accent rythmique n'est pas délimité dans chaque mot pris à part, mais dans les groupements de mots. En lignes générales, le groupe rythmique est formé sur les règles syntaxiques du français dans le sens que chaque terme de proposition bi ou polysyllabique constitue un groupe rythmique à part, sauf l'épithète, le préderminant du nom ou le complément circonstanciel d'intensité ou de manière antéposé:

«Hannah | s'occupe | du magasin | de la rue | du Bourg-l'Abbé» (Ph. Grimberty, *Un secret*, p. 120).

«Elle pense | souvent | à Robert | et craint | chaque jour | l'annonce | d'une *mauvaise* nouvelle» (Ph. Grimberty, *Un secret*, p. 121).

«Dans *quelques* jours | elle trouvera | sa chaleur» (Ph. Grimberty, *Un secret*, p. 121).

«Devant mon insistance | ma vieille amie | a fini | par m'avouer | ce qui | s'était *réellement* passé | ce soir-là | dans le café» (Ph. Grimberty, *Un secret*, p. 127).

En roumain, *le groupement rythmique*, appelé *tact ritmic*, peut être formé d'un seul ou de plusieurs mots. Dans le groupement rythmique formé de plusieurs mots on délimite un seul mot déterminé et plusieurs mots déterminants⁷. La mise en place des groupements rythmiques d'un texte sonore quelconque se fait toujours compte tenu:

- (1) de l'intention communicative de l'auteur de ce texte (si cette intention est connue ou interprétable pour le lecteur sonore);
- (2) de l'interprétation du texte par ce lecteur sonore;
- (3) du bon sens qui exclut les non-sens.

L'auteur se sert, le plus souvent dans ce cas, des virgules. Ainsi, dans la phrase: «Și iarăși, | noaptea, | vine | Luceafărul deasupra ei | Cu razele-i senine» (M. Eminescu, *Luceafărul*), l'unité *noaptea* doit être prise pour un groupement rythmique à part qui annonce que *Luceafărul vient chez elle pendant la nuit* (en roum. *Luceafărul vine noaptea deasupra ei*) et non que *la nuit tombe* (en roum. *noaptea vine*).

Il résulte qu'en français la délimitation des unités rythmiques se fait exclusivement sur des principes d'ordre syntaxique, tandis qu'en roumain on prend en charge l'intention communicative (interprétée) ou le bon sens.

1.5. Les syntagmes phonétiques

Seulement en français les syntagmes phonétiques sont délimités comme unités distinctes des groupes rythmiques. En roumain, on parle, dans ce cas, des groupements rythmiques (*tacturi ritmice*), formé de plusieurs mots.

Le *syntagme rythmique* est une unité phonatoire qui comporte une certaine mélodie (dont on va parler dans les paragraphes suivants portant sur les unités supersegmentales) et introduit une pause d'une certaine longueur (mais qu'on ne peut pas appeler *pause longue*), marquée graphiquement par (:), (:) ou (...):

«La pratique du sport, leur passion commune, avait réuni Maxime et Tania: | mon histoire ne pouvait commencer que dans le stade où je les accompagnais si souvent» (Ph. Grimbert, *Un secret*, p. 35).

1.6. Les phrases phonétiques

En français et en roumain l'unité phonétique majeure est la *phrase phonétique* qui a sa mélodie et introduit une longue pause, c'est-à-dire une pause marquée graphiquement par un point (d'interrogation, d'exclamation):

«Tania est la seule à percevoir les lignes invisibles qui traversent le stade» (Ph. Grimbert, *Un secret*, p. 39).

«Plus muette que jamais à qui pensait-elle?» (Ph. Grimbert, *Un secret*, p. 65).

«Chiens de juifs!» (Ph. Grimbert, *Un secret*, p. 69).

2. Bref aperçu comparativo-contrastif des unités phonatoires supersegmentales du français et du roumain contemporains

Rappelons en bref que les unités supersegmentales des langues sont l'*accent* et l'*intonation* et que l'*accent* se manifeste par la mise en relief d'une syllabe à travers la modulation du *ton*, de l'*intensité* ou de la *durée*, ce qui nous fait délimiter dans les langues du monde trois types d'accent: *dynamique* (ou d'*intensité*), *tonique* (ou *musical*) et *quantitatif* (ou *duratif*).

Dans les mots français et roumains pris à part on délimite toujours un accent *dynamique*, c'est-à-dire un accent qui est créé à travers l'articulation intensive d'une syllabe, en français la même – l'oxytone, ce qui fait de l'accent français une unité *stable*. En roumain, l'accent est *libre* (comparez *episcop* et *episcop*), *muable* (c'est-à-dire différent dans les différentes formes grammaticales d'un mot quelconque – *cântasem*, *cântăm* etc.) ou *non-muable* (c'est-à-dire effectant la même syllabe des unités d'un paradigme quelconque – *marea*, *mărire*, (*a*) *mării*, (*a*) *mărilor* etc.

L'*intonation* se manifeste dans une langue à travers la *mélodie*, l'*accent logique* et l'*intensité*.

Dans les paroles orale française et roumaine, on rencontre plusieurs types de *mélodie*, délimités sur les variations de l'hauteur du ton de base des sons articulés:

- (1) *uniforme*, identifiée, le plus souvent, dans la production orale d'une phrase énonciative, par laquelle débute un discours quelconque et qui est suivie d'une phrase *auxiliaire*:

| | | | |
|----------------|---|--|---|
| Hauteur du ton | 4 | | |
| | 3 | | |
| | 2 | Vous connaissez tous M. Hliphas Zalkin, ou du moins si vous êtes un peu attentifs aux personnages marquants de votre siècle, vous devriez tous le connaître. Car c'est avec au entre les mains des grands clichés que publient pendant le temps des vacances, les quotidiens du soir...? | Am lipsit. Căci tata a plecat pe front. |
| | 1 | | |

- (2) *ascendante*, identifiée, par exemple, dans la production orale d'une phrase interrogative:

| | | | |
|----------------|---|----------------------------|----------|
| Hauteur du ton | 4 | reconnaitre? ¹⁰ | acum? |
| | 3 | le | face |
| | 2 | devrais | am putea |
| | 1 | Je | Ce |

- (3) *descendante*, identifiée, par exemple, dans une réplique réactive énonciative (souvent courte ou très courte) par laquelle finit complètement un dialogue quelconque:

| | | | |
|--------------------|---|------------------------|---------------------|
| Hautueur du ton | 4 | Que | |
| | 3 | j'attendrais | Nunai |
| | 2 | vos | cu ei |
| | 1 | autres ¹⁰ , | doi ¹¹ , |

- (4) **ascendante-descendante**, identifiée, par exemple, dans la production orale d'une phrase qui finit par une énumération:

| | | | |
|--------------------|---|---------------|--------------|
| Hautueur du ton | 4 | vu: | le-am dat: |
| | 3 | tout maisons, | totee pâine, |
| | 2 | a musées, | luat sare, |
| | 1 | Il pares, | Au albitun. |

- (5) **descendante-ascendante**, identifiée, par exemple, dans la réplique réactive et initiative en même temps:

| | | | |
|--------------------|---|-------------|----------|
| Hautueur du ton | 4 | | acolo? |
| | 3 | penses-tu? | cum e |
| | 2 | D'acc qu'en | Am și |
| | 1 | cord. Et | ințeles. |

- (6) **uniforme-descendante**, dans la production orale de longues phrases énonciatives qui achèvent un discours quelconque, par exemple:

| | | | |
|--------------------|---|--|-------------------|
| Hautueur du ton | 4 | | |
| | 3 | | |
| | 2 | Maxime a refuzat de se rendre au commissariat pour face appuser son ses papiers d'identité | |
| | 1 | Am zis totul ce am avut de zis le timpun rouge indaman ¹² | șie și la ai lui. |

A l'aide de l'**accent logique** on met en relief le mot ou le syntagme qui a une valeur sémantique ou stylistique de choix dans une phrase ou par lequel on exprime de différentes nuances affectives ou émotives. Ce mot ou ce syntagme est articulé avec une intensité à part, sur un ton brusque et ascendant dans les deux langues dont on parle:

| | | | |
|--------------------|---|-------------------|----------|
| Hautueur du ton | 4 | être responsable. | pe om. |
| | 3 | sigiliic | la creat |
| | 2 | Être homme | Munca |
| | 1 | | |

L'**intensité** de la parole dépend de l'énergie avec laquelle on articule les unités phonatoires qui se succèdent. On dit que les phrases affectives par lesquelles on exprime l'admiration, la peur, l'estase etc. sont d'habitude articulées avec beaucoup d'énergie dans les langues. Les questions qu'on peut poser dans une étude comparative de l'intensité de la parole française et roumaine sont les suivantes: Les Français, expriment-ils d'habitude d'une façon visible leurs émotions? Si oui, les expriment-ils avec la même énergie que les Roumains? Nous pouvons répondre à ces questions en nous basant sur les résultats de nos observations faites en 2007 sur l'intensité de la parole

des Français natifs, rencontrés lors de notre stage linguistique et pédagogique à l'Université de Besançon. Ces observations nous ont permis de comprendre que d'habitude les Français sont réservés à exprimer leurs émotions devant les personnes qu'ils ne connaissent pas ou connaissent peu. Même devant les personnes qu'ils connaissent suffisamment ils ne risquent pas à exprimer les émotions dites négatives comme le mécontentement, la fureur, la jalousie etc. D'habitude les Roumains expriment plus ou moins explicitement leurs émotions, mêmes celles négatives et cette distinction comportementale doit être prise en compte lors de la didactique du FLE aux apprenants roumains.

