

Analiză contrastivă a sunetelor limbii franceze și engleze cu implicații educaționale în contextul dizabilității vizuale. Repere psiholingvistice

Daniela BARTHA¹

Abstract:

In this paper we will try to make a comparative analysis concerning the sound systems of French and English language. In the first section, a short definition of language as means of communication is given and the development of foreign languages is approached. The next two sections treat some aspects of teaching foreign languages to visually impaired children, and difficulties children may have during learning. In the fourth section the main problem of the article, namely the comparative analysis between French and English sounds is brought into light with educational implications, respectively in teaching foreign languages. The aim of the last section is that of giving some conclusions about the study.

Keywords: terms: language, communication, foreign languages, visual impairment, representation, attention, memoir, thinking, sounds, vowels, consonants.

Introducere

Comunicarea în sens general se realizează prin intermediul limbajului. Conform teoriei lui Roman Jakobson, citat de (Coșeriu, 2001) și de Slama-Cazacu (1999), noțiunea de limbă este definită ca un mijloc de comunicare, de transmitere a informațiilor între un emițător și un receptor. Limba reprezintă un mijloc prin care se comunică realități cu conținut nuanțat și semnificativ (Graur, 2001).

Societatea modernă a „descoperit” existența multor limbi „minoritare” care își cer drepturile, ca și principiul respectării bilingvismului - în țările constituite din două sau trei comunități egale, dar care vorbesc limbi diferite, cum ar fi Belgia, Canada, Elveția etc.

Bogăția și varietatea realității culturale în care existăm se revelă prin multitudinea de culturi și civilizații specifice fiecărui popor. Astfel, s-a născut o diversitate de limbi care s-au vorbit și se vorbesc pe globul pământesc. Am putea spune că o

limbă reprezintă expresia culturii unei comunități de oameni. Datorită interesului pentru cunoașterea și acceptarea diferențelor culturale, a apărut necesitatea studierii limbilor străine.

Societatea prezentă impune direcții ample de dezvoltare și de reorganizare, transferuri culturale și lingvistice, abordări inovative și dinamism. Venită dintr-o nevoie firească, tendința tot mai accentuată a părinților și educatorilor de a îndruma copiii spre învățarea unei noi limbi, alături de limba maternă, aduce cu sine beneficii sau posibile dezavantaje. În plus, mobilitatea demografică a populației și infuzia de importuri culturale și implicit lingvistice, pune copiii în fața unei noi realități lingvistice (Vanthier, 2009).

Limba, principalul mijloc de comunicare, poate funcționa doar sub forma unui sistem de sunete, deoarece cuvintele rostite în orice limbă sunt formate din

sunete, iar vorbirea fără cuvinte este imposibilă (Makarenko, 1998)

Dificultățile întâmpinate de elevii cu dizabilități vizuale

Sintagma „dizabilitate vizuală” cuprinde o serie de aspecte deficitare ale vederii, dintre care cele mai cunoscute sunt cecitatea (orbirea) și ambliopia (pierderea parțială a vederii). Cecitatea este proprie persoanelor care n-au nici o percepție a formelor, a culorilor sau a luminii, cu acuitatea vizuală cuprinsă între $1/35$ și $1/10$ și care nu zăresc lumina. Ambliopia bilaterală, sinonimă deficienței vizuale parțiale (vedere slabă) este asociată persoanelor care au o acuitate vizuală cuprinsă între $0,1$ și $0,4$ la ochiul cel mai bun după corecție.

Gherguț (2007) consideră că dizabilitatea vizuală determină o serie de consecințe primare care sunt în legătură cu scăderea fluxului de informații vizuale, neclaritatea și imprecizia imaginii, dificultăți în discriminarea și fixarea imaginilor sau imposibilitatea perceperii acestora, influențând dinamica proceselor corticale și intervenția unor mecanisme fiziologice și psihice cu rol compensator al deficitului de vedere. De asemenea, apar și o serie de consecințe secundare de tipul: o ținută corporală defectuoasă determină poziționarea segmentelor corpului în funcție de posibilitatea recepționării clare a imaginii pe retină (răsuciri sau înclinări ale capului și părții superioare ale trunchiului care determină atitudini cifotice, asimetrice etc.), o încetinire a ritmului dezvoltării cognitive, un nivel de cunoaștere scăzut în raport cu vârsta, o coordonare oculomotorie deficitară, elemente ale unui infantilism afectiv sau, dimpotrivă, capacitate mare

de memorare intenționată, concentrare deosebită a atenției, calități superioare ale voinței.

Lipsa controlului vizual, insuficiența mișcărilor (mai ales în primii ani de viață la întârzieri în dezvoltarea fizică generală și în evoluția motricității, automatismele legate de mers se constituie mai greu pe fondul unor experiențe negative care trezesc și întrețin teama copilului că ar putea să se împiedice, să cadă, să se lovească, are dificultăți de echilibru, atitudini greoaie, deficitare etc.

