

ISSN 2457-8428
ISSN-L 2457-8428

REVISTA EDUCATIA AZI

[Despre Revista](#)[Colegiul Redactional](#)[Arhiva Revistei](#)[Numarul Curent](#)[Anul II](#)[Apel articole](#)[Indexari](#)

Neculiță Nicoleta Adriana
e-mail: nicoleta.neculita@yahoo.com
Școala cu clasele I-VIII nr. 6, Timișoara

Învățarea experiențială

Rezumat: În acest articol este prezentată viziunea filosofului și pedagogului J. Dewey cu privire la educație. Prin acest demers ne propunem să familiarizăm cititorii cu o perspectivă inedită asupra actului educațional. În concepția acestui autor, este esențial ca școlarizarea să fie corelată cu societatea. Elevii sunt cei care vor planifica și realiza schimbarea socială. Școlile care ignoră acest aspect vor produce indivizi egocentriți, incapabili de dezvoltare și progres.

Cuvinte cheie: educație, J. Dewey, școală, elevi, școala laborator

În viziunea filozofului J. Dewey, o educație relevantă are la bază aspecte psihologice: „Cum învață mai bine oamenii?, Care este mediul propice învățării?, Cum trebuie să fie instrucția?”. Cunoașterea este construită în contexte sociale, din interacțiunea oamenilor cu mediul. Educabilul este un participant activ în construirea cunoașterii, nu un recipient pasiv al informației.

În 1898 J. Dewey a deschis o școală experimentală, numită Școala Laborator. Scopul școlii era cultivarea conștiinței sociale și a viziunii democratice. Elevii erau angajați în activități educaționale pentru a-și dezvolta intelectul și pentru a cultiva relații sociale bazate pe cooperare. Actul școlarizării presupunea învățarea prin cooperare, interdisciplinaritatea, participarea profesorului în dezvoltarea curriculumului, învățarea civică.

Viziunea lui J. Dewey asupra educației este extinsă dincolo de contextul formal, deoarece problemele educației sunt deschise. Teoria sa este descriptivă. Scopul acesteia nu este de a planifica cel mai bun curriculum, ci de a descoperi continuu dezvoltarea și înțelegerea.

Curriculumul presupune căi multiple și complexe prin care persoanele iau decizii practice privitoare la viețile lor. Investigația practică determină procedurile de dezvoltare a curriculumului. Ea se realizează printr-un proces deliberativ. Scopul nu este de a furniza soluții generale, ci de a considera fiecare situație specifică. Fiecare situație de învățare, de predare, este unică deoarece solicită resurse și mijloace specifice.

Latura constructivistă a pedagogului este evidențiată în demersurile sale de soluționare a problemelor practice bazate pe explicarea și controlarea mediului de învățare. Teoria sa presupune sistematizarea științifică a experienței umane; procesul educațional fiind o „reorganizare, reconstrucție și transformare continuă a experienței”. Omul învață despre lume din experiență, iar experiența produce dezvoltarea individului și a lumii. Acesta este forma naturală de a învăța, prin acțiune și apoi reflecție. Gândirea reflexivă presupune situații problematice, soluții posibile și ipoteze.

J. Dewey consideră că pachetele de informații pasive sunt furnizate și de școlile contemporane lui. Argumentele sale se bazează pe lipsa corelației dintre educația formală și educația informală: „din poziția copilului, uriașa risipă din cadru școlii provine din incapacitatea acestuia de a utiliza experiențele pe care le are din afara școlii, ... în timp ce, pe de altă parte, el este incapabil de a aplica în viața zilnică ceea ce a învățat la școală. Atunci când copilul ajunge în sala de clasă, trebuie să abandoneze o mare parte din ideile, interesele și activitățile care predomină acasă sau în comunitate. Astfel că școala fiind incapabilă să utilizeze aceste experiențe zilnice, stabilește în mod chinuitor o altă tactică și printr-o varietate de înțelesuri artificiale, trezește în copil un interes pentru studiul școlii totuși rămâne un gol existent între experiențele zilnice ale copilului și materialul izolat, solicitat în școală”.

Cu scopul de a construi o legătură între școală și viața copilului, J. Dewey propune ca metodele de predare să pună accentul pe experiențele zilnice ale acestuia. Teoria sa este simplă: curriculumul trebuie construit în jurul copilului; experiența copilului stă la baza curriculumului.

Învățarea presupune achiziție, combinare a experiențelor trecute cu cele prezente, ordonare, formularea de noi experiențe. O idee majoră a operei sale este încorporarea experienței anterioare dobândite de elevi în clasă, o responsabilitate atât a educatorilor, cât și a designerilor curriculării. Calitatea experiențelor este cheia dezvoltării unei educații relevante. În acest sens, pedagogul distinge între organizarea psihologică și organizarea logică a disciplinelor. Cel ce învață este un explorator care descoperă logica disciplinei și împărtășește profesorilor experiențele proprii: „căutând propria sa soluție, va gândi... Dacă nu este capabil să conceapă propria soluție și să descopere propria sa cale, el nu va fi învățat, chiar dacă poate recita câteva răspunsuri corecte”.

Pedagogul este de părere că motivul absolvirii școlii nu este exclusiv pregătirea pentru carieră, ci apropierea de un ideal al democrației:

„În timp ce viața semnifică dezvoltare, o creatură în viață trăiește adevărat și pozitiv de la o situație la alta, cu o plenitudine intrinsecă și cu aceleași revendicări absolute”.

În concepția savantului, este esențial ca școlarizarea să fie corelată cu societatea. Elevii sunt cei care vor planifica și realiza schimbarea socială. Școlile care ignoră acest aspect vor produce indivizi egocentriți, incapabili de dezvoltare și progres. J. Dewey propune, astfel, ideea școlii ca o comunitate simplificată. Această societate presupune „un număr de oameni uniți datorită faptului că lucrează după reguli comune, într-un spirit comun și pentru țeluri comune. Nevoile și țelurile comune solicită un schimb permanent de gândire și o unitate permanentă a sentimentelor de înțelegere.

Școlile îndeplinesc rolul de îndrumare, dar și de dezvoltare a înțelegerii elevilor. Educatorii progresiviști au menirea de a dezvolta atitudini și deprinderi de acțiune, care să îi ajute pe elevi să rezolve critic și constructiv problemele de viață.

Definită ca fiind „un proces de viață, nu o pregătire pentru viața care urmează”, scopul educației este îmbunătățirea societății.

Bibliografie:

1. John Dewey, *Democrație și educație*, editura Didactică și pedagogică, 1872;
2. Elena Elena, *Paradigma Curriculumului*, accesat pe https://www.academia.edu/21693987/Investe%C5%9Fte_%C3%AEn_oameni_PARADIGMA_CURRICULUMULUI ;
3. Ciprian Bogdan, *Identitate și ritm la J Dewey*, revista *Cogito*, nr. 4/2012

drd Kelemen Kinga Eva

e-mail: kinga.kelemen@gmail.com

doctorand - Universitatea Babeș-Bolyai-Cluj-Napoca

profesor - Colegiul tehnic „Anghel Saligny”- Cluj-Napoca

LECTURE ET TRADUCTION

Rezumat: *În prezentul articol încercăm să arătăm importanța și rolul lecturii în procesul de traducere. Lectura textului sursă este o etapă esențială în procesul de traducere. Pentru ca acest proces de traducere să reușească, traducătorul trebuie să înțeleagă pe deplin textul. Traducătorul este deci, înainte de toate, un cititor, iar în prezentul articol încercăm să oferim niște repere în descifrarea textului citit.*

Cuvinte cheie : *lecteur modèle, structures narratives, coopération textuelle, mondes possibles, traduction*

Tout acte de traduction présuppose d’abord une lecture du texte source. Le traducteur est avant tout un lecteur, il doit prendre contact avec le texte, le comprendre, et le reconstruire à travers la traduction dans une autre langue. Pour ce faire, dans l’acte de lecture, il doit coopérer avec le texte, en trouver les indices qui puissent l’aider à reconstruire des parcours de lecture cohérents. Dans le présent article nous nous arrêtons sur le modèle de lecteur qu’U. Eco propose, ainsi que sur les instruments que D. Maingueneau propose dans son approche de la lecture comme énonciation.

Lecteur modèle et traduction

En partant de l’idée que le traducteur est tout d’abord un lecteur du texte qu’il traduit, nous allons nous arrêter sur la théorie du lecteur modèle qu’Umberto Eco a développée dans son ouvrage *Lector in Fabula* (1990) [1985].

L’hypothèse centrale de son livre est la coopération textuelle, c’est-à-dire l’ensemble des processus qui amènent le lecteur à interpréter le texte selon les données qui le constituent « Le texte est donc un tissu d’espaces blancs, d’interstices à remplir, et celui qui l’a émis prévoyait qu’ils seraient remplis et les a laissées en blanc » (Eco, 1990:66-67). Eco considère le texte comme un mécanisme paresseux qui a besoin du lecteur pour deux raisons:

- le texte doit être actualisé et pour cela il a besoin d’un lecteur ayant une compétence linguistique qui lui permet de le faire
- le texte se distingue d’autres types d’expression par sa complexité due au tissu de non-dit qu’il renferme. Ce sont proprement ces non-dits que le lecteur doit actualiser.

Le texte demande donc des mouvements coopératifs actifs et conscients de la part du lecteur. Pour mieux expliciter cette idée rapportons l’exemple proposé par Eco (1990:65): Jean entra dans la pièce. « Tu es revenu, alors ! » s’exclama Marie, radieuse.

En l’absence de précisions, le lecteur suppose que Marie s’adresse à Jean et que tous les deux sont dans la même pièce à cause de l’article déterminatif. De même, grâce à la connaissance de la langue, il comprend que l’emploi du verbe revenir présuppose que Jean s’était éloigné. Puis, de l’emploi de alors (lié à radieuse), il comprend que Marie ne s’attendait pas à ce retour qu’elle désirait vivement.

Selon Eco, le texte suppose toujours la coopération du lecteur. Mais la compétence du lecteur peut être différente de celle de l’auteur. Pour éviter les interprétations aberrantes, l’auteur met en œuvre une stratégie qui lui permet de prévoir la manière dont son texte va être compris et il envisage dans le texte son lecteur capable d’interpréter son texte comme il souhaite qu’il soit interprété. « Un texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif ; générer un texte signifie mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l’autre — comme dans toute stratégie » (Eco, 1990: 68-70).

Les carences encyclopédiques du lecteur peuvent être prévues par le texte, ainsi l’auteur prévoit un lecteur modèle capable de coopérer à l’actualisation du texte. « Prévoir son Lecteur Modèle ne signifie pas uniquement “espérer” qu’il existe, cela signifie aussi agir sur le texte de façon à le construire. Un texte repose donc sur une

compétence, mais, de plus, il contribue à la produire » (Eco, 1990:72). À ce propos, Umberto Eco souligne la différence entre « textes fermés » et « textes ouverts ». Les textes fermés ciblent le lecteur c'est-à-dire qu'ils s'adressent à un certain public (aux enfants, aux mélomanes, à des médecins, etc.) et alors ils auront des termes, des tournures, des références encyclopédiques qui s'adressent à ce genre de lecteurs. Le texte est ouvert lorsque l'auteur décide « jusqu'à quel point contrôler la coopération du lecteur, où il doit la susciter, la diriger, la laisser se transformer en libre aventure interprétative » (Eco, 1990 :75). Même s'il y a de nombreuses interprétations, si l'auteur est perspicace il réussira à faire de sorte qu'une interprétation rappelle l'autre, en établissant ainsi entre elles un rapport de renforcement mutuel.

Il faut selon Eco faire une distinction entre l'utilisation libre d'un texte conçu comme stimulus de l'imagination et l'interprétation d'un texte ouvert. L'interprétation entraîne toujours une dialectique entre la stratégie de l'auteur et la réponse du Lecteur Modèle.

Niveaux de coopération textuelle.

Auteur et lecteur apparaissent comme des stratégies textuelles. Et dans ce cas, selon Eco, il y a deux situations (Eco, 1990 : 80):

- a) l'auteur empirique formule une hypothèse de Lecteur Modèle. En utilisant cette stratégie textuelle, il se dessine, lui-même, auteur en tant que sujet de l'énoncé;
- b) le lecteur empirique (sujet concret des actes de coopération) doit se dessiner une hypothèse d'Auteur Modèle en la déduisant des données de la stratégie.

La coopération textuelle ne se fonde pas sur les intentions des sujets empiriques, mais sur les intentions virtuellement contenues dans l'énoncé. Par exemple, l'emploi du mot « russe » plutôt que « soviétique » permet d'activer une connotation idéologique particulière qui est attribuée à l'intention de l'auteur modèle, indépendamment de l'auteur empirique: « La coopération textuelle se réalise entre deux stratégies discursives et non entre deux sujets individuels » (Eco, 1990 : 82)

Eco aborde ensuite les structures discursives. À l'aide des stratégies discursives on peut analyser comment un auteur peut générer les interprétations que sa stratégie prévoit. « Pour actualiser les structures, le lecteur confronte la manifestation linéaire du texte au système de règles fournies par la langue et par l'encyclopédie à laquelle cette langue renvoie » (Eco, 1990 : 99). Ce système renvoie à une compétence encyclopédique. Les stratégies discursives sont actualisées en fonction des « topics » textuels, qui ont le rôle d'orienter les actualisations. Un texte peut avoir plusieurs topics: « de topics de phrases, aux topics discursifs, de topics narratifs jusqu'au macrotopic » (Eco, 1990 : 118). À partir de ces « topics », le lecteur privilégie ou narcotise certaines propriétés du texte, construisant une cohérence interprétative dite isotopie. Selon Eco le topic est un phénomène pragmatique, une hypothèse qui dépend de l'initiative du lecteur, un instrument métatextuel que le texte peut présupposer ou contenir comme mots clés. L'isotopie est un phénomène sémantique et a une fonction de désambiguïsation. Par exemple, dans les énoncés « Le chien aboie. » et « Le commissaire aboie. », les catégories sémantiques « humain / canin » permettent une sélection contextuelle pour l'interprétation.

Les structures narratives.