Le tempo, le rythme et les pauses sont les unités temporelles de l'intensité.

Le *tempo*, c'est-à-dire la vitesse de l'articulation d'une unité phonatoire quelconque d'une langue, peut être lent, allégo, entrecoupé en français et en roumain, tout ça en accord avec le type de communication, son contenu, les déterminations psy de l'émetteur etc. Comme personnes qui expriment plus ou moins explicitement leurs émotions, mêmes celles négatives, les Roumains loquents font plus souvent (que les Français) appel au tempo allégo et entrecoupé.

Le *rythme* apparaît lors de l'articulation cohérente, systématique et périodique des syllabes accentuées et non-accentuées des mots phonétiques, des groupes/groupements rythmiques, des syntagmes et des phrases phonétiques. Par conséquent, le rythme en français et en roumain est très différent, car l'accent rythmique, dans ces langues, tombe sur des syllabes différentes: en français, toujours sur la syllabe oxytone, en roumain, tantôt sur la syllabe oxytone (*episcop, dobitoc, motor* etc.), tantôt sur celle paroxytone (*cântasem, floricele, constituție* etc.), proparoxytone (*cuvintele, fratele*, etc.) ou antéproparoxytone (*variațiilor*). Outre l'accent rythmique, en français on délimite des accents supplémentaires: emphatique, d'insistance etc. Tout ça pourvoit la chaîne parlée française des traits particuliers qui la distinguent de la chaîne parlée roumaine et qui doivent obligatoirement être pris en considération dans la didactique du FLE aux apprenants roumains.

Les *pauses* – longues ou courtes - apparaissent dans les chaînes parlées des deux langues pour:

- (1) des raisons physiologiques: le parleur doit inspirer de l'air pour continuer son discours;
- (2) des raisons linguistiques ou poétiques: on sépare ainsi un segment de la parole de l'autre, on maintient ainsi le rythme de la phrase, on met en relief certaines constructions syntaxiques, on exprime des états affectifs;
- (3) des raisons informatives: on ne veut pas répondre à la questions posée.

Par conséquent, pour apprendre à introduire des pauses dans un discours en français à la manière des natifs, il faut faire appel encore aux connaissances sur les façons d'agir des Français dans certaines situations: embarras, refus de communiquer, stress etc.

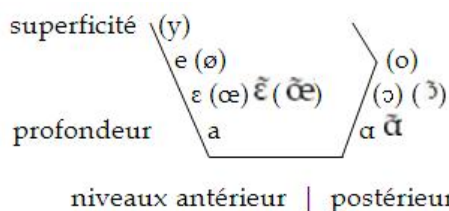
Des paragraphes présentés ci-dessus on peut conclure que:

- (1) la didactique de la phonétique d'une langue étrangère doit toujours avoir pour point de départ la phonétique de la langue maternelle, si celle-là se veut efficace;
- (2) la didactique de la phonétique d'une langue étrangère doit toujours être projetée sur des phénomènes d'ordre phonatoire (segmental et supersegmental), mais également linguistique et sémantique (surtout dans la différenciation linguistique et sémantique des unités à articuler), civilisatoire et comportemental, si elle se propose de préparer les apprenants à la compréhension et à l'expression phonatoires correctes (même à la manière des natifs) en langue étrangère.

3. Didactique de la phonétique française aux apprenants roumains à travers la méthode progressive

Toute didactique d'une langue étrangère met premièrement en scène des contenus à enseigner et à apprendre et des méthodes par lesquelles on enseigne et apprend ces contenus. Dans les paragraphes précédents nous avons balisé les contenus à enseigner et à apprendre dans les classes de phonétique française aux apprenants roumains, mettant en relief l'idée que ces contenus, pour l'apprenant, se basent implicitement sur une perspective comparative, c'est pourquoi ils doivent se baser sur la même chose pour l'enseignant. De toutes les méthodes par lesquelles on peut enseigner et apprendre ces contenus nous nous proposons d'aborder la méthode *progressive* comme une des méthodes les plus efficaces d'enseignement et d'apprentissage de la phonétique française aux apprenants roumains, aux niveaux segmental et supersegmental.

Au niveau segmental, cette méthode est surtout efficace par rapport aux sons vocaliques, car ceux-ci enregistrent de la consécuité dans les limites de la superficialité et la profondeur, l'antériorité et la postériorité. Compte tenu du fait que la didactique de la phonétique d'une langue étrangère doit toujours se faire à travers la comparaison du système phonétique à enseigner et à apprendre avec le système phonétique de la langue maternelle de l'apprenant, le contenu à enseigner et à apprendre dans les classes de FLE en milieu natif roumain, axées sur les sons vocaliques, est le suivant:



**Sch. 3: Les sons vocaliques du français contemporain
à enseigner et à apprendre en milieu natif roumain**

Dans le trapèze ci-dessus nous avons conservé les couples [e]-[ɛ], [o]-[ɔ], [a]-[ɑ], car en français ils sont significatifs dans le sens qu'ils servent à introduire des sèmes distinctifs. Comparez: *ses* ['se] – *c'est* ['sɛ], *paume* ['pom] – *pomme* ['pɔm], *mal* ['mal] – *mâle* ['mɑl].

A notre sens, l'enseignement et l'apprentissage des sons vocaliques du trapèze ci-dessus sur la méthode progressive doit se faire par classes d'initiation et classes de synthèse.

Une classe d'*initiation* est centrée sur l'enseignement et l'apprentissage d'un seul son vocalique du trapèze ci-dessus. Tout processus d'enseignement des sons d'une langue étrangère se base essentiellement sur l'explication et le modèle. L'*explication* (d'habitude en langue maternelle) est faite par le professeur et précède le plus souvent le modèle, portant, dans l'enseignement de la phonétique d'une langue étrangère à finalités communicatives et non scientifico-théoriques, sur la modalité de l'articulation de chaque son (position des lèvres, du mâchoire, de la langue etc.) et non sur les particularités acoustiques de celui-ci (amplitude, volume etc.) qui sont détectables par des appareils spéciaux et décrites dans une démarche scientifico-théorique. Le *modèle* est celui qui renforce d'habitude l'explication. Il appartient ou au professeur qui fait l'explication (dans le cas où celui-ci reproduit le son d'une façon adéquate), ou à un parleur natif la sonorisation de qui est enregistrée sur une bande ou un support électronique. Il est clair que le meilleur modèle est celui de la bande ou du support électronique. Le modèle permet à l'apprenant de ce faire une idée du son à apprendre – dans notre cas du son vocalique du français –, à travers sa *discrimination*, c'est-à-dire sa distinction, avec précision, des sons (vocaliques) de la langue maternelle (quand la classe porte sur la didactique du premier son vocalique à apprendre - [y]) ou des autres sons (vocaliques en premier lieu, consonantiques en deuxième lieu) de la langue étrangère (le français) qu'il connaît déjà (s'il s'agit d'une classe portant sur la didactique d'un son vocalique français, distinct du son [y]). Le modèle qui est celui d'une personne autre que l'apprenant incite celui-ci à expérimenter le modèle entendu. Cette expérimentation s'appelle *reproduction* ou *articulation imitative*. Elle se fait par rapport à un son (vocalique) pris à part ou à une suite de sons (dont un seul est vocalique et les autres sont consonantiques).

Par conséquent, l'apprentissage d'un son vocalique du français dans une classe d'initiation se fait à travers deux étapes importantes:

- (1) celle de discrimination;
- (2) celle de reproduction imitative.

L'étape de discrimination vocalique se réalise par des activités de repérage sonore:

- (1) **simple**, quand on propose, par exemple, aux apprenants de délimiter quel son vocalique singulier a été articulé par la personne X dans l'enregistrement Y;
- (2) **complexe**, quand on propose, par exemple, aux apprenants de délimiter quel son vocalique a été articulé avec quel(s) son(s) consonantique(s) et dans quelle consécuitivité; s'il s'agit de plusieurs sons consonantiques, la discrimination est d'habitude graduelle: on propose des combinaisons avec un, puis deux, puis trois sons consonantiques anté- ou postposés ([^hmɛ] [^hɛm] [^htɔɛ] [^hɛ·tɔ] [^hspɔɛ]) qui souvent sont présentées sous forme de séries: (série A) [^hsɛ] [^hfɛ] [^hlɛ] [^hmɛ] [^hnɛ]; (série B) [^hɛs] [^hɛl] [^hɛm] [^hɛn] [^hɛ:ɔ]; (série C) [^hpɔɛ] [^htɔɛ] [^hvɔɛ]; (série D) [^hɛ·gɔ] [^hɛ·tɔ] etc.;
- (3) **singulier**, quand on propose, par exemple, aux apprenants de déterminer après quel son consonantique on emploie le son vocalique bien déterminé X;
- (4) **multiple**, quand, par exemple, on propose aux apprenants de saisir combien de fois la personne X a fait apparaître dans son discours sonore le son vocalique X;
- (5) **qualitatif**, quand, par exemple, on propose aux apprenants de déterminer dans quels mots phonétiques le son vocalique X est long ou court;
- (6) **quantitatif**, quand on propose, par exemple, aux apprenants de nommer tous les mots phonétiques d'une série dans lesquels ont été entendus le son vocalique X.