Umberto Eco reprend l'opposition établie par les formalistes russes entre la fabula et le sujet (Eco, 1990 : 133): *la fabula* renvoie au schéma de la narration, à la logique des actions et à la syntaxe des personnages, le cours des événements ordonné temporellement; *le sujet* renvoie à l'histoire telle qu'elle est racontée, avec les décalages temporels, les sauts en avant et en arrière, les descriptions, les digressions. Elle s'identifie aux structures discursives

Pour Umberto Eco, la fabula est une isotopie narrative qui dépend d'une initiative coopérative assez libre, d'un niveau d'interprétation que l'on juge le plus fructueux. Le format de la fabula dépend aussi de la compétence intertextuelle du lecteur. Nous reportons l'exemple donné par U. Eco: le sujet d'Édipe roi: pour un lecteur qui ne connaît pas le mythe d'Édipe l'histoire sera sur un roi qui abandonne son fils parce qu'un oracle lui a dit que celui-ci va le tuer un jour et qu'Édipe à la fin découvre qu'il a été l'assassin de son père et a épousé sa propre mère. En revanche un lecteur qui connaît déjà le mythe synthétisera une fabula différente, celle dans laquelle Édipe coupable, refuse de reconnaître l'histoire de sa culpabilité. Entrent en jeu les structures actanciennes et idéologiques ainsi que la dialectique entre les mondes possibles.

Umberto Eco précise que les macropropositions à travers lesquelles le lecteur actualise la fabula ne dépendent pas de décisions arbitraires. Le lecteur doit respecter des lois sémantiques: il « actualise des macropropositions consistantes » et prévoit « quel sera le changement d'état produit par l'action et quel sera le nouveau cours d'événements » (Eco, 1990 :146). Un texte narratif introduit des signaux textuels pour souligner les disjonctions importantes et préparer les attentes du lecteur modèle. Ce dernier, selon Eco, est appelé à collaborer au développement de la fabula en faisant des prévisions, en anticipant les stades successifs. Ainsi il « configure un cours d'événements possibles ou un état de choses possibles », « des hypothèses sur des structures de mondes possibles » (Eco, 1990 : 149).

Pour faire des prévisions, le lecteur doit sortir du texte, fera des échappées hors du texte, qu'Eco appelle « promenades inférentielles » (Eco, 1990 : 154). Le lecteur va élaborer des inférences, devra recourir à des scénarios communs ou intertextuels. Cette « promenade » du lecteur est dirigée par le texte qui fait pression sur le lecteur pour qu'il construise ses prévisions dans une certaine direction. Mais les choix prévisionnels du lecteur n'ont pas tous la même valeur de probabilité. Eco arrive ainsi à faire la distinction entre la fabula fermée et la fabula ouverte. Dans le cas de la fabula fermée à chaque disjonction de probabilité, le lecteur peut faire des hypothèses. Au fur et à mesure que la fabula se dispose le long de son axe temporel, elle « vérifie les anticipations, exclut celles qui ne correspondent pas à l'état des choses », à la fin nous allons avoir « une sorte de ligne cosmologique continue ». « Ce type de fabula est fermée car elle ne permet à la fin aucune alternative et élimine le vertige des possibles ». (Eco, 1990 : 158)

La fabula ouverte nous ouvre à l'état final de l'histoire plusieurs possibilités prévisionnelles. Elle prévoit un Lecteur Modèle coopératif qui peut « se fabriquer ses fabulae tout seul » (Eco, 1990 :158).

Mondes possibles

Si nous parlons des prévisions du lecteur, alors le concept de mondes possibles devient obligatoire. Selon Eco la notion de « mondes possibles » est un instrument sémiotique qui permet de parler des prévisions du lecteur en accord avec les indications données par le texte. Le monde possible est aussi une construction culturelle, qui

n'est jamais totalement détachée du monde réel de l'encyclopédie du lecteur.

Nous avons vu que le texte prévoit et oriente les comportements possibles du Lecteur modèle. L'interprétation possible que le lecteur modèle fait du texte, fait partie du processus de génération de ce texte. Mais Eco attire l'attention qu'on « ne doit pas confondre les mécanismes du texte et les mécanismes de la fabula ». Le texte dans son ensemble n'est pas un monde possible, il est une « machine à produire des mondes possibles: celui de la fabula, ceux des personnages de la fabula et ceux des prévisions du lecteur » (Eco, 1990 : 225-226).

Une fabula est donc un monde possible. À l'intérieur de la fabula, Eco distingue trois mondes possibles:

- celui qui est affirmé par l'auteur (représentant une séquence d'états de choses ordonnée par intervalles temporels) ;
- les mondes des attitudes propositionnelles des personnages qui au cours du texte apparaissent comme éléments de la fabula ;
- les mondes possibles imaginés par le lecteur empirique (craints, attendus, désirés) (Eco, 1990 : 202-204).

Le texte est acte et action, un message ouvert, et un champ des possibles, et il attend un lecteur qui le fasse fonctionner. Le lecteur modèle saura « interpréter les non-dits », il est celui qui est « capable de coopérer à l'actualisation textuelle », « d'agir interprétativement » comme l'auteur « a agi générativement ».

La lecture comme énonciation

Nous nous arrêtons maintenant sur la manière dont Dominique Maingueneau conceptualise l'activité de lecture dans son ouvrage *Manuel linguistique pour le texte littéraire* (2010).

Maingueneau part de deux affirmations reprises à Umberto Eco concernant la lecture, qui « doit faire surgir tout un univers imaginaire à partir d'indices lacunaires et flous », et le lecteur « qui construit des chemins toujours inédits à partir d'un agencement d'indices lacunaires » (Maingueneau, 4/2-3)[1].

Il fait la distinction entre le lecteur invoqué « pour l'instance à laquelle le texte s'adresse explicitement comme à son destinataire », le lecteur institué pour « l'instance qu'implique l'énonciation même du texte », le public générique (« par l'appartenance à un genre, une œuvre implique un certain type de destinataire ») et le public attesté (Maingueneau, 4/5-9).

Le lecteur coopératif

Le lecteur coopératif de Maingueneau n'est autre que le lecteur modèle d'U. Eco, et c'est « celui qui est capable de construire l'univers fictif à partir des indications qui lui sont fournies ». (Maingueneau, 4/10). Le texte est défini comme une sorte de piège et le lecteur doit avoir certaines compétences pour maîtriser les stratégies qui le rendent lisible. Pour la compréhension d'un texte il ne suffit plus d'avoir seulement des connaissances linguistiques. Il faut avoir aussi des connaissances encyclopédiques et maîtriser la grammaire de la langue et le discours. Le lecteur a à sa disposition un certain nombre de grilles qui lui permettent de structurer les règles d'organisation textuelle. Ces règles selon Maingueneau définissent les conditions de la cohésion et de la cohérence d'une suite d'énoncés. La cohésion porte sur les enchaînements locaux tandis que la cohérence résulte de contraintes liées aux genres, aux « types de séquences » (narration, argumentation, conversation, etc...). Selon Maingueneau la coopération du lecteur exige un double travail: un travail d'expansion et un autre de filtrage. La fonction de filtrage et d'expansion est remplie par les scénarios. Les scénarios permettent au lecteur d'intégrer les informations du texte dans des enchaînements cohérents. « Identifier un scénario c'est « déplier » un éventail à partir d'indications lacunaires, réduire une indétermination » (Maingueneau, 4/24-24). Les genres littéraires aident à définir des scénarios. Le parcours de la lecture peut être très variable en fonction de la familiarité du lecteur avec l'intertexte littéraire.

Le topic – « c'est-à-dire de quoi il est question en tel ou tel point du texte » - est l'un des problèmes essentiels que le lecteur doit « déterminer parmi l'ensemble des significations ouvertes ». (Maingueneau, 4/30-31). Les scénarios aident le lecteur à faire des hypothèses sur le topic, à orienter sa lecture dans une certaine direction et à réinterpréter des éléments antérieurs indéterminés ou faussement déterminés.

Les parcours de lecture cohérents dans le texte peuvent être établis à travers l'identification des isotopies (Maingueneau, 4/33). Elles peuvent être établies tant au niveau le plus élémentaire, qu'au niveau de l'œuvre entière. Maingueneau donne la classification qu'A.-J. Greimas fait des isotopies: isotopies figuratives (plus proches des multiples manifestations de la culture) et isotopies thématiques (plus abstraites). Mais il y a des textes littéraires qui se développent sur plusieurs lignes à la fois et qui obligent le lecteur à essayer d'établir plusieurs cohérences. Ces textes sont appelés polyisotopiques. Dans ces textes le topic est construit sur l'interaction de plusieurs isotopies.

La lecture est un processus complexe. Dans la construction de son texte l'auteur « est obligé de faire des hypothèses sur le déchiffrement de son texte, de présupposer que les codes (culturels ou linguistiques) sont partagés par le lecteur ». Le lecteur à son tour « doit se construire une certaine représentation du déroulement ultérieur du texte en présupposant que l'auteur se conforme à certains codes ». Des deux parts il y a des jeux d'anticipations complexes, des hypothèses qui font partie intégrante du processus interprétatif. (Maingueneau, 4/43)

En guise de conclusion

La théorie du lecteur modèle qu'Umberto Eco présente dans son ouvrage n'est rien d'autre qu'une stratégie textuelle pour assurer qu'un texte soit actualisé dans son contenu potentiel par le lecteur. Le rôle du lecteur est de lire entre les lignes du texte narratif. Le texte est « une chaîne d'artifices expressifs », « d'espaces blancs » et de « non-dits » qui doivent être remplis. Chaque texte veut qu'un lecteur l'aide à fonctionner. Le texte est toujours ancré dans un contexte qui a été généré dans des circonstances particulières. L'auteur poursuit une stratégie textuelle en se servant d'un Lecteur Modèle pour le réaliser. « Un texte est un produit dont le sort interprétatif doit

faire partie de son propre mécanisme génératif ; générer un texte signifie mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre — comme dans toute stratégie ». (U. Eco, 1990 :68-70).

Pour sa part, Maingueneau construit son lecteur coopératif en partant du modèle d'U. Eco. Le lecteur doit être capable de construire l'univers fictif en cherchant dans le texte des indications qui puissent l'aider à construire une lecture cohérente. Ainsi, nous pouvons retenir les instruments qui peuvent nous aider à mieux comprendre un texte et à construire des parcours de lecture cohérents. Ces instruments, nous les retrouvons surtout dans l'identification des divers types d'isotopies qui aident à donner une cohérence à la lecture, à identifier les topics. De même les scénarios sont ceux qui remplissent une fonction d'expansion et de filtrage qui aident le lecteur à reconstruire le parcours de l'univers fictif. Ces instruments se complètent et orientent le lecteur coopératif vers une meilleure compréhension des textes.

En revenant au postulat que le traducteur est, lui aussi, tout d'abord un lecteur du texte qu'il doit traduire, nous pouvons tout simplement lui appliquer cette théorie de la lecture exposée par Eco et les instruments identifiés chez D. Maingueneau.

« Le Lecteur Modèle est un ensemble de conditions de succès ou de bonheur (felicity conditions), établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel » (U. Eco, 1990 :80). Le traducteur, lui aussi, en lisant son texte, il l'actualise, remplit les blancs, les non-dits. Lui aussi est un ensemble de conditions de succès. Pour réussir à traduire cette « chaîne d'artifices » il doit tout d'abord la comprendre, connaître la langue, les règles grammaticales de l'énoncé, avoir des repères concernant le contexte. En plus il doit utiliser ses compétences encyclopédiques pour arriver à découvrir les mondes possibles que la fabula lui dévoile. Tout comme le lecteur, en vertu de ses connaissances encyclopédiques, des savoirs acquis par ses lectures antérieures, il aura sa propre interprétation du texte qu'il va traduire dans la langue cible.

Nous croyons qu'un bon traducteur doit traduire de manière que le lecteur puisse actualiser et interpréter le texte. Ce n'est pas un travail facile et c'est pour cela qu'on peut rencontrer plusieurs traductions d'un même texte. Par exemple, nous trouvons justement chez Eco une référence à la traduction italienne du roman *The Tooth Merchant* de Cyrus A. Sulzberger. Eco dit que la traduction est correcte, mais qu'elle ajoute quelque chose à l'original. La traduction explicite là où l'anglais ne laissait que sous-entendre. Selon Eco c'est un « procédé typique de toutes les traductions qui représentent en effet, quand elles sont réussies, un exemple de coopération interprétative rendue publique ». (Eco 1990: 249). Le traducteur dans ce cas, par peur que son texte n'ait plus la même valeur, essaie de préserver l'équilibre avec l'original en explicitant là où il ne devrait pas.

Bibliographie :

1. Eco, U., (1985) *Lector in fabula* ou coopération interprétative dans les textes narratifs, Paris, éd. Bernard Grasset&Fasquelle.
2. Maingueneau, Dominique (2010) *Manuel de linguistique pour les textes littéraires*, Paris, Armand Colin (livre numérique).

[1] Maingueneau, Dominique (2010) *Manuel de linguistique pour les textes littéraires*, Paris, Armand Colin (livre numérique). Puisque le logiciel *Kobo* dont nous nous sommes servis pour pouvoir lire ce livre recommence la numérotation des pages à chaque sous-chapitre nous allons faire référence aux pages sous la forme suivante : (Maingueneau, 2010 : 4/2-3) ou (Maingueneau, 4/2) où 4 est le numéro du sous-chapitre et 2 le numéro de la page du chapitre.

drd. Kelemen Kinga Eva

e-mail: kinga.kelemen@gmail.com

doctorand - Universitatea Babeş-Bolyai-Cluj-Napoca
profesor - Colegiul tehnic „Anghel Saligny”- Cluj-Napoca

Guy de Maupassant – œuvre et style

Rezumat: *Prezentul articol se dorește a fi o prezentare a scriitorului francez Guy de Maupassant din perspectiva stilului său punând accent pe trăsăturile dominante ale acestuia precum și pe trăsăturile legate de locul și spațiul nuvelelor sale și legate de unele aspecte sintactice ce-i sunt specifice.*

Cuvinte cheie: *naturalisme, simplicité, focalisation, récit enchâssé et enchâssant,*

Dans le présent article, après avoir passé en revue sommairement la vie et l'œuvre de Maupassant, nous nous proposons de souligner les traits dominants de l'écriture de Maupassant. Nous allons nous arrêter seulement sur les traits concernant les lieux et l'espace de ses récits, les formes de la temporalité ainsi que sur quelques aspects syntaxiques qui lui sont spécifiques.