La reproduction sonore imitative d'un son vocalique est toujours progressive ou graduelle en classes de FLE, car elle débute par sa forme **simple**, quand on propose aux apprenants de reproduire un son vocalique singulier, articulé par leur professeur ou un parleur natif, pour passer à des formes **complexes**, quand on leur propose de reproduire un son vocalique avec un, puis deux, puis trois sons consonantiques anté- ou postposés. La reproduction dont on parle peut être encore **singulière** (par conséquent, adéquate) ou **multiple** (par conséquent, complètement ou partiellement fautive à l'initiale). Elle peut être **qualitative**, si elle est axée sur l'articulation d'un son vocalique qui comporte des particularités de longueur, nasalisation etc., ou **quantitative**, quand il s'agit de reproduire des séries entières avec un

son vocalique quelconque. Par exemple, [‘sɛ | ‘fɛ | ‘lɛ | ‘mɛ | ‘nɛ | |] ou [‘ɛs | ‘ɛl | ‘ɛm | ‘ɛn | |].

Chaque classe de *synthèse* est centrée sur l’enseignement et l’apprentissage d’un couple, triangle ou série vocalique quelconque, formés des sons vocaliques différents, mais souvent proches, accompagnés ou non de sons consonantiques anté- ou postposés. Les sons vocaliques sont dans ce cas:

- (1) de la même superficialité et niveau, par exemple, [e]-[ø], [ɛ]-[œ], [ɛ̃]-[œ̃] ou [a]-[ɑ];
- (2) de la même superficialité, mais des niveaux différents, par exemple, [e]-[ø]-[o], [ɛ]-[œ]-[ɔ], [ɛ̃]-[œ̃]-[ɔ̃] ou [a]-[ɑ]-[ɑ̃];
- (3) des superficialités et niveaux différents, par exemple, [e]-[ɛ]-[a]-[ɑ].

L’étape de discrimination en classes de synthèse vocalique se réalise par des activités de repérage sonore:

- (1) **complexe**, quand on propose, par exemple, aux apprenants de délimiter quels sons vocaliques ont été articulés;
- (2) **singulier**, quand, par exemple, les apprenants doivent trouver dans une suite de mots phonétiques celui qui renferme le couple vocalique demandé.

La reproduction sonore imitative d’un couple, triangle ou série vocalique quelconque peut être *singulière* (par conséquent, adéquate) ou *multiple* (par conséquent, complètement ou partiellement fautive à l’initiale).

Comme on le voit des exemples cités ci-dessus, la mise en place, dans les classes de phonétique française, des couples, triangles et séries vocaliques se fait aussi sur des principes graduels ou progressifs. Ces principes peuvent également être employés dans la didactique:

- (1) du son semi-vocalique [ʏ], issu du son [y], le seul qui reste complètement méconnu de l’apprenant roumain qui se propose d’étudier le français et doit le faire, pour avoir de bons résultats, à travers le son [y];
- (2) des sons consonantiques [tʃ] et [dʒ] (empruntés par le français à l’anglais), [ts], [tz] et [dz] (empruntés par le français au russe ou aux autres langues) et qui s’obtiennent chacun par l’articulation très intégrée de deux sons distincts: [t] et [ʃ], [d] et [ʒ], [t] et [s], [t] et [z], [d] et [z];
- (3) du son [ɛ] qui doit débiter par les variantes roulée et occlusive de celui-ci qui sont des variantes plus faciles à apprendre pour un Roumain que la variante grasseyée;
- (4) des groupes rythmiques, des syntagmes et phrases phonétiques qui, à l’initiale, doivent être formés de deux, puis de trois etc. constituants, ce qui donne la possibilité de former graduellement et progressivement des compétences phonatoires en français;

- (5) de la mélodie française, celle uniforme (la plus simple) étant la première à enseigner et apprendre;
- (6) du tempo français, en commençant obligatoirement par celui lent pour passer ultérieurement et progressivement à celui allégo et très allégo;
- (7) des pauses, initialement longues, puis courtes.

Conclusions

La didactique de la phonétique d'une langue étrangère doit prendre en vue les unités segmentales et supersegmentales. Elle doit avoir pour point de départ l'approche comparative de la phonétique de cette langue étrangère avec la phonétique de la langue maternelle de l'apprenant. Cette stratégie augmente les possibilités d'apprentissage de l'apprenant, en diminuant considérablement les efforts que celui-ci doit faire pour assimiler les unités phonatoires de la langue étrangère.

Notes

¹Coşciug, 2011, p. 108; Coşciug, 2012, p. 116.

²Gak, 1976, p. 37.

³Cantemir, 2012, p. 37-41.

⁴Où l'accent tombe sur le deuxième élément.

⁵Il n'y a pas de sons semi-consonantiques en roumain.

⁶Cantemir, 2012, p. 41-47.

⁷Cantemir, 2012, p. 91-92.

⁸Dans l'exemple qui suit nous avons mis en italique la phrase auxiliaire.

⁹M. Druon, *Nouvelles*, p. 98.

¹⁰La question, dans ce cas, était la suivante: «Qu'as-tu répondu?». G. Simenon, *Maigret chez le Ministre*, p. 127.

¹¹La question, dans ce cas, est la suivante: «Cu cine ai fost la Mihai?»

¹²Ph. Grimbert, *Un secret*, p. 103.

Références

CANTEMIR, Gr. *Limba română contemporană (fonetica)*. Bălți, 2012 [=Cantemir, 2012].

COŞCIUG, Angela. *Etude comparée des systèmes vocaliques du français, espagnol, roumain et russe // Limbaj și context / Speech and Context International Journal of Linguistics, Semiotics and Literary Science* Vol. 1, 2011. P. 108-115 [=Coşciug, 2011].

COŞCIUG, Angela. *Unele considerații de ordin general asupra sistemelor vocalice ale limbilor franceză și germană // Limbaj și context / Speech and Context International Journal of Linguistics, Semiotics and Literary Science* Vol. 2, 2012. P. 115-120 [=Coşciug, 2012].

ГАК, В.Г. *Сравнительная типология французского и русского языков*. Ленинград: Просвещение, 1976 / GAK, V. *Sravnitel'naya tipologia frantsuskogo i ruskogo yazykov*. Leningrad: Prosvescenye, 1976) [=Гак, 1976].

ZUR EFFEKTIVITÄT DER TEXTERSCHLIEßUNG DURCH LESESTRATEGIEN IM DAF-UNTERRICHT

Tatiana Kononova

Abstract

The aim of this article is the theoretical study of reading strategies of the foreign text for the development of the ability of the trainees to have a deeper understanding of the textual content and obtaining necessary information from it. The article examines different tasks and exercises which stimulate such development. In conclusion, the article demonstrates the functioning of the studied reading strategies on the examples of the didactic text.

Keywords: reading skills, reading strategies, prereading tasks, while reading tasks, after reading tasks.

Der Ausgang zu unserer eingehenden Studie der Lesefertigkeit und dementsprechend der Lesehaltungen bzw. der Lesestrategien im modernen DaF-Unterricht wäre wohl der Umstand, dass die StudentInnen, die ihr Praktikum an den Gymnasien bzw. Lyzeen machen, kaum wissen, was sie mit dem Text, dem Hauptmittel im Fremdsprachenunterricht unternehmen müssen. Die gestellten Aufgaben zum Erfassen des Sinngehaltes beschränken sich meist auf die Übersetzung des Textes in die Muttersprache, was nicht ganz den Anforderungen an die Vorgehweisen solchen Typs entspricht.

Wie bekannt, soll der Unterricht zur Entwicklung der Lesefertigkeiten in der Fremdsprache die Lernenden dazu befähigen, einem Text selbständig die erwünschten Informationen zu entnehmen. Um dieses Ziel zu erreichen, werden im Fremdsprachenunterricht bestimmte Leseverhalten oder Lesehaltungen eingesetzt, die nach dem Didaktiker Peter Bimmel Lesestrategien genannt werden. Im didaktischen Lexikon steht dafür Lesestil oder Leseform. Buchbinder/Strauß verstehen unter den Leseverhalten Hauptarten des Lesens.

Zuerst soll geklärt werden, was die Lesestrategie bedeutet.

In Anlehnung an Peter Bimmel ist eine Lesestrategie eine Sequenz bzw. ein Plan von mentalen Handlungen, mit der/dem ein bestimmtes Leseziel erreicht werden soll. Laut dem didaktischen Lexikon ist unter Lesestil oder Leseform ein durch eine bestimmte Leseintention geprägtes Leseverhalten zu verstehen¹.

Krumm und Janikova sehen Lesestrategien als Fähigkeiten und Kenntnisse an, die einem Leser Texterschließung erleichtern².

Der Didaktiker Westhoff unterscheidet folgende Lesestile:

Orientierendes Lesen bedeute nur einen Überblick über den Textinhalt zu verschaffen. Dank Überschriften und Textteilen bauen wir textinhaltbezogene Erwartungen auf. Auf Grund eines Schlagwortes wird ein Text in ein bestimmtes Raster eingeordnet. Z. B.: Wir suchen in der Zeitung etwas über die Wettersituation in Deutschland, weil wir am nächsten Tag eine Dienstreise dorthin machen.

- Bei dem kursorischen/globalen Lesen interessieren wir uns dafür, was wichtig und wesentlich in einem Text ist, was die Hauptinformationen des Textes sind. Wir suchen wesentliche Informationen und Aussagen im Text. Das Ziel des kursorischen Lesens ist es, solche Fragen zu beantworten, die die Hauptlinie des Textes reproduzieren (so genannte W-Fragen).
- Selektives/selektierendes Lesen- diese Lesestrategie wird als ein suchendes Lesen bezeichnet. Der Leser sucht spezifische Information im Text, er muss wissen, dass es diese Information im Text gibt und wo es sie gibt.
- Intensives/detailliertes/totales Lesen wird als Wort für Wort Lesen bezeichnet. Wir müssen alle Haupt- und Nebeninformationen verstehen. Der Text muss ausführlich erschlossen und der Inhalt vollständig wahrgenommen werden³.

In Abhängigkeit von der Zielsetzung unterscheiden Buchbinder und Strauß⁴:

- Überblickslesen (skimming reading);
- Kursorisches Lesen (general reading);
- Studierendes Lesen (close reading);
- Suchendes Lesen (searching reading).

Jede Art des Lesens hat ihre kommunikative Aufgabe und ein bestimmtes Ziel, für dessen Erreichen die aus dem Text entnommenen Informationen zu verwenden sind.

Das Überblickslesen (Skimming reading): Das Ziel dieser Art des Lesens besteht darin, das Thema, den Wissens- und Lebensbereich des Textes zu erfassen. Die Aufgabe des Überblickslesens ist es, den Text schnell und fragmentarisch bei detaillierterem Bekanntmachen mit seinen wesentlichen Einzelheiten und Bestandteilen durchzulesen. Deshalb wird bei dieser Leseart die Fähigkeit entwickelt, sich vor allem durch die Überschrift am gesamten Text und seinen Abschnitten (Absätzen, Kapiteln) zu orientieren, die Überschriften mit Illustrationen (Photographien, Zeichnungen, Schemata, technische Zeichnungen) sowie mit den Schlüsselkomponenten des Textes (Formeln, Hervorhebungen) in Beziehung zu setzen. Zu diesem Zweck ist es sinnvoll, die Lernenden mit der Textstruktur bekannt zu machen, dabei die wesentlichen Teile hervorzuheben und insbesondere die Komposition typischer Texte zu vermitteln (beschreibende, erörternde, schildernde Texte, Vorträge, Rezensionen, Biographien, Briefe)⁵.

Das kursorische Lesen (General reading): Das kursorische Lesen stellt eine Art des Lesens dar, bei dem die Aufmerksamkeit des Lesers vom gesamten sprachlichen Werk (Buch, Artikel, Prospekt) ohne besondere Akzentuierung auf die Information erfolgt. Beim kursorischen Lesen gibt es keine gezielte Aufmerksamkeit hinsichtlich der sprachlichen Komponenten des Textes und ihrer Erörterung. Beim kursorischen Lesen erfolgt die Verarbeitung der Textinformationen konsekutiv und unwillkürlich. Zur Verwirklichung der Ziele des kursorischen Lesens ist nach Angaben von Folomkova das Verstehen von etwa 70% der Prädikationen des Textes ausreichend,

wenn die übrigen 30% nicht zu den Schlüsselaussagen des Textes gehören, die für das Verständnis seines Inhalts wesentlich sind. Dementsprechend sind auch die Verfahren zur Entwicklung des kursorischen Lesens und die Kontrollaufgaben festzulegen⁶.

Das studierende Lesen (Close reading): Das Ziel des studierenden Lesens besteht im vollständigen und exakten Verstehen aller im Text enthaltenen Informationen. Dabei handelt es sich um ein nachdenkendes stilles Lesen, das eine zielgerichtete Analyse des zu lesenden Inhalts auf der Grundlage der Analyse sprachlicher und logischer Zusammenhänge des Textes erfordert. Bei der Arbeit mit Fachliteratur, erfordert das studierende Lesen, Bezüge zu Beschreibungen mit technischen Zeichnungen, Schemata, anschaulichen Darstellungen, Plänen, Karten herzustellen. Das studierende Lesen zeichnet sich durch eine größere Anzahl von Regressionen gegenüber den anderen Arten des Lesens aus, durch wiederholtes Lesen von Textteilen, durch bewusstes Hervorheben von Schwerpunkten des Textes und durch deren mehrmaliges lautes Artikulieren, mit dem Ziel, sich diese als komplexe Formulierungen besser einprägen zu können⁷.

Das suchende Lesen (Searching reading): Das Ziel des suchenden Lesens besteht im schnellen Auffinden bestimmter Angaben (Fakten, Hinweise, Merkmale, Kenndaten usw.) in einem bestimmten Text. Dem Ablauf nach erinnert das suchende Lesen an eine Kombination aus dem überblickhaften und dem studierenden Lesen. Der Unterschied besteht darin, dass beim Überblicklesen der gesamte Text den Arbeitsgegenstand bildet. Beim suchenden Lesen weiß der Leser im Voraus, was er konkret im Text zu suchen hat. Deshalb kann er, ausgehend von der Typenstruktur gegebener Texte, sofort bestimmte Teile oder Abschnitte aufsuchen, die dann studierend gelesen werden, ohne dass eine detaillierte Textanalyse erfolgt. Die Angaben werden dann verarbeitet und eingeordnet⁸.

Mit Recht können wir behaupten, dass Lesestrategien einen Handlungsplan darstellen, der zielgerichtet zur tieferen Texterschließung beiträgt. Die Lesestrategien unterscheiden sich im Umfang, Anspruchsniveau und Unterstützungsgrad. Daher ist der Einsatz der Lesestrategien bei der Schulung des Leseverstehens im DaF-Unterricht unentbehrlich.

Im Folgenden wird auf die Lesestrategien eingegangen, die nach der Meinung der Didaktiker V.A. Buchbinder und W.H. Strauß Überblicklesen, studierendes Lesen, suchendes Lesen und detailliertes Lesen schulen könnten. Die eingehende Studie der Lesestrategien lässt uns bestimmen, dass Überblicklesen sich für die Aufgabenstellungen vor dem Lesen eines Textes eignet, suchendes, studierendes und detailliertes Lesen ist eher während des Lesens einsetzbar und bestimmte Aufgaben zum suchenden Lesen passen auch für die Aufgabenstellungen nach dem Lesen. Weiterhin gliedern wir die erforschten Lesestrategien in die Etappen der Textarbeit vor, während und nach dem Lesen ein.

Aufgaben vor dem Lesen zur Vermittlung des Überblicklesens:

- Sammelt Assoziationen zum Titel des Textes (z.B. Assoziogramm).
- Betrachtet ein Bild und sammelt Assoziationen⁹.

- Bestimmt durch die Überschrift, was das Thema des Textes ist oder worum es sich im Text handelt.

- Buchstabiert.

- Übt einige Grammatikstrukturen.

- Findet Synonyme oder gibt mit anderen Worten die neuen Wörter, Schlüsselwörter wieder.

- Lest die ersten Sätze der Absätze und nennt die Fragen, die im Text betrachtet sein werden.

- Lest den letzten Absatz und nennt vermutlich den Inhalt des Textes¹⁰.

- Macht euch mit neuen Wörtern und Wortgruppen bekannt und sagt vermutlich, worum es sich im Text handelt.

- Unterstreicht im Text die Wörter und Wortgruppen, die man als Schlüsselwörter auszeichnen könnte.

- Lest die Sätze, die das Thema des Textes enthalten¹¹.

Aufgaben während des Lesens zur Vermittlung des kursorischen (globalen) Lesens:

- Lest den Text im Ganzen durch.

- Sucht für jeden Abschnitt eine Überschrift.

- Bildet die Fragen zum Text.

- Bildet die Gliederung zum Text.

- Sagt vorher, was als Nächstes passiert oder was im nächsten Abschnitt steht.

- Antwortet auf die Fragen (W-Fragen)¹².

- Markiert die Aussagen auf richtig oder falsch.

- Beendet die Sätze.

- Findet die Überschriften zu Textteilen¹³.

- Kürzt den Text.