La vie et l'œuvre de Guy de Maupassant

Guy de Maupassant naît le 5 août 1850 au château de Miromesnil, près de Tourville-sur-Arques (Seine-Maritime). Après le divorce des parents il est confié à sa mère et il va passer son enfance en Normandie, à Étretat. Il fait ses études d'abord au séminaire d'Yvetot, puis au lycée de Rouen. À vingt ans, pendant la guerre de 1870, il vit l'invasion de la Normandie, dont il va faire une ample description dans la nouvelle *Boule-de-Suif* (1880). En 1871, il va à Paris, travaille d'abord comme employé au ministère de la Marine, ensuite au ministère de l'Instruction publique. Pendant la période 1871 - 1880 il écrit des vers, quelques nouvelles et des pièces de théâtre, mais il ne

publie encore rien.

Il travaille avec Flaubert, qui, sur la demande de sa mère, veille sur les années de son apprentissage. C'est toujours Flaubert qui l'introduit dans la société littéraire de l'époque, et lui présente Daudet, Huysmans, Zola, Tourgueniev. Grâce à ces amitiés, Maupassant commence à collaborer à divers journaux. Pendant 1872-1880 Maupassant a un penchant plutôt vers la poésie, que Flaubert d'ailleurs encourage, et il arrive même à publier son premier recueil de poésies *Des vers* (1880). C'est seulement vers 1875 qu'il va s'orienter vers la nouvelle et en 1880 va publier *Boule-de-Suif* qui lui apporte son grand succès. Il quitte son emploi au ministère et il va se dédier à ses livres. En dix ans, de 1880 à 1890, Maupassant publie régulièrement trois, et parfois quatre ou cinq volumes chaque année, au total six romans, seize volumes de nouvelles, trois livres de voyage et de très nombreux articles dans les journaux et les revues.

Maupassant s'inspire soit des souvenirs de son enfance normande, soit de ses premières expériences de la vie parisienne, utilisant souvent avec exactitude des faits divers. Ainsi prend naissance en 1881 *La Maison Tellier*, en 1882 *Mademoiselle Fifi* (1882), inspirée comme *Boule-de-Suif* par la guerre de 1870. À l'inspiration normande, dominante chez Maupassant jusqu'à 1885, se rattachent en particulier: *Une vie* (1883), son premier roman, *Les Contes de la bécasse* (1883), *Clair de lune* (1884), *Les Sœurs Rondoli* (1884), *Le Cas de Mme Luneau* (1884), *La Bête à Maît Belhomme* (1886). Il faut ajouter aussi, dans ces années de maturité *Le Loup* (1884), *Mon oncle Jules* (1884), *Pierre et Jean* (1884), *Miss Hariett* (1884), *Les Contes du jour et de la nuit* (1885), *Yvette* (1885), *Toine* (1885), *Bel Ami* (1886), *Monsieur Parent* (1886), *La Petite Roque* (1886), *La Main gauche* (1889), etc. Des voyages qu'il entreprend en Corse (1880), en Algérie (1881), en Bretagne (1882), en Italie et en Sicile (1885), en Angleterre (1886), en Tunisie (1888-89), vont naître les volumes intitulés *Au soleil* (1884), *Sur l'eau* (1888) et *La Vie errante* (1890), et un séjour en Auvergne en 1885 lui a donné le cadre de son roman *Mont-Oriol* (1887).

Les premiers signes de la maladie qui va l'accompagner jusqu'à sa mort, apparaissent après 1885. Comme causes, on suppose d'une part qu'il s'agit d'une maladie héréditaire (puisque son frère aussi, il est mort fou très jeune) et d'autre part que c'est la vie qu'il menait par son travail incessant, par ses excès de toute sorte. L'apparition des troubles physiques a été précédée par une inquiétude et une tristesse croissantes, déjà très nettes dans *Fort comme la mort* (1889), par le besoin de solitude, par l'obsession de plus en plus harcelante de la maladie et de la mort. Maupassant finit par être victime d'hallucinations, de dédoublements. Il croyait même sentir auprès de lui des êtres mystérieux et menaçants, mais il réussissait à surmonter son angoisse et à noter ces divers phénomènes avec sa sérénité d'observateur réaliste, donnant ainsi naissance à des nouvelles comme *Lui ?*, *Qui sait ?*, *Le Horla* (1887). Le 1er janvier 1892, après avoir rendu visite à sa mère établie à Nice depuis plusieurs années, Maupassant a essayé de se tuer, mais il n'y parvient pas. Ses amis le font interner à la maison Blanche à Paris où il va mourir, dix-huit mois après, le 6 juillet 1893^[1].

Maupassant disciple de Flaubert

L'influence incontestable que Flaubert a eue sur Maupassant est évidente dans son œuvre. Maupassant même, dans la préface à son roman *Pierre et Jean* - l'avoue très clairement. Comme nous l'avons déjà mentionné, pendant la période entre 1873-1880 Maupassant fait ses débuts sous la direction de G. Flaubert. Flaubert a pris au sérieux sa paternité intellectuelle en lui prêchant ses conceptions les plus chères, celles de la dignité de l'art, celle des devoirs de l'artiste. Il lui a enseigné la nécessité du travail acharné et il a corrigé ses premiers manuscrits: « J'osai lui soumettre quelques essais. Il les lut avec bonté et me répondit: « Je ne sais pas si vous aurez du talent. Ce que vous m'avez apporté prouve une certaine intelligence, mais n'oubliez point, ceci, jeune homme, que le talent – suivant le mot de Buffon – n'est qu'une longue patience. Travaillez »^[2].

C'est toujours de Flaubert que Maupassant a appris à regarder le monde, à s'exercer à la description précise, à rechercher patiemment l'exactitude du détail vécu, à acquérir une originalité: « Il s'agit de regarder tout ce qu'on veut exprimer assez longtemps et avec assez d'attention pour en découvrir un aspect qui n'ait été vu et dit par personne. Il y a, dans tout, de l'inexploré, parce que nous sommes habitués à ne nous servir de nos yeux qu'avec le souvenir de ce qu'on a pensé avant nous sur ce que nous contemplons. La moindre chose contient un peu d'inconnu. Trouvons-le. [...] il me forçait à exprimer, en quelques phrases, un être ou un objet de manière à le particulariser nettement, à le distinguer de tous les autres objets ou de tous les autres êtres de la même race ou de la même espèce » (Maupassant, 2014: 874). C'est dans cette « théorie de l'observation » que nous retrouvons l'originalité et la simplicité du style de Maupassant (Nous allons revenir sur ce sujet dans le sous-chapitre suivant).

Une fois formé au gré de son maître, Maupassant s'est mis à écrire des nouvelles et des romans remarquables par la précision de l'observation et par la simplicité vigoureuse du style. Grâce à ces enseignements, Maupassant, au moment de son début, n'était plus un débutant. On l'a plu dès son début et il continue à plaire parce que, « malgré ses attaches de façade avec Médan, il est, de fond, classique, comme l'était son maître Flaubert. Plus et mieux que n'importe lequel de ses contemporains, il s'est, volontairement, plié aux nécessités de l'art de plaire »^[3].

L'art de Maupassant

Maître français incontesté de la nouvelle, « météore dans le ciel littéraire comme il se comparait lui-même » (Cogny, 1963:84), Maupassant, en vertu des enseignements de Flaubert, arrive à la plus pure expression de la réalité artistique en poursuivant le caractère original et particulier des choses, et en choisissant l'expression qui fait sortir ce caractère. (Lanson, 1966:1090)

C'est dans la préface de *Pierre et Jean* que nous retrouvons la définition de son esthétique qui s'articule autour de la notion de réalité dont il désigne les limites et les ressources inépuisables. « Le réaliste, s'il est un artiste, cherchera non pas à nous montrer la photographie banale de la vie, mais à nous donner la vision plus complète, plus saisissante, plus probante de la réalité même ». (Maupassant, 2014:865)

Disciple de Flaubert, dont il a appris la « théorie de l'observation » dont il parle dans la préface, il porte ses observations au rang d'art. Lui même affirme que « quelle que soit la chose qu'on veut dire, il n'y a qu'un mot pour l'exprimer, qu'un verbe pour l'animer et qu'un adjectif pour la qualifier. Il faut donc chercher, jusqu'à ce qu'on les ait découverts, ce mot, ce verbe et cet adjectif, et ne jamais se contenter de l'à peu près, ne jamais avoir recours à des supercheries, même heureuses, à des

clowneries de langage pour éviter la difficulté » (Maupassant, 2014:875). Selon lui pour exprimer les nuances de la pensée, il ne faut pas employer un vocabulaire compliqué, bizarre, « il faut discerner avec une extrême lucidité toutes les modifications de la valeur d'un mot suivant la place qu'il occupe ». Il plaide pour des phrases « ingénieusement coupées, pleines de sonorités et de rythmes savants » avec moins de noms, de verbes et d'adjectifs aux sens presque insaisissables. (Maupassant, 2014:875).

Si nous prenons une de ses nouvelles au hasard nous allons observer « la rigoureuse ordonnance du plan et la subordination systématique du détail à l'ensemble », « les descriptions sont précises », il ne cède jamais « au plaisir de décrire pour décrire, comme il arrive si souvent à Balzac. Jamais non plus il ne remonte trop loin dans la vie de ses héros: ses retours en arrière sont réduits à l'indispensable» (P. Cogy, p. 92).

Selon une suggestion de notre directeur de thèse, ce qui semble définitoire chez Maupassant, c'est que, usant d'un style assez transparent en général, ses nouvelles arrivent à produire des effets dramatiques et d'intenses pulsions émotives. L'auteur ne juge jamais ses personnages, il laisse le lecteur se faire lui-même une opinion, de sorte que, chez Maupassant, la morale est toujours implicite. Pour décrire une attitude, un état d'esprit, le narrateur de Maupassant ne s'insinue pas dans la conscience du personnage comme le narrateur flaubertien, il recourt à des comparaisons ou à des associations d'idées originales (comme par exemple dans *Le Papa de Simon*, dans la scène où l'enfant joue avec une grenouille au bord de la rivière où il voulait se noyer). Nous y retrouvons des qualifications plastiques reposant sur des épithètes expressives et sur des comparaisons relevant d'une vision romantique ou naturaliste

Toutes les œuvres de Maupassant traduisent sa vision du monde et de l'humanité. Maupassant nous présente tous les milieux et tous les types qu'il a observés: paysans de Normandie, petits bourgeois normands ou parisiens, propriétaires ou employés, « il a dessiné des types vulgaires avec une puissante sobriété, sans férocité, sans sympathie aussi, parfois avec une sorte de dédain concentré qui donne à son récit un accent d'ironie âpre »^[4].

Les grands thèmes de l'œuvre de Maupassant sont liés à la vie quotidienne de son époque et aux différentes expériences de sa vie: l'enfant ; crimes, morts violentes, incendies volontaires, viols, érotisme, folie, terreurs, hallucinations; aventures amoureuses; farces, paysanneries. On peut y observer la place que tient « l'étrange, l'horrible et l'angoissant. Et si l'on tient compte de l'âpreté de la plupart des paysanneries, on peut conclure que la dominante de Maupassant est le pessimisme » (Pierre Cogy p. 88). Il est, comme l'a dit P. Martino « représentatif de la génération naturaliste ; il a traduit à la fois le goût du siècle finissant pour la réalité, et aussi son inquiétude devant la réalité, qu'on finissait par juger bien incomplète et triste »^[5].

Ce qui est à remarquer chez Maupassant c'est sa préférence pour la formule du « récit dans le récit ». Le narrateur du récit principal est intégré au monde raconté en tant que personnage ou témoin et apparaît également dans le récit servant de cadre à ce dernier. Il assure la liaison entre le récit enchâssé et le récit enchâssant. Cette formule nous la rencontrons dans: *Miss Harriet, Le Bonheur et La Mère Sauvage*.

Grâce à son talent, Maupassant a réussi à créer un équilibre entre le récit des péripéties, les descriptions limitées et fonctionnelles, et le jeu entre les discours direct/indirect/ indirect libre. Ses phrases, ainsi que les paragraphes, sont plutôt courts avec une ponctuation expressive donnant ainsi une mise en page aérée. Il fait souvent alterner des phrases courtes et longues pour caractériser ou souligner certaines attitudes: comme par exemple dans la nouvelle *La Parure* pour présenter l'attitude des hommes et souligner le succès que Mme Loisiel a eu pendant le bal. Ces phrases courtes contrastent vivement avec les phrases longues qui décrivent le point de vue et les sentiments de Mme Loisiel.

Ses nouvelles sont parfois segmentées en plusieurs sections, séparées tantôt par des chiffres romains (*Miss Harriet*), tantôt par un système d'astérisques simples ou multiples (*La parure*). Le temps de l'histoire (l'ordre des événements) et le temps du récit (le temps qu'il faut pour lire l'histoire racontée - cf. G. Genette 1973) se superposent étroitement. La seule variable est la vitesse du récit qui s'arrête longuement sur les scènes-clés, et accélère dans les entre-deux. À cela s'ajoutent les moments de large description. *Le Papa de Simon* peut en être un parmi les innombrables exemples.

Comme ancrage spatial, la région prépondérante dans les œuvres de Maupassant est la Normandie avec ses paysages (campagne, mer ou villes) et ses habitants (paysans, petits notables, petits bourgeois). Parfois nous n'avons pas de repères clairs si l'action se passe dans un village, une ville ou une zone limitrophe d'une ville. C'est par exemple le cas de *Le Papa de Simon*, une histoire qui se situe dans une zone rurale, mais qui n'est enracinée dans aucune campagne concrète. Ce n'est pourtant pas le seul cadre spatial que Maupassant emploie pour situer l'action dans son œuvre. La ville de Paris, le milieu des petits employés de bureau parisiens est présent dans des nouvelles comme *La parure, l'Héritage*.

Comme ancrage temporel, nous avons des récits où apparaît le thème de la guerre de 1870 et de l'occupation allemande (*Boule-de Suif, Mère Sauvage, Mademoiselle Fifi, Deux amis, Le Père Milton*).

En ce qui concerne les personnages, Maupassant s'attache particulièrement aux femmes, comme on pourra le voir lors de la présentation des nouvelles de notre corpus, mais aussi dans le cas d'autres nouvelles (*Histoire d'une fille de ferme ou La Petite Roque*). Il s'intéresse aussi au sort des enfants et au thème de la famille (*Le Papa de Simon, Aux champs, L'Enfant, En famille*).

L'organisation du récit de Maupassant, comme nous l'avons vu avec Pierre Cogy, est le plus souvent une narration linéaire avec quelques retours en arrière. Les nouvelles présentent une grande diversité narrative ; l'auteur joue avec les différentes focalisations et les différents narrateurs. Les temps verbaux de base que Maupassant emploie sont l'imparfait, le passé simple et le présent.

L'opposition imparfait/passé simple peut se comprendre à l'aide des notions d'arrière-plan, de premier plan et de mise en relief (cf. D. Maingueneau, 2010)

L'imparfait est le temps de l'arrière-plan, le temps des débuts, de la mise en place du récit mais aussi des passages de description. Il apparaît chaque fois que la chronologie n'est pas mise en marche dans le récit ou bien pour suspendre l'ordre de l'enchaînement des événements. Chez Maupassant, l'emploi narratif de l'imparfait ne se limite pas seulement à désigner l'arrière-plan, nous pouvons aussi rencontrer un imparfait de rupture (historique) qui peut marquer la clôture d'un épisode du récit ou du récit lui-même. Par exemple dans *La Ficelle*, nous avons l'épisode où le personnage d'Hauchecorne essaie de prouver son innocence dans une affaire de vol de portefeuille:

« Il ne rencontra que des incroyables. Il en fut malade toute la nuit. Le lendemain, vers une heure de l'après-midi, Marius Paumelle [...] rendait le portefeuille et son contenu à Maître Houllbrèque ». L'imparfait rendait marque ici la clôture d'un épisode narratif. Le passé simple, le temps du premier plan, chez Maupassant a une double valeur: accélération du temps dans les sommaires et accumulation sur assez peu de temps de petits événements. Ces deux valeurs sont doublées par les verbes (mouvement, geste, action, etc.) dont l'auteur fait usage. Ce qui est encore spécifique pour le récit de Maupassant c'est la production dans le récit de séquences de dialogue plus ou moins longues ou encore de séquences de soliloque ou de monologue qui continuent le récit, complètent la caractérisation des personnages.

La richesse des thèmes, la vision personnelle du monde, la maîtrise de l'art de l'écriture ont fait de Guy de Maupassant un des plus grands prosateurs du XIXe siècle. Il demeure même aujourd'hui le plus important conteur de la littérature française. La preuve en est la multitude des langues dans laquelle son œuvre a été traduite (italien, roumain, espagnol, hongrois, allemand, grec, portugais, néerlandais, anglais, russe, turc, etc.), les adaptations cinématographiques, en peinture, télévision, théâtre et les études qu'on écrit sur lui même de nos jours (par exemple le Colloque international Maupassant du 7-9 juin 2013, tenu à Cluj-Napoca, ou bien le site www.maupassantiana.fr, un site dédié entièrement à Maupassant où l'on peut trouver la liste des thèses françaises soutenues ou en préparation consacrées à Maupassant).

Bibliographie :

1. G. Lanson, *Histoire de la Littérature Française*, 1966, Librairie Hachette.
2. Les informations sur la biographie de Guy de Maupassant ont été prises dans : Lafont-Bombiani, *Dictionnaire biographique des auteurs de tous les temps et de tous les pays*, III^e tome, Bouquins Robert Laffont, 1990.
2. *Le roman*, Préface à Pierre est Jean dans Guy de Maupassant, Œuvres complètes, Arvensa éditions, édition numérique.
4. P. Cogny, *Le naturalisme*, 1963, Presses Universitaires de France.
5. P. Martino, *Le naturalisme français*, 1945, Librairie Armand Colin, Paris.

[1] Les informations sur la biographie de Guy de Maupassant ont été prises dans : Lafont-Bombiani, *Dictionnaire biographique des auteurs de tous les temps et de tous les pays*, III^e tome, Bouquins Robert Laffont, 1990, pages 321-324.

[2] *Le roman*, Préface à Pierre est Jean dans Guy de Maupassant, Œuvres complètes, Arvensa éditions, édition numérique, p. 874.

[3] Pierre Cogny, *Le naturalisme*, 1963, Presses Universitaires de France, p. 91-92

[4] G. Lanson, *Histoire de la Littérature Française*, 1966, Librairie Hachette, p. 1091

[5] P. Martino, *Le naturalisme français*, 1945, Librairie Armand Colin, Paris, p. 145

Lupu Nicoleta

e-mail: gheorghenicoleta22@yahoo.com

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Brașov

Perioada școlară mică

Rezumat: Este important ca fiecare cadru didactic să cunoască caracteristicile psihopedagogice ale elevilor. În acest articol este prezentată perioada școlară mică. Articolul face referire la dezvoltarea generală a școlarului mic, atingând aspecte legate de dezvoltarea fizică și dezvoltarea psihică a acestuia și descrie procesul de adaptare la mediul școlar.

Cuvinte cheie: școlar, dezvoltare generală, dezvoltare fizică, dezvoltare psihică, adaptare la mediul școlar

Această etapă din dezvoltarea ontogenetică a individului este o perioadă liniștită, fiind situată între creșterea și dezvoltarea vertiginosă din primii ani de viață și turbulența adolescenței. Copilul la această vârstă are o mare abilitate de a absorbi informațiile receptate auditiv și vizual. Copilul devine capabil să înțeleagă relațiile dintre fenomene, interpretează diferența dintre bine și rău, introduce fantezia în realitatea imediată, fantezie ce îi generează frica de întuneric și personaje fantastice izvorâte din povești. Dezvoltarea cognitivă a copilului permite încadrarea lui într-o colectivitate școlară la începutul acestei perioade de vârstă. Este momentul când se pot obține primele performanțe academice. Viața de școlar reprezintă prima mare experiență socială care se desfășoară în afara cadrului limitat al familiei. Școala îi crește considerabil experiența de viață și desăvârșește disciplinarea lui începută în familie. La sfârșitul primei clase elementare copilul a învățat deja să scrie și să citească. Copilul de această vârstă este în mod caracteristic foarte activ, activitățile școlare și jocul fiind principalele preocupări. Copilul școlar are tendința să idolatrizeze un adult sau un alt copil mi mare, pe care îl imită în comportament și îmbrăcăminte, de care se atașează și îl consideră confidentul lui. Aceste atașamente exprimă în fond declinul atașamentului parental care începe acum și se termină în jurul vârstei de optsprezece ani.

Defectele educaționale ale acestei perioade țin de omisiuni sau erori în conceptele de bază. Procesul de învățare nu se limitează la programele școlare ci continuă acasă. Copilul avantajat de interacțiuni sociale eficiente face progrese evidente în comparație cu grupuri dezavantajate din acest punct de vedere. Anomaliile de dezvoltare ale

acestei perioade pot fi identificate în trei domenii: performanțe motorii, dificultăți la învățatură, tulburări de comportament (Ciofu, 1989).

Dezvoltarea bio-fizică

Între șase și șapte ani are loc o temperare a procesului de creștere, ca ulterior să se intensifice ușor. Dezvoltarea dentiției permanente este însoțită de procesul de osificare. În jurul vârstei de șapte ani este intensă osificarea la nivelul bazinului, în specil la fete și procesele de calcificare la nivelul osaturii mâinii. În același timp se întăresc articulațiile și crește volumul mușchilor. Se dezvoltă musculatura fină a mâinii. Semnificativă este și creșterea în greutate a creierului care ajunge la șapte ani să cântărească 1200 g. Sporește îndemânarea și agilitatea, crește forța musculară și se accentuează caracterul de ambidextru, ca apoi să se precizeze din ce în ce mai exact lateralitatea stângă sau dreaptă. Se dezvoltă organele de simț și modalitățile senzoriale, care fac posibilă o mai bună orientare și adaptare la mediu (Verza, 1994).

Dezvoltarea psihică generală

Pe parcursul micii școlarități percepția evoluează, aceasta datorându-se atât creșterii acuității perceptive față de componentele obiectului perceput, cât și a schemelor logice care intervin în analiza spațiului și timpului perceput. La intrarea în școală copilul posedă numeroase reprezentări despre obiecte de uz casnic, despre fructe, flori, animale, oameni care îl înconjoară și despre acțiunile și activitățile lor. Cu toate acestea reprezentările lui încă sunt confuze, ca mai târziu sub influența învățării să se diversifice. Devine posibilă folosirea liberă, voluntară a fondului de reprezentări existent, copilul reușind să descompună reprezentările în părți componente cu care poate opera independent de contextul situației. Progrese importante realizează și procesul gândirii. Construcțiile logice îmbracă forma unor judecăți și raționamente care îi permit copilului ca dincolo de datele senzoriale să întrevadă anumite permanențe cum ar fi cantitatea de materie, volunul, timpul, viteza, spațiul. Pe la vârsta de șapte-opt ani copiii admit conservarea materiei, către nouă ani recunosc conservarea greutateii și abia către doisprezece ani conservarea volumului. Gândirea se ridică în plan abstract, categorial devenind posibilă mișcarea reversibilă. Copilul devine capabil să explice, să argumenteze, să dovedească adevărul judecăților sale. Specific vârstei școlare mici este creșterea considerabilă și a volumului memoriei. În fondul memoriei pătrunde un mare volum de informații. Intrarea în școlaritate creează și funcției imaginative noi solicitări. Este foarte mult solicitată imaginația reproductivă, copilul fiind pus adesea în situația de a reconstitui imaginea unor realități. Se dezvoltă în același timp și imaginația creatoare. În această perioadă se dezvoltă aptitudinile generale și speciale. Una dintre aptitudinile generale care se dezvoltă este aptitudinea de a învăța. Din înclinația și aptitudinea generală pentru învățare se desprind și se dezvoltă elementele unor aptitudini specializate cum sunt cele matematice, literare, muzicale, plastice. Activitatea școlară mică poate fi susținută de o motivație externă, dar și de o motivație internă. Între șase și zece ani trebuința de explorare, de informare, de documentare a copilului este în plin progres. El se dovedește a fi un mare colecționar, un mare amator de consum tehnic. Tot acum se dezvoltă atenția voluntară. La începutul școlarității volumul atenției este încă redus, copiilor fiindu-le greu să prindă simultan în câmpul atenției explicațiile verbale, acțiunile pe care le fac și răspunsurile colegilor (Golu, Zlate, Verza, 1995).

În ceea ce privește gradul de dezvoltare al limbajului există diferențe importante. Aceste diferențe privesc nivelul exprimării, latura fonetică a vorbirii orale, structura lexicului, nivelul exprimării gramaticale și literare (Șchiopu, Verza, 1995). Tabelul 1 sintetizează dezvoltarea limbajului copiilor de la șase la zece ani.

Tab. 1 Caracteristici ale limbajului la școlarii mici (adaptat după Badea, 1997)

Vârsta	Caracteristici ale limbajului
6 ani	Învăță să scrie literele alfabetului, pronunță corect sunetele, compune cu ușurință povestiri, leagă propoziții în frază.
7 ani	Își perfecționează forma scrisă a limbajului, are memorie verbală, învață pronunția corectă a grupurilor de sunete "ce, ci, ghe, ghi, che, chi", învață să descrie elementele unei imagini.
8 ani	Își automatizează scrisul și cititul, învață noțiuni gramaticale simple, realizează compuneri, își îmbogățește vocabularul.
9 ani	Cunoaște semnificația curentă a 21 de cuvinte, se orientează cu ajutorul limbajului în rezolvarea problemelor, se exprimă corect și original în scris.
10 ani	Își îmbogățește vocabularul cu noi termeni, folosește fraze scurte dar variate, are aspect elaborat al limbii materne și sensibilitate pentru limbile străine, îi place să citească și să vorbească, învață să folosească vorbirea directă și indirectă.

Adaptarea la mediul școlar

Odată cu începerea școlii programul zilnic al copilului se modifică. Apetitul alimentar este ușor tulburat la începutul școlii și în momentele de tensionare. Un moment foarte important în programul zilnic al copilului va fi cel al realizării temelor. Copilul trebuie să se bucure de asistența unui părinte atunci când învață care să-i urmărească dezvoltarea autonomiei în lucru. Programul zilnic al copilului trebuie să cuprindă și momente de recreație, mișcare și relaxare. Odată cu consolidarea deprinderilor de citit în programul copiilor pot apărea și lecturile, la concurență cu televizorul și calculatorul. Partea cea mai importantă a programului copilului care a devenit școlar este cea petrecută în clasă. În ceea ce privește adaptarea la programul școlar și la tipurile de activități școlare

pot apărea o serie de deosebiri între copii. Pentru cei care au frecventat grădinița adaptarea se realizează mai ușor. Alții când vin pentru prima dată la școală pot manifesta teamă față de faptul că trebuie să rămână singuri, fără nimeni dintre cei de acasă.

Pot exista dificultăți în respectarea ca atare a programului zilnic obligatoriu. Copii pot refuza să mai meargă la școală. O altă mare dificultate este respectarea de către elevi a normelor de desfășurare a lecțiilor, referitoare la păstrarea disciplinei, la îndeplinirea sarcinilor propuse. Pe lângă relațiile cu grupul de colegi, foarte importantă este și relația cu învățătoarea. Înainte de a începe școala, în general preșcolarii își formează o imagine anticipată despre persoana care le-ar putea fi învățătoare, pornind de la figura și personalitatea educatoarei (Crețu, 2009).

Bibliografie

1. Badea, E. (1997). *Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului*. București: Editura Tehnică.

2. Ciofu, C. (1989). *Interacțiunea părinți-copii*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
3. Crețu, T. (2009). *Psihologia vârștelor*. Iași: Editura Polirom.
4. Golu., P., Zlate, M., Verza, E. (1995). *Psihologia copilului*. București: Editura didactică și pedagogică.
5. Șchiopu, U., Verza, E. (1995). *Psihologia vârștelor. Ciclurile vieții*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
6. Verza, E. (1994). *Psihologia vârștelor*. București: Editura ProHumanitate.