- Ordnet einem Text Bilder (pro Absatz ein Bild oder eine sinnvolle Reihenfolge der Bilder herstellen, die dem Textverlauf entspricht) zu¹⁴.

Aufgaben während des Lesens zur Vermittlung des detaillierten Lesens:

- Lest den Text noch einmal.

- Schlagt unbekannte Wörter im Wörterbuch nach.

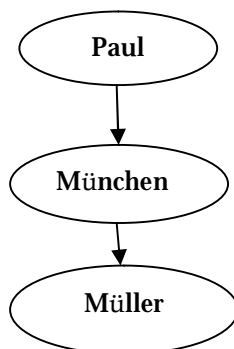
- Markiert die wichtigsten Aussagen.

- Notiert zu jedem Abschnitt die Kernaussage.

- Teilt den Text in Abschnitte ein¹⁵.

- Formuliert die Hauptidee des Textes in einigen Sätzen.

- Schreibt die notwendigen Erklärungen zwischen die Zeilen, als Randnotiz oder als Anmerkungen.
- Erklärt den Hauptsinn des Textes mit euren eigenen Worten.
- Ordnet den Inhalt der Überschrift zu.
- Schreibt den Hauptgedanken jedes Textabschnitts auf¹⁶.
- Stellt den Handlungsablauf des Textes mit Hilfe eines Flussdiagramms oder nach ihrer hierarchischen, argumentativen Ordnung in einem Strukturdiagramm dar¹⁷.



Aufgaben während des Lesens zur Vermittlung des suchenden Lesens:

- Findet in jedem Teil einen Satz, der den Hauptgedanken enthält.
- Sagt, welche Behauptungen dem Inhalt des Textes entsprechen.
- Findet die Hauptfakten, die Schlüsselstellungen des Textes.
- Findet im Text die Sätze: a) mit der Hauptinformation b) mit der präzisierenden Information c) mit dem unausgesprochenen Sinn¹⁸.
- Findet den Absatz, der für euch am interessantesten ist und erklärt warum.
- Unterstreicht, was Neues für euch im Text ist.
- Unterstreicht die wichtigsten Informationen und/oder Schlüsselwörter im Text.
- Ordnet die Zwischenüberschriften den Textabschnitten zu.
- Schreibt die fehlenden Wörter in die Lücken.
- Sucht bestimmte Stellen im Text¹⁹.

Aufgaben nach dem Lesen zur Vermittlung des suchenden Lesens:

- Überprüft nun, ob ihr den Text vollständig verstanden habt.
- Findet im Text folgende Informationen und tragt sie in die Tabelle ein.

| Was wissen wir über? | Was haben die Freunde oft gemeinsam unternommen? | Welche Hobbies haben die Freunde? |
|---------------------------|--|-----------------------------------|
| | | |

- Findet im Text alle Sätze im Perfekt und schreibt sie heraus. Schreibt die Vollverben im Infinitiv.
- Wie steht das im Text?
- Ordnet die geschnittenen Abschnitte des Textes in der richtigen Reihenfolge.
- Ordnet die folgenden Sätze des Textes in der Reihenfolge.
- Welche Textstellen bedeuten ungefähr das Gleiche?
- Wählt die richtigen Antworten²⁰.
- Gebt den Inhalt des Textes mit Hilfe der Schlüsselwörter wieder.
- Veranschaulicht den Text. Fertigt eine Skizze, ein Bild, eine Grafik oder ein Diagramm zum Inhalt des Textes an²¹.
- Wie ist Ihre Meinung zum Inhalt des Textes.
- Welche Schlüsse ziehen Sie aus dem Gelesenen?
- Unterstreicht nur die konjugierten Verben mit grünem Stift²²!
- Gruppier diese Verben nach der Zeitform.
- Findet eine andere Überschrift für den Text²³.
- Schreibt die angefangenen Sätze mit Hilfe von Informationen aus dem Text zu Ende.
- Macht ein Interview mit den Personen, die in einem Text eine Rolle spielen.
- Stellt die Ereignisse, die im Text geschildert werden, aus einer anderen Perspektive dar.
- Erschließt die fehlenden Wörter mit Hilfe des Kontextes in einem Lückentext.
- Ordnet die Satzteile aus dem Text so, dass immer ein korrekter Satz entsteht.
- Formuliert aus dem Satz möglichst viele Sätze.
- Ersetzt mit den Ausdrücken die unterstrichenen Wörter im Text.
- Kreuzt die richtige Lösung an.
- Setzt Synonyme im Text ein.
- Beantwortet Fragen zum Text.
- Ordnet wörtliche Rede einzelnen Personen zu.
- Sucht die Übersetzung der Sätze im Text²⁴.

Aufgabentypologie nach Neuner und Schumann:

1. Aufgaben auf der Textebene

- Die Bilder, die zu einem Text gehören, besprechen (Wortschatz; Situation; Person; Handlungen) und von den Bildern auf den Inhalt des Textes schließen;

- zu Bildern Überschriften formulieren;
- zu Bildern eigene Beschreibungen/Geschichten aufschreiben lassen²⁵;

2. Aufgaben auf der Satzebene

- ein unbekanntes Wort im Lexikon nachschlagen und dann seine Bedeutung „gegenchecken“
- Wortfelder gemeinsam aufbauen
- Die Struktur von Sätzen analysieren (Woran erkennt man bestimmte Wortarten? Wo tauchen sie häufig im Satz auf? Wie findet man z.B. im Deutschen das Verb, von dem aus Sätze „konstruiert“ werden?)²⁶.

3. Aufgaben auf der Wortebene

- Wörter zusammenstellen.
- Welche Verben haben die Vorsilbe „an-“?
- Welche Vorsilben findet euch zum Verb „sehen“?
- Wörter erklären. (z.B. „entwickeln“ besteht aus den Teilen „ent-“ und „-wickeln“)
- Schlagt die Bedeutung von „wickeln“ und „entwickeln“ im Wörterbuch nach. Wie kann man den Zusammenhang von „wickeln“ und „entwickeln“ erklären?
- Aus welchen Teilen besteht das Wort (z.B. Deutschalsfremdsprachenunterrichtsmaterialien) Versucht das Wort zu erklären.
- Den Wortstamm durch Wegstreichen der Endung ermitteln;
- Mit Suffixen selbst neue Wörter bilden und im Lexikon nachsehen, ob es sie gibt und was sie bedeuten.
- Wörter so gruppieren, wie sie systematisch Zusammengehören. (z.B. zu einem Oberbegriff (“Tier”) Unterbegriffe suchen)
- eine Wortfamilie aufbauen (Wortstamm- Ableitungen);
- Zu einem übergeordneten Wort, zu einer Situation, zu einem Handlungsablauf Einfälle sammeln, d.h. einen “Wortigel” erstellen
- Gegensatzpaare (Antonyme) finden
- Ähnlichkeitsbezeichnungen (Synonyme) finden²⁷.

Wir haben nur einige Aufgaben ausgeführt, wie man mit einem Text umgehen kann und welche Lesestrategien nach der Ansicht der bekannten Methodiker/Didaktiker bei welcher Etappe der Textarbeit im Unterricht erfolgreich vermittelt werden können, um das Leseverstehen der Schüler zielgerichtet zu fördern.

Wie bekannt soll ein guter Unterricht unter drei Prinzipien umgesetzt werden:

Lerneraktivierung: Der Unterricht beteiligt die Lernenden so aktiv wie möglich am Unterrichtsgeschehen und Lernprozess.

Handlungsorientierung: Der Unterricht bereitet die Lernenden darauf vor, in der Fremdsprache sprachlich zu handeln, und simuliert dies im Klassenzimmer.

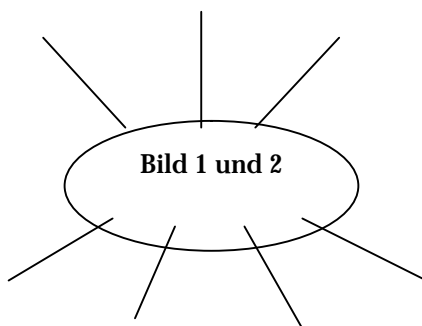
Autonomieförderung: Die Lernenden bekommen Gelegenheit, sich auch im Unterricht autonom und selbständig die Sprache anzueignen, und werden darauf vorbereitet, dies auch außerhalb des Lernorts Schule zu tun²⁸.

Im Anschluss möchten wir das Funktionieren der von uns ausgeführten Lesestrategien am Beispiel eines didaktisierten Textes zeigen, der dem Lehrbuch für die 8. Klassen entnommen ist und das Thema Freundschaft behandelt.

- Die Einführungsphase des Unterrichts:

A. Aufgaben vor dem Lesen zur Vermittlung des Überblickslesens:

1) Das Thema des Unterrichts erraten die Schüler selbst mit Hilfe von Bildern, indem sie die Bilder betrachten, ihre Assoziationen dazu sammeln und auf die Fragen des Lehrers antworten. Demgemäß schafft man spannende Atmosphäre, gute Laune und eine positive Leseerwartung.



[Anhang 2]

Was machen die Leute auf dem Bild?