Prof. Irina Constantinescu

e-mail : constantinescu.ina@gmail.com

Lycée technologique « Virgil Madgearu », Constanta

SYMBOLIQUE DES COULEURS AU MOYEN AGE

Rezumat : *Prezentul studiu se concentreaza pe simbolismul culorilor, pe rețelele de semnificații care se creează în Occidentul medieval între secolele al X-lea și al XV-lea, trecând sistematic în revistă reprezentările, viziunea, receptarea culorilor de către omul medieval.*

Cuvinte cheie : *couleur, symbolisme, Moyen Age, histoire, signification*

On désigne sous le nom de **symbolique**, d'une part, l'ensemble des relations et des interprétations afférant à un symbole ; d'autre part, l'ensemble des symboles caractéristiques d'une tradition ; enfin, l'art d'interpréter les symboles, par l'analyse psychologique, par l'ethnologie comparée, par tous les processus et techniques de compréhension qui constituent une véritable herméneutique du symbole. On appelle aussi parfois *symbolique*, la science ou la théorie des symboles, comme la physique est la science des phénomènes naturels, la logique la science des opérations rationnelles. C'est une science positive, fondée sur l'existence des symboles, leur histoire et leurs lois de fait, alors que le symbolisme est une science spéculative fondée sur l'essence du symbole et sur ses conséquences normatives.

La symbolique des couleurs est une notion assez floue. On ne peut pas parler d'une symbolique des couleurs envisagée hors du temps et de l'espace, mais seulement de multiples systèmes de la couleur où, dans un contexte donné, précis, daté, localisé, les couleurs prennent en charge tel ou tel réseau de significations. Une couleur ne vient jamais seule, elle ne peut pas être envisagée isolément. Au contraire, elle n'existe, ne prend tout son sens, ne fonctionne pleinement que si elle est associée ou opposée à une ou plusieurs couleurs.

Nous allons prendre en considération justement ces réseaux de significations qui se créent dans l'Occident médiéval, du X^e au XV^e siècle, étudiant de manière systématique les représentations, les visions, la réception des couleurs par l'homme médiéval. Car la couleur se définit d'abord comme un fait de société. C'est la société qui « fait » la couleur, qui lui donne sa définition et son sens, qui construit ses codes et ses valeurs, qui organise ses pratiques et détermine ses enjeux.

1. Blanc

Comme sa contre-couleur, le noir, le blanc peut se situer aux deux extrémités de la gamme chromatique. Absolu et n'ayant d'autres variations que celles qui vont de la matité à la brillance, il signifie tantôt l'absence, tantôt la somme des couleurs. Il se place ainsi tantôt au départ tantôt à l'aboutissement de la vie diurne et du monde manifesté, ce qui lui confère une valeur idéale. Mais l'aboutissement de la vie – le moment de la mort – est aussi un moment transitoire, à la charnière du visible et de l'invisible, et donc un autre départ. Ainsi, le blanc (*candidus*) est la couleur du candidat, c'est-à-dire de celui qui va changer de condition (les candidats aux fonctions publiques s'habillaient de blanc).

Au Moyen Age le blanc est utilisé en héraldique sous le nom « argent », une des couleurs de figuration qui symbolise la pureté, l'innocence, la vérité, l'espérance, la félicité, un bonheur calme et durable, la virginité, la foi. D'ailleurs, presque partout sur la planète, le blanc renvoie au pur, au vierge, au propre, à l'innocent, peut-être parce qu'il est relativement plus facile de faire quelque chose d'uniforme, d'homogène, de pur avec le blanc qu'avec les autres couleurs. Dans certaines régions, la neige a renforcé ce symbole. Quand elle n'est pas souillée, elle s'étend uniformément sur les champs en prenant un aspect monochrome, suggérant la pureté et, par extension, l'innocence et la virginité, la sérénité et la paix. Toujours au Moyen Age, blanchir une étoffe est une opération extrêmement délicate, mais très prisée à l'époque : on tente de blanchir la laine en l'étalant dans une rosée des prés ou de colorer les tissus en blanc avec de la craie, des plantes ou des colorations, mais c'est toujours un échec et les étoffes ressortent avec d'autres couleurs.

La distinction couleur/non-couleur dans le cas du blanc est extrêmement moderne. Dans l'Antiquité, le blanc était considéré une vraie couleur (et même l'une des trois couleurs de base, au même titre que le rouge et le noir) pour que le Moyen Age assiste ensuite à l'éclatement de ce système ternaire et à l'apparition d'une échelle qui a comme points extrêmes le blanc et le noir (la notion de non-couleur est apparue grâce à l'imprimerie qui, en faisant du papier le principal support des textes et des images, a introduit la distinction entre l'incolore et le blanc, ce dernier se voyant alors considéré comme le degré zéro de la couleur, ou comme son absence). Après de nombreux débats entre physiciens, le blanc est de nouveau considéré comme une couleur à part entière.

Le blanc c'est aussi la lumière primordiale, l'origine du monde, le commencement des temps, tout ce qui relève du transcendant. L'autre face de ce symbole, c'est le blanc de la matière indécise, celui des fantômes et des revenants qui viennent réclamer justice ou sépulture, l'écho du monde des morts, de l'au-delà. Dès l'Antiquité romaine, les spectres et les apparitions sont décrits en blanc, ce qui perdure jusqu'à nos jours.

Dans toute pensée symbolique, la mort précède la vie, toute naissance étant une renaissance. De ce fait, le blanc est primitivement la couleur de la mort et du deuil. Le blanc de la mort et du linceul rejoint le blanc de l'innocence et du berceau ; c'est pourquoi les enfants, dans le rituel chrétien, sont conduits en terre sous un suaire blanc, orné de fleurs blanches.

2. Jaune

L'histoire et la symbolique de la couleur jaune remontent bien dans le temps. Dans l'Antiquité, cette couleur était plutôt appréciée. Les Romains, par exemple, ne dédaignaient pas de porter des vêtements jaunes lors des cérémonies et des mariages. Dans les cultures non-européennes (en Asie, en Amérique du Sud), le jaune a été toujours valorisé. En Chine, il fut longtemps la couleur réservée à l'empereur et il occupe toujours une place importante dans la vie quotidienne asiatique, associé au pouvoir, à la richesse, à la sagesse. Pourtant, en Occident, le jaune est la couleur que l'on apprécie le moins, dans l'ordre des préférences étant cité en dernier rang (après le bleu, le vert, le rouge, le blanc et le noir).

La principale raison de cette dévalorisation paraît être l'apparition de l'or. Au fil des temps, la couleur dorée a absorbé les symboles positifs du jaune, tout ce qui évoque le soleil, la lumière, la chaleur et donc la vie, l'énergie, la joie, la puissance. Dépossédé de sa part positive, le jaune est devenu une couleur éteinte, mate, triste, qui évoque la souffrance, la maladie, le déclin. En héraldique, le jaune n'est pas utilisé, étant remplacé par le doré, appelé « or » qui symbolise la sagesse, l'amour, la foi, les vertus chrétiennes, la constance, la beauté. Ensuite, le jaune s'impose comme la couleur des menteurs, des faussaires, il devient symbole de la trahison, de la tromperie, du mensonge. On peint en jaune les maisons des faux-monnayeurs ou des chevaliers félons, qui agissent contre la parole donnée, pour les dénoncer ou les humilier. Aux XII^e, XIII^e et XIV^e siècles, les juifs sont obligés à porter des chapeaux ou des rondelles de tissu jaunes sur leur vêtement pour être identifiés et mis à l'écart de la société. Le jaune devient ainsi la couleur de l'infamie, la couleur des laquais, des prostituées, des criminels.

Au Moyen Age, l'association du jaune et du vert, autre symbole du débordement vital, exprime la folie et l'extravagance, le désordre. Les fous et les bouffons, dont le rôle social était d'être le miroir des tabous et de se concentrer sur eux moqueries et mépris, sont vêtus de vert et de jaune.

3. Rouge

Dans le système symbolique de l'Antiquité, qui tournait autour de trois pôles, le blanc représentait l'incolore, le noir était grosso modo le sale et le rouge était la couleur, la seule digne de ce nom. La suprématie du rouge s'est imposée à tout l'Occident et cela grâce, peut-être, à la maîtrise des pigments rouges qu'on a pu très tôt utiliser en peinture et en teinture. Dès l'Antiquité déjà, le rouge est une couleur admirée, à laquelle on confie les attributs du pouvoir, c'est-à-dire ceux de la religion et de la guerre.

Cette couleur va s'imposer parce qu'elle renvoie à deux éléments, omniprésents dans toute son histoire : le feu et le sang. On peut le considérer soit positivement soit négativement, ce qui donne quatre pôles autour desquels le christianisme primitif a formalisé une symbolique si forte qu'elle perdure jusqu'à nos jours. Le rouge feu, c'est la vie, l'Esprit saint de la Pentecôte, les langues de feu régénératrices qui descendent vers les apôtres ; mais c'est aussi la mort, l'enfer, les flammes de Satan qui consomment et anéantissent. Le rouge sang, c'est celui versé par le Christ, la force du sauveur qui purifie et sanctifie ; mais c'est aussi la chair souillée, les crimes (le sang), le péché et les impuretés des tabous bibliques.

Comme au Moyen Age la recette de la pourpre romaine (obtenue avec la substance colorante du murex, un coquillage rare récolté en Méditerranée) s'était perdue, on fabrique le rouge à partir du kermès (œufs de cochenille qui parasitent les feuilles de chênes). La récolte est laborieuse, la fabrication très coûteuse, mais le rouge obtenu est splendide, lumineux, solide. C'est ainsi que le rouge devient une couleur précieuse, réservée d'abord aux nobles, du fait de son prix élevé. Les paysans recourent à la vulgaire garance qui donne une teinte moins éclatante. Finalement, cette couleur sera portée par tous dans les grandes occasions, fêtes et mariages. Jusqu'au XVIII^e siècle, c'est la couleur la plus stable, la plus vive, la plus déclinée en teinturerie, et donc la plus appréciée.

Mais le rouge symbolise aussi l'emballement des sens, la perte de contrôle, les émotions extrêmes, comme l'orgueil, la colère, la passion ou l'amour. Au fil des siècles, les cheveux roux s'apparentent aux vilains séducteurs, aux prostituées, aux personnages rusés, aux héros passionnés, donc à ceux qui fascinent et manipulent. A partir du XIII^e-XIV^e siècles, on peint les diables rouges sur les tableaux et, dans la littérature, les chevaliers démoniaques qui défient le héros ont des armoiries rouges.

Au Moyen Age l'héraldique lui donne le nom de « gueules », une de ses couleurs principales qui symbolise la vaillance, la hardiesse, l'amour, le courage, mais aussi la colère et la cruauté.

4. Vert

Au fil des siècles, le vert a manifesté un caractère transgressif et turbulent. Pour l'historien c'est une couleur passionnante car il y a chez elle une étonnante fusion entre la technique et la symbolique.

Le vert avait au Moyen Age la particularité d'être une couleur chimiquement instable. Il pouvait s'obtenir assez facilement, à partir de nombreux produits végétaux, feuilles, racines, fleurs, écorces, mais c'était plus difficile à stabiliser, les tissus prenant rapidement un aspect délavé. Couleur instable, elle est devenue couleur de l'instabilité. La symbolique du vert s'est presque entièrement organisée autour de cette notion : il représente tout ce qui bouge, change, varie. Le vert est la couleur du hasard, du jeu, du destin, du sort, de la chance. Dans le monde féodal, c'est sur un pré vert que l'on s'affronte dans un duel judiciaire ; les jongleurs, les bouffons, les chasseurs s'habillent de vert, de même que les jeunes et les amoureux, qui ont un caractère changeant.

Comme pour les autres couleurs, le symbole est à double tranchant. Le vert représente la chance, mais aussi la malchance, la fortune mais aussi l'infortune, l'amour naissant mais aussi l'amour infidèle, l'immaturité (des fruits verts) mais aussi la vigueur (un vieillard vert). Au fil du temps, c'est la dimension négative qui l'a emporté : à cause de son ambiguïté, cette couleur a toujours inquiété. Ainsi, on a pris l'habitude de représenter en verdâtre les mauvais esprits, démons, dragons, serpents et autres

créatures maléfiques qui errent dans l'entre-deux, entre le monde terrestre et l'au-delà.

Le vert c'est la perturbation de l'ordre établi, il exprime l'idée de rébellion contre l'ordre et la morale, et également le désordre et la débauche. C'est pourquoi en ces temps moyenâgeux, le diable, tentateur notamment, est le plus souvent vert, couleur du vice. Le vert possède donc une puissance maléfique. Si le vert en tant que mesure est le symbole de la raison, il devient au Moyen Age le symbole de la déraison et le blason des fous (le plus souvent en association avec le jaune).

L'héraldique lui donne le nom de « sinople », une de ses couleurs principales, qui représente l'honneur, la courtoisie, la civilité, la vigueur, la joie, l'amour et l'abondance.

En Occident, l'association du vert et de la nature est plus tardive, elle remonte à l'époque romantique. Par la suite, sa symbolique s'est enrichie, le vert représentant aujourd'hui la couleur du végétal, emblématique de l'écologie, de l'environnement, etc.

5. Bleu

Le bleu est une couleur discréditée et peu utilisée au début du Moyen Age, tout comme dans l'Antiquité. Il n'est pas vraiment considéré comme une couleur, seuls le blanc, le rouge et le noir ayant ce statut. A l'exception de l'Egypte pharaonique où il est censé porter bonheur dans l'au-delà, le bleu est même l'objet d'un véritable désintérêt.

Mais cette couleur ne tarde pas à s'affirmer. Peu à peu, un changement profond des idées religieuses se produit et le bleu est assimilé à la couleur de la lumière de Dieu et à celle des cieux. Au XII^e siècle, le bleu dense est promu couleur des vêtements de la Vierge. Au début, la Vierge portait des vêtements de deuil noir ou de couleurs sombres, puis le bleu est devenu le seul attribut marial de son deuil. En portant cette couleur, la Vierge a contribué à sa valorisation dans la société. Le bleu est devenu une couleur morale.

Dès le XIII^e siècle, à la suite de la Vierge, tous les rois d'Europe, qu'ils soient de France ou d'Angleterre, à commencer par Philippe Auguste, puis son petit-fils Saint Louis, préfèrent au rouge le bleu intense, nouvelle couleur en vogue tirée d'une matière première luxueuse, une substance exotique et chère issue d'une pierre fine : le lapis-lazuli. Le bleu clair commence à être utilisé comme fond d'enluminures pour faire ressortir les couleurs vives des personnages.

En héraldique, ce bleu roi, ce bleu cobalt, métal dur, est appelé « azur », une couleur primaire symbolisant la loyauté, la justice, la fidélité, la joie, la noblesse, l'humilité, la chasteté, l'amour et la félicité éternelle. C'est une couleur promue, mariale, royale qui prend peu à peu la place du rouge.

Pourtant, le bleu négatif peut symboliser la sottise, la roture, la bâtardise, mais de tels emplois sont assez rares.

6. Noir

Contre-couleur du blanc, le noir est son égal en valeur absolue. Du point de vue symbolique, il est le plus souvent entendu sous son aspect froid, négatif. Contre-couleur de toute couleur, il est associé aux ténèbres primordiales. Le noir exprime la passivité absolue, l'état de mort accomplie et invariante. Il est donc couleur de deuil, non point comme le blanc, mais d'une façon plus accablante. Le deuil noir est le deuil sans espoir.

Dans la langage du blason la couleur noire se nomme « sable », ce qui exprime ses affinités avec la terre stérile, habituellement représentée par un jaune ocre, qui est parfois aussi le substitut du noir. Le sable du blason signifie le plus souvent prudence, sagesse et constance dans la tristesse et les adversités, mais aussi il symbolise le deuil, l'affliction, une peine profonde, la douleur, la gravité.

Couleur de l'austérité, de l'humilité, du renoncement, le noir symbolise aussi la patience, la tempérance, la pénitence. Par exemple, le noir du costume bénédictin met en évidence l'idée d'humilité et de pauvreté, c'est la couleur humble du pécheur. En ce sens, avec la Réforme, le noir devient une couleur à la mode, les réformateurs déclarant la guerre aux tons vifs et professant une éthique de l'austère et du sombre.

Pourtant, jusqu'à la fin du Moyen Age, le noir est assez peu présent dans les peintures, du moins sur de grandes surfaces (on l'utilise néanmoins en petites quantités dans les enluminures, avec de l'encre) parce que, du point de vue chimique, sa fabrication est assez difficile et coûteuse. Ainsi, le noir fabriqué à partir de l'ivoire calciné est magnifique, mais trop cher, tandis que les noirs fabriqués avec des résidus de fumée ne sont ni denses ni stables.

*

Un regard sur la symbolique des couleurs nous fait remarquer que non seulement toutes les couleurs sont ambivalentes, mais que la même couleur peut symboliser à la fois une vertu et son vice contraire. Ainsi, le blanc peut exprimer l'espérance et le désespoir, le bleu, la science et la sottise. La même notion peut se traduire par plusieurs couleurs différentes. Ces polyvalences sont caractéristiques des systèmes symboliques médiévaux, confirmant l'idée que les couleurs n'ont pas de sens mais seulement des emplois, leur dimension symbolique étant la somme de ces emplois.

Le tableau suivant[1] essaie de résumer les principales qualités et vices des couleurs :

Symbolique des couleurs à la fin du Moyen Age

(d'après les proverbes, les traités de blason et les encyclopédies)

COULEURS	VERTUS ou QUALITES	VICES ou PECHES
ROUGE	force, courage, largesse, charité	orgueil, cruauté, colère

BLANC	pureté, chasteté, espérance, éternité, justice	mort, désespoir, ambiguïté
JAUNE	richesse, noblesse, foi (or uniquement)	fausseté, félonie, avarice, envie, trahison, paresse
BLEU	loyauté, justice, sagesse, science, fermeté, amour fidèle	sottise, roture, bâtardise
VERT	beauté, jeunesse, vigueur	désordre, folie, amour infidèle, avarice
NOIR	humilité, patience, tempérance, pénitence	désespoir, deuil, mort

Bibliographie sélective :

- CHEVALIER, Jean (dir.), *Dictionnaire des symboles. Mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*, avec la collaboration de Alain Gheerbrant, Paris : Robert Laffont, 1969
- FRAPPIER, Jean, *Histoire, mythes et symboles : études de littérature française*, Genève : Droz, 1976
- PASTOUREAU, Michel, *Couleurs, images, symboles. Etudes d'histoire et d'anthropologie*, Paris : Le Léopard d'Or, 1989
- PASTOUREAU, Michel, *Les couleurs de notre temps*, Paris : Bonneton, 2003
- PASTOUREAU, Michel, *Dictionnaire des couleurs de notre temps : symbolique et société*, Paris : Bonneton, 1999
- PASTOUREAU, Michel, *Figures et couleurs. Etudes sur la symbolique et la sensibilité médiévales*, Paris : Le Léopard d'Or, 1986
- PORTAL Frédéric, *Des couleurs symboliques dans l'Antiquité, le Moyen Age et les Temps modernes*, Paris : Ed. de la Maisnie, 1975
- RIBARD, Jacques, *Le Moyen Age. Littérature et symbolisme*, Genève : Slatkine, 1984

[1] Michel PASTOUREAU, « Les couleurs médiévales : systèmes de valeurs et modes de sensibilité » dans *Figures et couleurs. Etudes sur la symbolique et la sensibilité médiévales*, Paris : le Léopard d'Or, 1986, p. 40

Prof. Stoica Elena

e-mail: scoalapanatau@yahoo.com

Școala Gimnazială Panatâu

Problematika comunicării școală-familie

Rezumat: În acest articol încercăm să arătăm care este rolul și locul școlii, respectiv al familiei în comunicarea cu elevul. Cele două instituții sociale trebuie să se completeze reciproc astfel încât mesajele transmise să fie înțelese de elev și puse în practică de către acesta. O bună colaborare între familia și școală crește gradul de eficiență a actului educațional și, împreună, contribuie cu succes îmbunătățirea rezultatelor școlare.

Cuvinte cheie: școală, familia, educație, comunicare, elevi

Rolul școlii în educația copiilor

Școala are un rol primordial în colaborarea cu părinții copiilor pentru asigurarea educației acestora. Educația este o acțiune la care își dau concursul școala, familia, comunitatea locală, întreaga societate, motiv pentru care colaborarea între ele este absolut necesară.

După cum se știe, colaborarea presupune pe lângă o unitate de vederi și o coordonare a acțiunilor în vederea realizării unității - factorul coordonator al colaborării fiind profesorul. Acest lucru decurge din logica lucrurilor, școala având rolul de a coordona colaborarea tuturor factorilor educativi, deoarece dintre toți, doar ea este singurul calificat pentru asemenea acțiune. Școala trebuie înțeleasă ca o instituție unde se comunică prin toate mijloacele, se învață și se realizează comunicarea, pentru orice nivel și orice context social sau tematic. Scopul comunicării în școală nu se rezumă la reușita școlară, ci urmărește reușita umană în toate condițiile și în toate momentele vieții. În toate etapele vieții, dar cu precădere atunci când elevii noștri sunt de vârstă gimnazială sau adolescenți se impune să fim (foarte) atenți la dinamica și fluctuațiile vieții lor emoționale, întrucât în funcție de semnul (pozitiv sau negativ), de intensitatea sau de durata ei, comunicarea noastră intră sau nu în criză, are sau nu efecte favorabile asupra activității lor de învățare. Este necesar ca – pentru a se instrui – elevii noștri să fie pregătiți emoțional să asculte și să învețe. Această pregătire presupune mai întâi, să creăm condiții ca ei să-și dezvăluie o parte din bagajul emoțional cu care vin la orele noastre. Apoi încercăm să nu le aducem acuzații, să nu fim sarcastici/ironici cu ei,

să nu le dăm ordine cu aroganță, să nu facem etichetări.

Se știe că educația pentru o comunicare eficientă are drept scop fundamental pregătirea pentru viața socială, pentru confruntările cu problemele lumii moderne, astfel spus, întinde spre reușita umană. Însă, cu toate acestea se constată că școala cu precădere transmite cunoștințe, instruește mai mult decât educă și urmărește, mai ales, reușita școlară. Atingerea obiectivelor esențiale ale comunicării presupune ca educatorul să dețină multiple tipuri de competențe printre care cele de comunicare, ce sunt definitorii. Astfel, profesorul trebuie să fie capabil să aplice o serie de tehnici de comunicare eficientă:

- utilizarea unui limbaj bogat, ales și expresiv, simplu și concis, a unor expresii elegante și clare;
- formularea de fraze echilibrate, adresate vioi, energic, vibrant, astfel încât copiii să înțeleagă, să se simtă încurajați;
- exprimarea corectă din punct de vedere gramatical;
- reglarea intensității și a ritmului vorbirii;
- eliminarea expresiilor stereotipe, a cuvintelor parazite.

Comunicarea familiei cu școala

Educatorul este un arbitru care promovează și corectează comunicarea în același timp, modelul de orator este impus de context, de temă, de auditoriu, de parteneri. Profesorul este acela care declanșează cu pricepere și abilitate anumite motivații de trecere de la starea de absență la cea de prezență în viața grupului, a societății. Comunicarea devine astfel eficientă, iar manifestarea elevului devine liberă și este favorizată de forța lui de a comunica, de încrederea că este capabil să dea limpezime și frumusețe unei idei, unei trăiri. Profesorul trebuie să cunoască câteva cerințe care să-i faciliteze munca în parteneriatul cu părinții și să-i sporească. În ciuda unor diferențe de ordin economic, sociocultural sau de altă natură, familia ca instituție socială, prezintă anumite însușiri comune. Una dintre acestea este năzuința părinților de a-și vedea copiii mari, bine instruiți și bine formați pentru viață.

Deși în țara noastră educația părinților nu a fost integrată în sistemul național de educație, cum se întâmplă în multe țări, au existat totuși preocupări pentru înființarea posturilor de consilieri educaționali, dezvoltarea unor proiecte naționale cum ar fi proiectul „Educația părinților”. Lucrul acesta a cerut școlii, prin dascălii ei, să impulsioneze interesul și bunăvoința de a învăța, de a se informa, pentru ca atitudinea lor să fie cu adevărat eficientă. În mod logic, obiectivele educaționale ale familiei sunt integrate obiectivelor sistemului educațional.

Unitatea de opinie dintre cele două instituții - școală și familie - nu poate fi realizată decât în colaborare, bazată pe o comunicare eficientă în care cei doi parteneri își cunosc responsabilitățile. Pentru o bună reușită educațională, familia trebuie să-și asume rolul de colaborator activ al școlii, să cunoască cerințele specifice școlii, să creeze condițiile necesare activității de învățare continuă, precum și controlul îndeplinirii programului zilnic. Rolul familiei nu se rezumă numai la atât, ci ea trebuie să consolideze deprinderile moral-civice, conduita civilizată, în relațiile cu cei din jur, să creeze condițiile necesare dezvoltării aptitudinilor copilului lor etc. Din această perspectivă, rolul părinților față de copilul - elev se schimbă, ei înșiși având nevoie de îndrumarea profesorului. Activitatea de colaborare intră în sarcina fiecărui profesor (indiferent de vârsta elevilor săi), ca obligație profesională și morală, în același timp.

În domeniul comunicării cu părinții, punctul de plecare este considerat a fi cunoașterea prealabilă, deoarece componenta socio-culturală a părinților fiecărei generații de copii, poate fi diversificată. În sens larg, tocmai schimbul de idei dintre profesor și părinți poate fi echivalat cu educația părinților, iar produsul educațional este avantajos, atât pentru școală, cât și pentru elevi și părinți.

Formele de colaborare a familiei cu școala sunt bine cunoscute și fiecare profesor are libertatea de a stabili acele modalități care se dovedesc a fi eficiente. Pentru a-i ajuta în cunoașterea propriului copil, părinților le sunt date chestionare sau sunt abordăți și antrenați în discuții fie în timpul vizitelor la domiciliu, fie în timpul ședințelor cu părinții ori în alte situații prielnice. În mod normal, fiecare profesor comunică fiecărui părinte unde și cum trebuie să intervină în educația copilului, atunci când situația o cere.

Prin activitățile comune cu părinții, profesorii (cu precădere învățătorii și diriginții) încearcă să colaboreze cu familia pentru a observa schimbările în bine ale elevilor, atât din punct de vedere al performanțelor școlare, cât și din cel al implicării active în activitățile ce se desfășoară cu ei.

Este adevărat că sunt școli care nu beneficiază de implicarea părinților, însă dacă se insistă, prin eforturi susținute, prin activități planificate cu care reușesc să le atragă atenția, se pot obține rezultate pozitive, ceea ce îi va avantaja pe copii.

Comunicarea dintre părinți și cadrele didactice nu se limitează numai la situația școlară, ea vizează și politica școlii în ceea ce privește elevii, diferite proceduri, activități comunitare, opțiuni educaționale, modalități în care familia poate ajuta școala. S-a constatat că este bine ca părinții să fie înștiințați și când copilul are o performanță notabilă. Astfel, familia are oportunitatea de a primi mai încrezătoare informațiile despre școlar și, în urma unei astfel de abordări, este mai receptivă la sugestiile profesorului. În literatura de specialitate se vehiculează ideea că părinții trebuie să se implice ca profesori, elevi, susținători și avocați ai copiilor lor.

În concluzie: dascălul este cel care armonizează interesele școlii cu satisfacția, bucuriile elevilor realizate, înainte de orice, prin reușitele verbale, de comunicare în general. Pornind de la faptul că, de multe ori, în domeniul comunicării, școala se rezumă la „a construi”, nu a educa, accentul trebuie pus pe libertatea individului, bazată pe alegerea unei variante din mai multe.