Sind sie froh?

Wem vertraut ihr alles?

Braucht man einen Freund oder eine Freundin?

Wie findet ihr einen Freund oder eine Freundin?

Was passiert, wenn man keinen Freund oder keine Freundin hat?

2) Um die Schüler zur Arbeit am Thema anzuregen, schlägt man ihnen vor, das Wort "Freund" zu buchstabieren und einige Sätze mit diesen Wörtern zu bilden. Z.B:

| | | |
|-------|---|-------|
| ..... | F | ..... |
| ..... | R | ..... |
| ..... | E | ..... |
| ..... | U | ..... |
| ..... | N | ..... |
| ..... | D | ..... |

3) Um die Schüler tiefer in das Thema einzuführen, setzen wir einige Aufgaben ein, die das Verstehen des Textes weiter erleichtern. Die Schüler bekommen eine Reihe von Wörtern und Wortgruppen und sie sollen die Synonyme dazu finden. Dann formuliert ein Schüler zum Thema eine Frage mit einem von diesen Wörtern und ein anderer Schüler beantwortet sie und so der Reihe nach. Demnach aktivieren die Schüler mit Hilfe dieser Aufgabe den Wortschatz. Z.B:

| | |
|------------------------------|------------------------------|
| verbringen | mit j-m reden |
| beim Fach helfen | sich vertraut machen |
| unterhalten | eine Zeitdauer zusammen sein |
| sich gewöhnen an | ansehen |
| Vertrauen zu jemandem fassen | <i>Sport treiben</i> |
| Verständnis | j-n verstehen |
| anschauen | das Lehrfach erklären |
| joggen | j-m glauben |

Die Schüler werden näher zum Text hingeführt. Die Schüler sind schon mit den neuen Wörtern und Wortgruppen bekannt und bevor sie den Text lesen, sollen sie vermutlich sagen, worum es sich im Text handelt.

- Der nächste Schritt im Unterricht ist die Semantisierungphase.

B. Aufgaben während des Lesens zur Vermittlung des detaillierten und des suchenden Lesens:

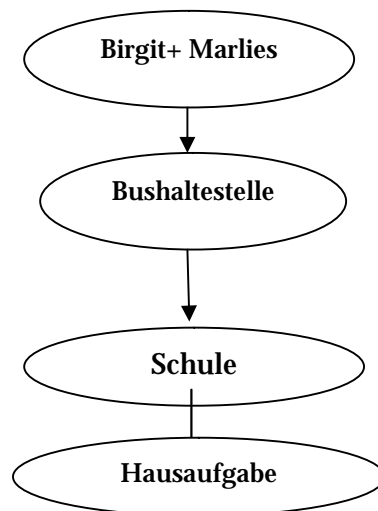
1) Wir beginnen die Arbeit am Text während des Lesens. Die Schüler lesen den Text im Ganzen durch.

2) Danach teilen die Schüler den Text in Abschnitte ein und notieren zu jedem Abschnitt die Kernaussage und finden die Überschriften zu diesen Textteilen.

3) Jetzt sind die Schüler mit dem Text ganz gut bekannt. Der Lehrer schlägt eine kreative Aufgabe vor, die aus folgendem besteht: Die Schüler bekommen einige Bilder, die sie pro Absatz ein Bild oder eine sinnvolle Reihenfolge der Bilder herstellen, die dem Textverlauf entspricht. Z.B:



4) Um den Text besser zu erfassen, stellen die Schüler mit Hilfe eines Flussdiagramms den Handlungsablauf des Textes dar. Z.B:



C. Schließlich gehen wir zu den Aufgaben nach dem Lesen zur Vermittlung des suchenden Lesens über:

1) Die Schüler bekommen eine Tabelle, die sie an Hand des Textes ausfüllen sollen. Die Tabelle besteht aus 3 Spalten. Z.B:

| | | |
|-----------------------------|--|-----------------------------------|
| Was wissen wir über Birgit? | Was haben die Freunde oft gemeinsam unternommen? | Welche Hobbies haben die Freunde? |
|-----------------------------|--|-----------------------------------|

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

2) Folgende Aufgabe besteht darin, dass die Wörter im Text durch ihre Synonyme ersetzt werden. Die Schüler bekommen eine Reihe von Wörtern und Wortgruppen, die im Text ungefähr das Gleiche bedeuten. Z.B:

unterhalten

Sport treiben

sich mit den Freunden treffen

kaufen

gleich

froh sein

3) **Multiple-Choice-Aufgabe.** Diese Aufgabe besteht darin, dass die Schüler eine richtige Variante von 3 angegebenen Varianten wählen. . Z.B:

Jeden Morgen treffen sich die Freundinnen

a) zu Hause b) an der Bushaltestelle c) in der Schule

Die Freundinnen gehen auf Schule.

a) verschiedene b) derselbe c) dieselbe

Birgit und Marlies machen Hausaufgaben oder lernen für eine Klassenarbeit.

a) keine b) getrennt c) zusammen

Die Eltern hatten anfangs Angst vor

a) einer Freundschaft mit einem Jungen b) ihrem Kind c) sich selbst

Mit der Zeit haben sich die Eltern an unsere Freundschaft

a) nicht gewöhnt b) noch nicht gewöhnt c) gewöhnt

Astrid hilft ihrem Freund bei

a) dem Haushalt b) den Hausaufgaben c) den Fremdsprachen

4) Anschließend erfüllen wir einige Grammatikübungen. Die Schüler suchen im Text alle starken Verben, markieren diese Verben in den Kreis und nennen deren drei Grundformen. Z.B: [Anhang10]

Wir fahren zusammen in die Schule und verbringe jede Pause gemeinsam.

5) Noch eine kleine Aufgabe zur Grammatik. Die Schüler unterstreichen im Satz alle Nomen, markieren sie ins Quadrat und nennen das Geschlecht. Z.B:

Meinen Eltern habe ich nicht von Anfang
an von unserer Freundschaft erzählt.

6) Um den Inhalt des Textes später leichter wiederzugeben, bekommen die Schüler folgende Aufgabe: Sie sollen aus einem Satz möglichst viele Sätze bilden. Z.B.:

In der Freizeit unternehmen wir viel: Wir machen Einkäufe in der Stadt, gehen Schlittschuh laufen, Partys feiern oder ins Kino.

In der Freizeit unternehmen wir viel. Wir machen Einkäufe in der Stadt. Wir gehen Schlittschuhlaufen. Wir feiern Partys oder ins Kino gehen.

7) Jetzt sind die Schüler mit dem Text ganz gut bekannt und können den Inhalt des Textes mit Hilfe der Schlüsselwörter wiedergeben. Z.B.: *sich an der Bushaltestelle treffen; auf dieselbe Schule gehen; bei bestimmten Fächern helfen; gut verstehen; an schlechten Tagen; die Freundschaft besteht; sehr beschäftigt sein; sich nach einer Woche wiedersehen; Angst haben vor (D); sich an die Freundschaft gewöhnen; Vertrauen gewinnen; gut in etwas sein;*

8) Mein Freund (Aufsatz/Essay-als Hausaufgabe)

Als Anregung zum schriftlichen Ausdruck setzen wir im Unterricht noch ein Interview ein, wobei die Schüler einander Fragen nach ihren Freunden stellen und sie beantworten. Die Ergebnisse der Befragung halten sie zu Hause in Form eines Aufsatzes fest.

Abschließend lässt sich sagen, dass der Einsatz verschiedener Lesestrategien wesentlich zum tieferen Texterfassen beiträgt. Didaktisch-planmäßig erstellte Aufgabenstellungen in ihrer Variationsvielfalt erhöhen die Motivation und Aufmerksamkeit der Schüler und bringen Abwechslung in den Unterricht. Mit unserem Beitrag sei der Versuch unternommen, die Aufgabestellungen auszuführen, wie man mit einem Text effektiv umgehen kann und welche Lesestrategien bei welcher Etappe der Textarbeit im Unterricht erfolgreich vermittelt werden können, um das Leseverstehen bzw. Lesekompetenz der Schüler zielgerichtet zu fördern.

Notes

¹Bimmel, 2008, S. 362-370.

²Janikova, 2004, S. 80-86.

³Westhoff, 1997, S. 101-105.

⁴Buchbinder, 1986, S. 206-208.

⁵Buchbinder, 1986, S. 206.

⁶Buchbinder, 1986, S. 206-207.

⁷Buchbinder, 1986, S. 207.

⁸Buchbinder, 1986, S. 207-208.

⁹Eichheim *et alii*, 1980.

¹⁰Ehlers, 1992, S. 6-9.

¹¹Esser *et alii*, 1983, S. 219-225.

¹²Ehlers, 1992, S. 6-9.

¹³Kast *et alii*, 1994, S. 134–155.

¹⁴Eichheim *et alii*, 1980.

¹⁵Häussermann *et alii*, 1996.

¹⁶Stiefenhöfer, 1991.

¹⁷Bim, 1988.

¹⁸Häussermann *et alii*, 1996.

¹⁹Kruse, 2006.

²⁰Laveau, 1985.