Suntem cu toții conștienți că obiectivele educaționale nu pot fi realizate decât prin eforturile conjugate ale tuturor factorilor, în special ale celor educativi: părinți și profesori. Cooperarea părinților cu școala presupune însă o ierarhizare a atribuțiilor, care impune recunoașterea de către părinți a autorității școlii, respectiv a profesorilor. Părinții trebuie să fie conștienți de faptul că centrul de dirijare și coordonare a tuturor tipurilor de activități și măsuri ameliorative ale sistemului educațional este școala. Părinții trebuie atrași alături de școală prin forme variate de activitate, determinându-i să adere la ideea de colaborare activă, acceptând rolul de factor răspunzător în

devenirea propriului copil, întrucât comunicarea interpersonală este atât sursa transformării individului în ceea ce dorește să fie, cât și dovada devenirii.

Bibliografie:

1.G. Albu, *Comunicarea interpersonală*, 2008, Institutul European, Iași, pp. 47-48.

2.Mitrofan & C. Ciupercă, *Incursiune în psihosociologia și psihosexologia familiei*, 1997, Editura Press Mihaela SRL, București.

prof. Cătălina Cimpoeru

e-mail: catadulgheru@yahoo.com

Liceul Teoretic „Gheorghe Lazăr”, Avrig, Jud. Sibiu

STUDIUL DE SPECIALITATE APLICAȚII ALE LINGVISTICII COGNITIVE ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE

Rezumat: *Prezentul studiu se concentrează pe importanța interdisciplinarității și a aplicațiilor din domenii conexe predării limbii engleze cu scopul de a îmbunătăți abilitatea elevilor de a comunica într-o limbă străină. Studiul a fost realizat din perspectiva abordării comunicative a predării limbii engleze.*

Cuvinte cheie: *lingvistică cognitivă, predarea limbii engleze, abilități de comunicare, activități centrate pe elev*

Predarea limbilor moderne presupune un proces interdisciplinar, dat fiind faptul că, în achiziția noului limbaj abordarea trebuie să fie deopotrivă lingvistică și metodică. Scopul principal al studiului acesta este de a aplica rezultatele cercetărilor din domeniul lingvisticii la metodică predării limbii engleze. Punctul de plecare este Lingvistica Cognitivă cu abordările specifice pentru analiza și predarea auxiliarelor modale și a unităților lexicale modale în limba engleză.

Lingvistica cognitivă este o disciplină nouă, cu o influență crescândă mai ales în domeniul metodicii predării limbilor moderne. În prezent, descoperirile lingvisticii cognitive oferă suport pentru diverse metodologii de predare a limbajului, oferind totodată modalități complementare de prezentare a vocabularului și gramaticii la orele de limbă străină. În plus, lingvistica cognitivă oferă explicații pertinente pentru ineficiența elevilor de a-și însuși ceea ce li s-a predat.

Dezvoltarea lingvisticii cognitive și aplicate are un impact esențial asupra profesorilor de limbă dată fiind presiunea crescândă pentru profesionalizarea predării limbii engleze. Lingvistica studiază cum se învață o limbă, așadar, descoperirile lingvistice oferă în mod clar beneficii profesorilor în contextul necesității de a proiecta materiale didactice care să-i antreneze pe elevi în activitățile de îmbunătățire a competențelor lingvistice.

Obiective de cercetare

Învățarea și predarea limbii engleze depind de abilitatea profesorului de a folosi abordarea comunicativă pentru dezvoltarea competențelor lingvistice ale elevilor. Cursurile moderne de limba engleză nu mai urmăresc o programă axată pe studiul gramaticii, totuși, după cum afirmă lingvistul David Wilkins ”fără gramatică foarte puțin se poate transmite” într-o situație de comunicare (Wilkins, 1974).

Programele interdisciplinare bazate pe teoriile lingvisticii cognitive cu aplicații în metodică predării limbilor străine sunt într-un stadiu incipient, și sper că rezultatele cercetării pe care mi-am propus-o vor contribui la dezvoltarea lor.

- Obiectivul principal al cercetării propuse îl reprezintă aplicarea realizărilor lingvisticii cognitive în metodică predării gramaticii limbii engleze – a verbelor modale și a unităților lexicale modale – prin activități comunicative.
- Cercetarea propusă urmărește să îmbunătățească abordările didactice în predarea limbii engleze prin folosirea unor metode și tehnici de predare a aspectelor modalității care să fie deopotrivă adecvate, ușor accesibile și intuitiv acceptabile.

Lingviștii au demonstrat că verbele modale și modalitatea sunt esențiale pentru realizarea discursului. Există un grad de modalitate în fiecare mesaj, chiar și în așa-numitele aserțiuni neutre. În predarea limbii engleză se insistă foarte mult pe învățarea verbelor modale, cu toate că există un număr foarte mare de unități lexicale (adverbe, substantive, adjective și verbe) care au un sens similar cu cel al verbelor modale. Sensurile modale ale unităților lexicale variază de la modalitatea epistemică (posibilitate și certitudine) la modalitatea deontică (voința, permisiunea și obligația).

Context

Metoda comunicativă de predare a limbilor străine reprezintă tendința actuală în metodică limbii engleze. Totuși, în ciuda insistenței asupra funcției comunicative a

limbajului, manualele de limba engleză oferă adesea doar structuri gramaticale ca exemple de engleză uzuală. Elevii pot fi capabili să rezolve exerciții de completare de text pentru a exersa structurile modale, dar ei nu vor reproduce aceste structuri atunci când vor comunica în realitate.

Potrivit lui Halliday, modalitatea este parte dintr-o „metafuncție interpersonală”(1994). Coffin atrage atenția că această metafuncție reprezintă modul în care ne „implicăm interpersonal și ne exprimăm punctele de vedere” (2010). Alegerile făcute de vorbitorii unei limbi contribuie la construirea relațiilor interpersonale. Alegerea unui verb modal depinde astfel de felul în care vorbitorul vrea să comunice interpersonal.

În predarea verbelor modale doar prin practica în propoziții izolate, elevul pierde ocazia de a realiza sau decoda relația interpersonală, sau punctul de vedere exprimat. În plus, factorii contextuali oferă o multitudine de sensuri și nuanțe fiecărui verb modal, astfel încât, mediul conversațional permite interpretarea verbului modal (Kratzer, 1991).

În predarea limbii engleze, folosirea de situații concrete din viața reală are capacitatea de a îmbunătăți abilitățile elevilor de a aplica cele studiate într-un mod util și cu deschidere spre un context social. Predarea de tip comunicativ centrată pe elev, cu derivări din lingvistica cognitivă este strâns legată de îmbunătățiri în procesul educațional: un grad de receptivitate crescut și motivația sporită a elevilor în cadrul activităților de grup pentru folosirea verbelor modale.

Concluzii

Studiul are în vedere premiza că lingvistica cognitivă include un bagaj foarte mare de valori aplicabile și productive pentru dezvoltarea metodicii predării limbii engleze. Cunoștințele de gramatică nu reprezintă elementul de bază pentru învățarea unei limbi străine, ci doar o dimensiune a competenței lingvistice. Așadar, rezultatele pe termen lung ale folosirii lingvisticii cognitive prin aplicații practice sunt multidimensionale și interdisciplinare.

Meseria de profesor presupune un efort continuu de îmbunătățire a experienței de predare și învățare. Învățarea unei limbi străine a devenit o necesitate în contextul socio-economic actual, oamenii depinzând de abilitatea de a comunica eficient într-o limbă străină. Verbele modale și unitățile lexicale modale reprezintă o parte esențială a limbii engleze pe care mulți profesori o abordează doar prin practică controlată și artificială. Se deschid astfel perspective foarte ample de cercetare și dezvoltare în domeniu.

Posibilele limitări ale cercetării rezultă din utilizarea metodelor calitative de cercetare care ar conduce la un anumit grad de subiectivitate în formularea teoriilor. Limitări pot apărea și datorită particularităților grupurile de cercetare - dezvoltare psihologică, comportament socio-emoțional și specificul clasei.

Atunci când cineva învață o limbă nouă, odată cu sunetele și unitățile lexicale, trebuie să învețe și un set de principii cu ajutorul cărora cuvintele se pot combina să formeze propoziții. Cum putem face acest set de principii accesibile celui care învață o limbă nouă? Modalitatea este o categorie lingvistică care acoperă un spectru foarte larg în limba engleză, și dacă această categorie lipsește din limba maternă a elevului, acesta va trebui să învețe un set nou de principii lingvistice pentru a putea comunica eficient.

Predarea și învățarea aspectelor gramaticale sub forma ”English-in-Use” nu este nouă; totuși, într-o lume care se schimbă într-un ritm accelerat, învățarea unei limbi străine trebuie și ea accelerată cu mai puțin efort din partea elevului și cu maximum de eficiență.

Bibliografie:

1. Archard, M., Weimeier, S. *Cognitive Linguistics. Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Berlin. 2000.
2. Coffin, C. *Language support in EAL contexts. Why systemic functional linguistics?* (Special Issue of NALDIC Quarterly). NALDIC, Reading, UK. 2010.
3. Kratzer, A. *What must and can must and can mean*. *Linguistics and Philosophy* 1:337-355. 1977.
4. Langacker, R. *Language and Its Structure*. Harcourt, Brace & World, Inc. San Diego. 1968.
5. Halliday, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar* (2nd edition). London: Arnold.
- McCarthy, M. 1991. *Discourse Analysis for Language Teachers*. CUP. Cambridge.
- Scrivener, J. *Learning Teaching*. MacMillan. 2003.
6. Talmy, L. *Toward a Cognitive Semantics – Vol. I*. MA: The MIT Press. Cambridge, 2000.
7. Wilkins, D. A. *Linguistics in Language Teaching*. Edward Arnold. London. 1974.

Lupu Nicoleta

e-mail: gheorghenicoleta22@yahoo.com

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Brașov

O poveste despre adolescență

Adaptare după ”Povestea lui Harap-Alb”, de Ion Creangă

Rezumat: *Adolescența este un subiect privilegiat și controversat al psihopedagogilor, generator de opinii și discuții contradictorii. Unii o consideră “vârsta ingrată”, alții dimpotrivă “vârsta de aur”. Acest articol se adresează atât cadrelor didactice, părinților, cât și adolescenților și propune o modalitate plăcută de informare în ceea ce privește această etapă...prin poveste. Prin intermediul personajelor din ”Povestea lui Harap-Alb” sunt descrise principalele caracteristici ale adolescenței, fiind atinse aspecte precum dezvoltarea biologică, dezvoltarea psihică, criza identității, rolul și influența grupului social.*

Cuvinte cheie: adolescență, dezvoltare fizică, dezvoltare psihică, criza identității

„Amu cică era odată într-o țară un crai, care avea trei feciori adolescenți și craiul acela mai avea un frate mai mare, Verde-Împărat, care era împărat într-o altă țară și împăratul Verde nu avea feciori, ci numai fete, trei fete adolescente.

Cei trei băieți au crescut înalți ca bradul, căci în adolescență dezvoltarea biologică este intensă, aveau o musculatură riguroasă, fapt ce facilita angrenarea lor în luptă și în apărarea regatului.

Cele trei fete ale lui Verde Împărat erau foarte frumoase, la soare te puteai uita, dar la ele ba. Corpul fetelor a căpătat o formă specific feminină, se conturase mai ales silueta proeminentă a bustului și conformația specifică a bazinului. Proprie pentru adolescență, nu este doar stabilizarea ținutei, ca niște adevărate prințese...ci și a expresivității figurii, apar trăsături mai relaxate și armonioase. Ca la orice adolescent, fie el prinț sau prințesă, persistau însă afecțiunile dermatologice, prinții și prințesele nu prea având poftă de mâncare și manifestând o oarecare agitație și impulsivitate.

Dar ia să nu ne depărtăm cu vorba și să încep a depăna firul poveștii...

Amu cică împăratul Verde, aproape de bătrânețe, căzând la zăcare, a scris către frăține-său, să-i trimită grabnic pe cel mai vrednic dintre nepoți, ca să-l lase împărat în locul său după moartea sa. Craiul, primind cartea, îndată chemă tustrei feciorii înaintea sa și le zise:

-Care dintre voi se simte destoinic a împărăți peste o țară așa de mare și bogată, ca aceea, are voie din partea mea să se ducă, ca să împlinească voința cea mai de pe urmă a moșului vostru.

Împăratul era un părinte „democratic. El se adresa **copiilor întotdeauna în mod egal**, fără a omite stabilirea unor reguli care să fie respectate **consecvent** și urmate de toți membrii familiei. Împăratul era flexibil în stabilirea regulilor deoarece pentru el nu legea era cea mai importantă (așa cum este pentru părintele autoritar), ci **omul**.

La spusele împăratului, feciorul cel mai mare ia îndrăzneală și zice:

-Tată, eu cred că mie mi se cuvine această cinste pentru că sunt cel mai mare dintre frați; de aceea te rog să-mi dai bani de cheltuială (adolescent fiind, feciorul încă era dependent financiar de familie) și strai de primeneală, arme și cal de călărie ca să și pornesc, fără zăbavă. Feciorul era încântat și sigur de reușita sa. Ca orice adolescent, el credea că „orice zboară se mănâncă”. Ca un părinte democratic, ușor indulgent care permite copilului să se manifeste cum vrea el, împăratul răspunde:

-Bine, dragul tatei, dacă te bizuiești că-i putea răzbate și crezi că ești în stare a cârmui și pe alții, alege-ți un cal din herghelie, care-i vrea tu, ia-ți bani cât ți-or trebui, haine care ți-or plăcea (vestimentatia feciorului, ca la orice adolescent din vremurile acelea trebuia sa fie la modă) arme care-i crede că-ți vin la socoteală și mergi cu bine, fătul meu.

Pus însă la încercare de către tătăna-su care îl aștepta îmbrăcat în piele de urs, la capătul podului, feciorul cel mare nu izbuti. El încă nu își dobândise identitatea, ci se afla în etapa de difuziune- nu avea o idee clară asupra propriei identități, cât despre maturizarea socială -se afla încă în stadiul instituțional- este primul moment în care se poate spune că persoana are valori, principii, credințe, mai stabile decât un capriciu sau o teamă. În această etapă, adolescentul afirmă „Sunt un om onest. Încerc să fiu corect. Mă străduiesc să fiu curajos”, așa cum și feciorul împăratului s-a străduit.

-Tată, zise atunci feciorul cel mijlociu, mă duc eu, dacă vrei, însă nici feciorul cel mijlociu nu trecu testul. El încă trecea printr-o criză de identitate...