²¹Eichheim *et alii*, 1980.

²²Bim, 1988.

²³Kast *et alii*, 1994, S. 134–155.

²⁴Rampillon, 1985.

²⁵Neuner *et alii*, 1990, S. 7-9.

²⁶*ibidem*.

²⁷*ibidem*.

²⁸Ziebell *et alii*, 2006, S. 11-12.

Literaturverzeichnis

BAUSCH, Christ, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke Verlag, 1991. S. 105, 147-152 [=Bausch, 1991].

BIMMEL, Peter. *Lernstrategien: Pläne (mentalen) Handelns* //JUNG, U.O.H. (Hrsg.) *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt a.M. etc: Peter Lang/Europäischer Verlag der Wissenschaften. S. 362-370 [=Bimmel].

BUCHBINDER, Strauß. *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1986 [=Buchbinder, 1986].

EICHHEIM, Hubert, WILMS, Heinz. *Das Bild im Unterricht* //Sturm, Dietrich/Goethe-Institut: Werkstattgespräche des Goethe-Instituts. München, 1980 [=Eichheim *et alii*, 1980].

EHLERS, Swantje. *Lesen als Verstehen*. Kassel, 1992 [=Ehlers, 1992].

ESSER U., NOWAK, U. Verbesserung der Lexiklernleistung durch effektivere Nutzung und Training der Lernstrategien //Deutsch als Fremdsprache, 1983. S. 219-225 [=Esser *et alii*, 1983].

HÄUSSERMANN, Ulrich, PIEPHO, Hans. Eberhard, Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium Verlag, 1996 [=Häussermann *et alii*, 1996].

JANIKOVA, V. Aspekte des Hochschulfachs: Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick. München, 2004. S. 66-67 [=Janikova, 2004].

KAST, B., NEUNER, G. Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken. Berlin, München, 1994 [=Kast et alii, 1994].

KRUSE, G. Das Lesen trainieren: Lesestrategien entwickeln, Brugg: Tagungsunterlagen, Fachhochschule Nordwestschweiz, 2006 [=Kruse, 2006].

LAVEAU, Inge. Texte im Unterricht. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer. München: Goethe Institut, 1985. S. 108-109 [=Laveau, 1985].

NEUNER, G., SCHUMANN, R. *Zu Verständnisübungen* // Fremdsprache Deutsch, 1990. S. 7-9 [=Neuner et alii, 1990].

RAMPILLON, Ute. *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber, 1985 [=Rampillon, 1985].

ROHER, J. *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*. Bochum: Kampr Verlag, 1978 [=Roher, 1978].

RUG, Wolfgang. *50 praktische Tips zum Deutschlernen*. München: Klett Edition Deutsch, 1991 [=Rug, 1991].

STIEFENHÖFER, Helmut. *Übungen zum Leseverstehen in: Bausch/ Christ/ Krumm*. Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Franke Verlag, 1991 [=Stiefenhöfer, 1991].

WESTHOFF, Gerard. Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. München: Hueber Verlag, 1987 [=Westhoff, 1987].

WESTHOFF, Gerard. *Fertigkeit Lesen*. München: Langenscheidt Verlag, 1997. S. 101-105 [=Westhoff, 1997].

ZIEBELL, B. *Schmidjell A, Unterrichtsbeobachtung*. München, 2002 [=Ziebell, 2002].

БИМ, И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку. Москва, 1988 / ВИМ, И.Л. Teoria i praktika obuceniya nemetskomu yaziku. Moskwa, 1988 [=Бим, 1988].

MODÉLISER À L'ÉCRIT EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE

Lamia Boukhannouche

Abstract

The purpose of this article is to analyze the way the texts in veterinary sciences are built.

Keywords: *types of text, data collection, emergence of models, FOS (French on specific objective).*

Présentation du contexte universitaire (sciences vétérinaires)

Pour mieux cerner la présente problématique, nous précisons que notre article concerne en particulier le contexte universitaire algérien. Nous visons la Faculté des Sciences Agrovétérinaires et Biologiques, particulièrement le Département des Sciences Vétérinaires de l'Université de Blida. Ce dernier fait partie des six structures de formation en médecine vétérinaire à l'échelle nationale (avec Tiaret, Alger, Batna, Constantine et Tarf).

Sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, le Département des Sciences Vétérinaires de l'Université de Blida forme des Docteurs en Médecine Vétérinaire (DMV) et des spécialistes exerçant dans des filières aussi diverses que la production animale, l'hygiène et l'inspection des denrées animales et d'origine animale ainsi que dans l'industrie pharmaceutique ou la recherche appliquée.

Ces docteurs avant la fin de leurs cursus universitaires sont confrontés à la réalisation d'un certain nombre de tâches qui relèvent aussi bien de l'ordre de l'oral que de l'écrit assurant leur réussite dans la formation qu'ils ont choisie. Ces tâches mettent en place une certaine typologie textuelle qu'il est nécessaire de mettre en évidence. Cette dernière constitue en elle-même une activité à part entière dans la mesure où elle implique tout un travail de recueil de données.

En effet, s'inscrivant dans l'optique du français sur objectif spécifique - français sur objectif universitaire, dont la nature même est de s'adapter aux besoins d'apprentissage des apprenants dans les différentes situations rencontrées, l'étape de la collecte des données, considérée comme la partie centrale de la démarche J.-M. Mangiante et C. Parpett, peut s'avérer plus ou moins facile à réaliser quand il s'agit d'un milieu universitaire, car dans ce milieu (contrairement à d'autres - hôpital, banque, etc.), la fourniture des supports oraux, des travaux écrits, ainsi que des corrigés de ceux-ci par les enseignants se fait plus facilement dans la mesure où ces derniers sont mieux placés pour connaître les éventuels problèmes rencontrés et auxquels nous tenterons de remédier. Outre les rapports favorables qui peuvent lier les enseignants des disciplines vétérinaires aux enseignants de langues à l'université, le lieu du déroulement des activités, si la recherche l'exige, est adéquat à l'étape de la collecte des données. En effet, un cours magistral, par

exemple, se déroule généralement dans un endroit fermé et relativement silencieux, ce qui permet forcément un enregistrement complet et de qualité.

Tandis que dans le milieu de l'entreprise qui est un milieu professionnel, de nombreuses difficultés peuvent surgir notamment dans l'explication de la démarche, l'accès au lieu de la recherche et l'obtention des données. Ainsi, certaines situations peuvent rendre inaccessible même la collecte des données. Tel est le cas des réunions de travail dans les entreprises comme celles dont l'ordre du jour est de demander des formations linguistiques à leurs employés allophones¹. Il existe également, dans le milieu professionnel, un problème d'une autre nature: la confidentialité des données.

L'accessibilité de la collecte des données en milieu universitaire s'explique essentiellement par le fait que dans ce milieu on peut être confronté seulement à deux espaces distincts: à l'espace où le français *est utilisé* et à l'espace où le français *est enseigné*², autrement dit, à un espace où les étudiants suivent leur formation disciplinaire (dans notre cas, vétérinaire) en français et un contexte où ils suivent une formation linguistique en français. Donc, en matière de collecte des données, l'environnement universitaire nous fournit très favorablement aussi bien des données existantes en français telles que l'ensemble des supports écrits que des renseignements sur les difficultés vécues par les étudiants face à ces supports. Cette catégorie de données est possible à obtenir, nous tenons à le redire, grâce à leur sollicitation de la part des principaux acteurs de l'institution (les enseignants).

Ainsi, les prises de contacts, les rencontres et discussions, et enfin les collectes des données sont considérées comme des étapes plus favorisées par le milieu universitaire que par d'autres milieux professionnels.

En dépit de toutes ces conditions favorables, la collecte des données à l'université reste parfois problématique, parce que pas tous les enseignants acceptent de fournir leurs cours écrits, leurs corrigés-types ou encore moins de se faire enregistrer pendant leurs cours magistraux, tout ça car certains redoutent l'évaluation de leurs prestations. Cette situation est souvent complexe dans la mesure où elle risque de freiner la bonne poursuite de la démarche.

Quant à notre contexte vétérinaire où l'objectif de la démarche adoptée est de recueillir non seulement les données déjà existantes (par exemple, les rapports d'expérimentation sur les caractéristiques des insectes, les mémoires de fin d'études dont la thématique relève du domaine vétérinaire, etc.), mais d'aller chercher également des *modèles d'écrits* sur lesquels s'appuient les écrits existants, la tâche s'avère assez complexe. La complexité, dans ce cas, vient du fait que les modèles d'écrits que nous recherchons ne sont pas visibles ou tout simplement pas suffisamment concrétisés par l'institution. Celle-ci a tendance à ne fournir que des consignes (par exemple,

un mini-guide sur la préparation des mémoires, proposé par les enseignants) facilitant la réalisation des écrits au lieu d'un vrai modèle-type à suivre.

Lors de l'analyse de ce mini-guide, nous nous sommes rendu compte qu'il s'agissait seulement des suggestions très globales sur la façon de réaliser un mémoire de fin d'études, autrement dit, on y présentait un ensemble de préconisations générales qui permettent d'articuler une recherche en mettant en évidence un certain nombre d'éléments tels que: l'explication de la problématique, la méthodologie suivie, etc. Cela ne donnait qu'une idée très vague sur un projet de recherche à effectuer, car la démarche se limitait essentiellement à la technique de recensement de consignes, technique considérée aujourd'hui insuffisante pour la bonne maîtrise rédactionnelle d'un écrit aussi lourd que celui du mémoire.

La démarche appartenant au domaine du FOS-FOU, qui est loin d'être une affaire d'orientations ou encore moins d'application linguistique, comme cela a été préconisé dans les méthodes de FLE, recommande plutôt la conception d'un vrai programme de formation qui passe naturellement par la recherche des données et la recherche des modèles qui appuient ces données. Par conséquent, cette démarche est une démarche de *modélisation explicite*.

Principes de la démarche de modélisation

Par la *démarche de modélisation* on sous-entend, en premier lieu, une méthodologie qui conduit les enseignants de disciplines (vétérinaires, dans notre cas) à fournir des commentaires ou des évaluations sur l'ensemble des textes écrits que réalisent les étudiants pour déboucher sur la détermination finale d'un *modèle*.

Cette opération est valable dans le cas où l'échantillon des textes est plus ou moins conséquent, autrement dit, il faudrait partir de 2 à 3 exemples d'écrit susceptibles d'être évalués afin d'arriver à justifier la validité du modèle. Opter pour plusieurs exemples s'explique également par le fait que dans tout modèle, il existe certes un noyau *dur* commun à tous les écrits, mais aussi des variations multiples qui sont à prendre en considération. L'objectif de cette démarche est donc d'arriver à repérer, d'une part, les *transversalités* (les éléments communs et indispensables à ces textes) et, d'autre part, les *variations possibles*, introduites par les différentes manières de présenter un texte de ce type qu'attestent ou valident évidemment les enseignants de disciplines (vétérinaires, dans notre cas).

L'inexistence de modèles-type rédactionnels, délivrés par l'institution, nous incite à réfléchir sur la façon de faire émerger ces modèles d'écrits. L'émergence des modèles s'appuie sur un certain nombre de conditions. D'abord, nous l'avons dit, sur les réactions des spécialistes, puisque eux seuls sont capables de reconnaître ce qu'est un écrit correctement rédigé et présenté. Tel est le cas du mémoire de fin d'études (rédigé en fin de cursus

d'ingénieur, c'est-à-dire en cinquième année universitaire) qui doit correspondre aux normes rédactionnelles recommandées par les enseignants assurant généralement l'encadrement et approuvées par l'institution elle-même. Ensuite, nous pouvons citer ici l'évaluation que fait l'enseignant à la production écrite, à travers laquelle, on pourrait juger de la pertinence du travail fourni. L'indice qui permet d'évaluer la qualité d'un produit fini est la note attribuée par l'enseignant-correcteur. La note est un moyen efficace et flagrant pour juger de la pertinence de la contribution de l'étudiant et à partir duquel on peut considérer la contribution comme modèle-type ou non.

Reconnaître aussi que la majorité des écrits universitaires s'inscrivent dans un même prototype rédactionnel est un point important pour certifier que tel écrit est un bon modèle à suivre.

Enfin, comme dernière condition, l'évaluation personnelle que peut réaliser un enseignant de langue s'avère assez importante dans la reconnaissance des modèles d'écrits. En effet, ce dernier peut aider également à montrer que tel écrit est considérablement bien présenté ou non.

Il reste à préciser que réussir à réunir toutes les conditions citées ci-dessus, nécessite un réel contact permanent avec les sujets de la collecte, surtout les enseignants, car le retour sur le terrain d'investigation est indispensable, tout ça pour recueillir à nouveau d'autres types d'écrits dans le but de les modéliser. Par conséquent, l'émergence des modèles écrits en contexte universitaire reste un processus assez complexe qui demande, en premier lieu, une certaine prise de conscience de la part de l'ensemble des acteurs de l'institution qui participent de près ou de loin à sa réalisation et notamment à sa gestion. Pour modéliser, il s'agit d'analyser clairement les caractéristiques du texte en termes d'organisation de contenu d'une part et de forme (structure linguistique) d'autre part. En effet, un modèle amène à trouver des informations, à cerner l'ordre dans lequel ces informations sont censées être présentées et retrouver la forme à partir de laquelle elles sont exposées. Un modèle est donc une description structurée et schématisée des processus nécessaires à la réalisation d'une production écrite.

Notes

¹Mangiante *et alii*, 2011.

²*ibidem*.

Références bibliographiques

Actes du Colloque International «Littéracies universitaires: savoir, écrits, disciplines», organisé par l'Université de Lille 3 et l'Université de Grenoble 3 du 2 au 4 septembre 2010 [=Actes..., 2010].

AOUADI, Saddek. *Le français dans les filières scientifiques et techniques du supérieur en Algérie: la croisée des chemins* // French Review. Vol. 73. N° 3, 2000 [=Aouadi, 2000].

BOUKHANNOUCHE, Lamia. *Le français sur objectif spécifique* // Glottodidactica Biannual Journal of Applied Linguistics. 2(IV)2013 [=Boukhannouche, 2013].

CORTIER, Claude, KAABOUB, Abdelkarim. *Le français dans l'enseignement universitaire algérien: enjeux linguistiques et didactiques* // FDLM - Recherche et application, 47, Faire des études supérieures en langue française. Paris: CLE Internationale, 2010 [=Cortier et alii, 2010].

MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal. *Le Français sur objectifs spécifiques: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette, 2004 [=Mangiante et alii, 2004].

MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal. *Le français sur objectif universitaire*. Paris: PUG, 2011 [=Mangiante et alii, 2011].

MEMET, Monique. *Enseigner une langue à des fins professionnelles?* Paris: Didier, 2008 [=Mémet, 2008].

QOTB, Hani. *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques, médiatique par internet*. Publibook, 2009 [=Qotb, 2009].

SEMMAR, Abderrahmane. *L'anglais bouscule le français dans les universités algériennes* // El Waten, 2010 [=Semmar, 2010].

NOTES ON CONTRIBUTORS

Svitlana Luparenko: Associate Professor, Ph.D., G.S. Scovoroda National Pedagogic University of Kharkiv, Ukraine; participant in national and international scientific conferences; author of scientific and didactic works; research topic: Children's word creation and speech development.

Micaela Țaulean: Senior Lecturer, Ph.D., Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova; participant in national and international scientific conferences; author of scientific and didactic works.

Angela Coșciug: Ph.D.; Associate Professor, Alecu Russo State University of Bălți; member of the Scientific Specialization Seminar for the Defense of the Doctoral Theses, speciality 10.02.05 – Romance languages (Moldova State University); member of the Scientific Specialization Council for the Defense of the Doctoral Theses, speciality 10.02.05 – Romance languages (Moldova State University); scientific adviser (since 2010) and reviewer of doctoral theses in Romance philology, national expert of textbooks of French for pre-university establishments from the Republic of Moldova; since 2007, post-doctoral studies, Moldova State University; author of 90 scientific and didactic works (monographs, essays, studies, textbooks, guides, courses of lectures, articles, abstracts) published in prestigious national and international journals and volumes (in Moldova, Romania, Russia, Canada, Albania etc.); organizer of scientific conferences in Republic of Moldova and abroad; publisher of scientific national and international conference volumes; participant in 90 national and international scientific conferences; editor-in-chief of *Speech and Context* International Journal of Linguistics, Semiotics and Literary Science; editor-in-chief of *Glottodidactica* Biannual Journal of Applied Linguistics; member of the Scientific Board of *Мова та Історія/Language and History* Journal published at Taras Șevcenko National University of Kiev, Ukraine, of the Scientific Board of *Communication Interculturelle et Littérature/Intercultural Communication and Literature* Journal published at Dunărea de Jos University of Galați, Romania, of the Scientific Board of *Concordia Discors vs Discordia Concors* Journal published at Ștefan cel Mare University of Suceava, Romania, of the Scientific Board of *Interstudia* Journal published at the University of Bacau, Romania, of the Scientific Board of *African Political Science and International Relations*, Nigeria; Grant of the French Government (2007); member of Russian Association of Communication; *Canadian Journal of Communication* and *Russian Journal of Communication* reviewer; research areas: Romance linguistics, general semiotics, literary semiotics, discourse theory, specialized French language, translation studies, Francophone literature, applied linguistics, contrastive linguistics.

Tatyana Kononova: Lecturer, German Philology Department, Alecu Russo State University of Bălți, Republic of Moldova; participant in national and international scientific conferences; author of scientific and didactic works.

Lamya Boukhannouche: Assistant Professor, Saad-Dahleb University of Blida, Algeria; Ph.D. Student; 3) member of CREAPOS Scientific Laboratory of Alger; author of the book «Comprendre un texte scientifique en français: cas de l'hydraulique» and of some scientific articles; Ph.D. studies trainings in 2007 and 2009; participant in CCIEP and AUF trainings.