Cei doi feciori ai împăratului nu izbutiră, iar împăratul era roș de rușine...așa cum și părinților li se mai întâmplă...mai rămăsese feciorul cel mic, însă acesta era un adolescent răzvrătit, critica vehement atitudinile simulate ale adulților, refuza a se supune și dorea cu orice preț să fie original...motiv pentru care împăratul nu prea avea încredere în el.

În ciuda acestor manifestări specifice adolescenței, feciorul cel mic își dezvoltase limbajul, având un vocabular diversificat, avea o memorie logică și gândire abstractă, detașat de realitatea imediată, sensibilitatea vizuală evoluase în sensul lărgirii câmpului vizual, iar experiența afectivă se nuanțase. Feciorul cel mic nu avea încredere că va izbuti însă încurajat (modelul pozitiv în adolescență joacă un rol important) de o baba de care i se făcuse milă, craiul cel mic își ia inima în dinți și mere la tatăl său, cerându-i în călătoria sa de dobândire a independenței, hainele cele mai vechi, armele cele mai ruginite și calul cel mai bătrân.

Primind acordul tatălui, feciorul, creativ ca orice adolescent făurește un arc, niște săgeți, un paloș și un buzdugan de toată frumusețea, apoi alături de noul său tovarăș (prietenia în adolescență este esențială), un cal fermecat de care se îngriji și care zbura ca vântul și ca gândul porni la drum. Împăratul sfătuie pe fiul său să se ferească de Omul Roș și Omul Spân- influențe negative la care orice fecior este supus în adolescență.

Feciorul încearcă din răsuferință să reziste vicleniei Spânului, însă la un moment dat încercă drumul și căzu pradă influențelor negative. Feciorul fu păcălit de Spân și fu închis într-o fântână...dee...asta este consecința naivității adolescentului care, fiind în căutarea identității este ușor de influențat.

Spânul se înfățișă în fața împăratului Verde, dându-se drept feciorul cel mic, acesta din urma devenind sluga Spânului.

Fetele împăratului, cochete, aranjate, preocupate de silueta lor (anorexia este un fenomen des întâlnit în rândul adolescentelor care implică autoînfofetare și teama permanentă de a nu se îngrășa) nu prea îl plăcură pe Spân, ele erau mult mai interesate de sluga acestuia, de Harap-Alb.

Împăratul Verde îl supune pe Spân la unele încercări, iar Spânul viclean din fire îl trimite pe Harap-Alb și astfel Harap-Alb ajunge să aducă salățile din grădina ursului, nestematele din fruntea cerbului. Însă în aceste acte de vitejie feciorul cel mic nu fu singur...avu alături de el pe calul cel fermecat și pe Sfânta Duminică care l-au sfătuit cum să facă ca să scape teafăr și nevătămat. Feciorul avea nevoie de ajutorul celor doi prieteni căci el încă nu își dobândise autonomia- abilitatea de a-și coordona propriile acțiuni.

Harap-Alb simțea că nu mai poate face față atâtor încercări din partea Spânului. Ca orice adolescent care se afla într-o perioadă de tranziție, feciorul cel mic devenise anxios, își minimaliza orice succes, îi era teamă de eșec. Însă Harap-Alb fu îmbărbătat de Sfânta Duminică -în acesta perioadă sprijinul unui adult fiind esențial.

Nu trecu mult timp și feciorul fu pus din nou la grea încercare de către Spân: să o aducă pe fata Împăratului Roș. Pe drum, Harap-Alb întâlnește pe Gerilă, Flămânzilă,

Setilă, Ochilă și Păsări-Lăți-Lungilă și iată că Harap-Alb își făcuse prieteni, căci prietenii joacă un rol important în viața unui adolescent. Grupul de prieteni este o sursă importantă de informații pentru adolescent și-i oferă acestuia un real sprijin în vederea integrării sociale, ajutându-l să treacă mai ușor către perioada tinereții. Adolescenții au o tendință foarte mare de a forma grupuri, așa cum s-a întâmplat și cu eroul nostru deoarece grupul oferă adolescentului cadrul de afirmare, securitate și siguranță, în grup adolescentul găsește niveluri de aspirație și valori comune cu ale sale.

Sper ca nu v-ati plictisit?!...Eu sunt dator să spun povestea și vă rog să ascultați.

Amu, Harap-Alb și cu ai săi mai merg ei cât merg și într-o târzie vreme, ajung la împărăția Împăratului Roș și văzând împăratul că niște golani au asemenea îndrăzneală, de vin cu nerușinare să-i ceară fata se hotărăște să-i pună la grea încercare...însă cei șase prieteni, fiecare cu calitățile și defectele lor reușesc să treacă împreună teferi și nevătâmați peste grelele încercări la care împăratul îi supuse.

Și mai merg ei cât mai merg și de ce mergeau înainte, de ce lui Harap-Alb i se tulburau mințile, uitându-se la fată și văzând-o cât era de tânără, de frumoasă și plină de vinăcoace, căci ea la orice fecior de vârsta lui, lui Harap-Alb îi cam plăceau fetele. Sălățile din Grădina Ursului, pielea și capul cerbului le-a dus la stăpănu-său cu toată inima, dar pe fata împăratului Roș mai nu-i venea s-o ducă, fiind nebun de dragostea ei...și astfel povestim despre prima iubire din viața unui adolescent. Nu-i vorba și ea fura cu ochii, din când în când, pe Harap-Alb și în inima ei parcă se petrecea nu știu ce... poate vreun dor ascuns, care nu-i venea a-l spune.

În sfârșit, Harap-Alb și fata împăratului ajung la împărăție...Și, când colo, numai iaca ce le ies înainte împăratul Verde, fetele sale, Spânul și toată curtea împărătească ca să-i primească și văzând Spânul cât e de frumoasă fata împăratului Roș, odată se repede să o ia în brațe de pe cal, dar fata îi pune atunci mâna pe piept, îl brânțește cât colo și zice:

-Lipsește dinaintea mea, Spânule! Doar n-am venit pentru tine, ș-am venit pentru Harap-Alb, căci el este adevăratul nepot al împăratului Verde.

Atunci împăratul Verde și fetele sale au rămas încremeniți de ceea ce au auzit, iar Spânul, văzând că i s-a dat viclesugul pe față se repede ca un câine turbat la Harap-Alb și-i zboară capul dintr-o singură lovitură de paloș, dar calul lui Harap-Alb îndată se repede și el la Spân și zboară cu dânsul în înaltul cerului, și apoi, dându-i drumul de-acolo, se face Spânul până jos praf și pulbere...Iară fata împăratului Roș, repede pune capul lui Harap-Alb la loc și atunci Harap-Alb îndată învie și din adolescentul anxios, temător, influențabil, aflat în cautarea identității, Harap-Alb devine un tânăr autonom, asumându-și un nou rol în societate: acela de împărat și soț căci după aceasta, nunta mare se începea...Și-am încălecat p-o șă și v-am spus povestea așa.”

Această poveste are caracter multidisciplinar: poate fi utilizată în cadrul orei de limbă și literatură română, atrăgând atenția adolescenților asupra unei opere literare (Povestea lui Harap-Alb) și a unei specii literare (basmul), dar și în cadrul orelor de consiliere sau dirigenție, explicându-se într-un mod plăcut, amuzant caracteristicile specifice adolescenței, accentuându-se caracterul universal și general valabil (trăsăturile adolescenților de altă dată-prinți, prințese sunt asemănătoare cu ale adolescenților de astăzi). Povestea se dovedește a fi utilă și pentru adulți, aflați atât în rolul de cadru didactic, cât și în rolul de părinți, cunoașterea unor elemente specifice adolescenței favorizând înțelegerea adolescenților și îmbunătățirea relației dintre generații.

Bibliografie:

1. Golu P., Zlate M., Verza E., (1995). Psihologia Copilului. București: Editura Didactică și Pedagogică.
2. Ion Creangă. (2012). Povestea lui Harap Alb. București: Gramar.
3. Șchiopu, U., Verza, E. (1995). Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții. București: Editura Didactică și Pedagogică.
4. Verza, E. (1994). Psihologia Vârstelor. București: Editura Pro Humanitas.

Constantin Mihaela Florica

e-mail: michael13jackson@yahoo.com

Școala Gimnazială „Moise Vasilescu” sat Olteni, comuna Teișani

MICUL PRINȚ ȘI „CHIMIA COOL”

-teatru educațional-

Rezumat: *Cu această piesă am dorit să responsabilizerez copiii în formarea unor abilități de viață, deprinderi și atitudini pozitive. Profesor de chimie fiind, pornesc de la ideea că totul în jur este într-o continuă mișcare și transformare. Dacă reușim să trăim în armonie cu noi înșine și cu cei din jur, nimic nu este imposibil, așa cum nu a fost o utopie să fac să prindă viață lumea Micului Prinț. A-i învăța pe copii cum să se adapteze lumii contemporane, păstrându-și nealterate mintea și sufletul, a devenit o problemă majoră a unui dascăl. Teatru educațional m-a determinat să consider latura creativă ca pe un pilon de bază al procesului instructiv-educativ.*

Cuvinte cheie: *experimente, laborator, Pământ, Micul Prinț, ChimiaCool, floare, viață*

ELEV 1 – Cine crezi că a fost primul om de știință?

ELEV 2 – Omul primitiv, cel care a folosit pentru prima dată focul.

(Apare un copil îmbrăcat sumar, cu o piele de oaie în jurul taliei, care lovește două pietre de cremene și „aprinde,, câteva vreascuri.)

ELEV 1 – A existat și o primă chimistă...

ELEV 2 – O știe toată lumea, este Marie Curie.

ELEV 1 – Nuuu. Prima chimistă din istorie a fost considerată a fi o femeie care se îndeletnicea cu fabricarea parfumurilor. Se numea Tapputti și a apărut menționată într-o scriere cuneiformă din zona Mesopotamiei, în mileniul II î.Hr.

(Apare o fată acoperită cu un cearceaf, cu picioarele goale, care îi parfumează pe cei din jur).

ELEV2 – Paracelsus, considerat ca fiind una dintre cele mai pitorești figuri ale Renașterii, spunea că cele trei lucruri importante aflate la originea Universului, sunt sarea, sulfurul și mercurul.

ELEV 1 – Da. Ele se regăseau în om sub forma spiritului, sufletului și trupului.

ELEV 2 – Off, am obosit. Hai să vedem ce face Micul Prinț.

(Apar Micul Prinț și Geograful care ține în mână un binoclu)

Micul Prinț - Desenează-mi o oaie!

Geograful – N-am timp de lucruri copilărești!

Micul Prinț - De ce, ai treabă? Ce faci?

Geograful – Caut locurile unde sunt mările, râurile, munții.

Micul Prinț - Chiar și vulcanii? Și eu am pe planeta mea trei vulcani, dar sunt stinși.

Geograful – Vrei să-ți demonstrez cum erupe un vulcan pe Pământ? Folosesc o machetă, săpun lichid, oxid de cupru și oxid de fier, apă oxigenată și soluție de iodură de potasiu.

(Își pune un halat și efectuează experimentul)

Micul Prinț - Chiar ai reușit! Dar privește, vine cineva.

Geograful - O să îi învâluie într-o ceață deasă, poate se sperie. Așa... Folosesc amoniac și acid clorhidric.

(Face experimentul)

(Se apropie un grup de copii. Micul Prinț mișcă degetele, ținând mâinile orizontal în față-formula de salut de pe planeta lui.)

Micul Prinț - Voi cine sunteți?

ECO 1 – Noi facem parte din grupul „ChimiaCool,,. Vrei să te învățăm câteva lucruri interesante?

Micul Prinț - Ce mă bucur! O să vă iau pe planeta mea și o să vă arăt floarea și vulpea și...

ECO 2 – „Vorba multă, sărăcia omului,,. Să vedem dacă poți să citești ce scrie pe hârtiile mele.

Geograful – Nu-i frumos să vă bateți joc. Sunt niște foi albe.

ECO 2 – Nu și dacă folosești cerneală invizibilă din nitrat de argint sau fenolftaleină cu amoniac.

(Arată hârtiile pe care se vede scris CHIMIA=VIAȚĂ / „CHIMIA COOL ,,)

ECO 1 – Eu știu să fac să dispară un pahar, doar cu apă, ulei, două pahare mari și două mici.

(Urmează experimentul)

ECO 3 – Poate îți este foame. Un sandwich lichid îți fac, sper să îți fie pe plac, cu miere, apă, șampon, ulei, mănânci, privești, sau bei. Cum vrei! În funcție de densitate, substanțele se așează unele sub altele.

(Urmează experimentul)

Micul Prinț - Știți multe lucruri interesante, dar eu trebuie să plec, mă așteaptă prietena mea, floarea. Este singură. Ce-o fi făcând? Poate plânge... sau poate numără stelele... Oare dacă o să cadă o stea, ea o să se sperie?

Geograful – Meteorii sunt bucăți de rocă ce se rostogolesc în jurul Soarelui și în spațiu. Când trec prin atmosfera Pământului, ard. Nu te teme, nu este nimic periculos.

Floarea ta este în siguranță.

ECO 2 – Uite, ca să înțelegi. Am o sticlă cu apă, care reprezintă atmosfera terestră și o tabletă efervescentă, ce seamănă cu un meteorit. Când îi dau drumul, se fragmentează în bucăți din ce în ce mai mici, pe măsură ce se apropie de fundul sticlei, adică de suprafața Pământului.

(Face experimentul)

ECO 3 – Uite, eu așez pe un suport o lumânare aprinsă, pe care o acopăr cu un pahar. După puțin timp, flacăra se stinge, pentru că se consumă oxigenul din pahar. Oxigenul este gazul care întreține arderea.

Tot grupul – Apa, aerul și lumina sunt cei trei prieteni care nu ne-au trădat niciodată.

Micul Prinț - Aveți dreptate. Viața nu poate exista fără ei. Am și eu floarea mea, pe care trebuie să o îngrijesc. Eu sunt răspunzător pentru ea, așa cum voi sunteți răspunzători pentru Pământ. Rămâneți cu bine, dar pregătiți-vă să-mi vizitați planeta. Vă aștept cu mare drag.

Bibliografie: F.Zweifel, 365 de experimente științifice simple, Editura Aquila 2005