În cazul școlarului mic ambliop, dificultățile percepției vizuale influențează calitatea actelor grafice, în special activitatea de scris, mai ales în perioada inițială. Consecutiv afectării scrisului apar alte probleme privind transpunerea structurii grafice în structură sonoră la activitatea de citire a unui text; astfel, ritmul lecturii este mai lent, corectitudinea în citire scade, copilul pierde rândul sau nu identifică în mod corect conturul literelor, cuvintele sau paragrafele, pot apărea dificultăți de înțelegere a codului de semnalizare a sunetelor sau semnelor grafice, fenomene dislexo-disgrafice evidențiate prin omisiuni, înlocuiri, confuzii, inversiuni, deformări de litere, silabe, cuvinte, semne ortografice.

Din punct de vedere afectiv, unii copii pot manifesta o atitudine pasivă, de neîncredere în forțele proprii, timiditate accentuată, izolare; atunci când copilul este scos din cadrul familial, are reacții întărite care pot merge până la stări de anxietate, deprimare, refuz al activităților școlare.

Copiii cu dizabilități vizuale și copiii nevăzători au o multitudine de interese, aspirații, abilități care sunt parțial limitate de problemele lor vizuale. Elevii cu dizabilități vizuale trebuie să realizeze în principiu aceleași sarcini ca și colegii lor din învățământul de masă, deși ei pot avea nevoie de adaptări ale mijloacelor de învățământ sau de o reducere a sarcinii de lucru datorită unor limite de timp. De aceea, uneori este necesară alocarea unui timp suplimentar pentru rezolvarea anumitor sarcini.

În ceea ce privește învățarea, mai cu seama în cazul limbilor străine, există câteva implicații de care orice profesor care lucrează cu astfel de copii trebuie să țină cont.

Există copii a căror experiență legată de obiecte și denumirea lor este limitată. De aceea, ei posedă un vocabular sărac, referitor la obiecte, acțiuni, timp etc., lucru care poate cauza o achiziție mai lentă a noilor cuvinte.

O altă limitare majoră întâmpinată de copiii nevăzători este dată de faptul că ei nu vor putea învăța cu ajutorul imaginilor, așa cum se întâmplă în cazul copiilor valizi. Astfel, provocarea atât pentru elev, cât și pentru profesor, este legată de modul în care vor fi proiectate lecțiile, ce materiale vor fi folosite și activitățile desfășurate astfel încât predarea / învățarea să fie eficientă. Orice profesor trebuie să cunoască elevii și nevoile lor, să aibă acces la metodele de accesibilitate și de sprijin și să ia decizii corecte cu privire la cele mai bune alternative de predare folosite în clasă. Aceste alternative depind, în foarte mare măsură, de vârsta copiilor, numărul și nevoile acestora. Există cazuri în care

profesorul de limbi străine se găsește în poziția nu doar de a preda copiilor aspecte strict legate de limbă, ci el merge mai în profunzime, ajutând copilul să înțeleagă concepte legate de lumea înconjurătoare. Acest lucru poate fi realizat prin mijloace diverse. Se pot folosi metode ca: descrierea audio sau reprezentarea tactilă a elementului vizual. Descrierile și instrucțiunile trebuie să fie cât mai clare și mai ușor de auzit. Metoda cel mai des folosită este folosirea obiectelor reale sau a reprezentărilor tridimensionale. Aceste obiecte tridimensionale pot fi reprezentări ale unui element grafic, sau obiecte reale, existente în viața de zi cu zi a fiecăruia dintre noi. În cazul claselor mixte, în care există atât copii ambliopi, cât și nevăzători, se pot folosi în paralel reprezentările vizuale cât și tactile. De exemplu, la o lecție în care se predau animalele, profesorul poate folosi machete reprezentând animalul predat, poate folosi o înregistrare audio în care se aude sunetul pe care acesta îl provoacă și, pentru ambliopi, poate aduce planșe cu imagini referitoare la tema predată. Considerăm, totuși, că soluția cea mai viabilă este folosirea obiectelor reale.

În cazul predării vocabularului legat de descrierea unor persoane, pentru elevii total nevăzători se pot aduce materiale tactile, cum ar fi păpușile care au foarte bine evidențiate aspectele legate de corp, păr, îmbrăcăminte etc., în timp ce elevilor ambliopi li se pot aduce planșe cu diverse imagini ale unor figuri pe care să le descrie. În schimb, mai dificilă este predarea descrierii unui oraș, deoarece elevii nevăzători trebuie să își însușească elemente grafice legate de noțiunea de

oraș, clădiri, parcuri etc. În aceste cazuri, profesorul poate aduce hărți tactile cu reprezentări ale unui oraș, iar pentru clădiri, se pot aduce diverse machete reprezentând case, biserici etc. Aceste machete trebuie să fie ușor de palpat și să reflecte cât mai bine elementul vizual.

O altă dificultate întâmpinată de copii este legată de însușirea scrisului unei limbi străine. Dacă limba română este o limbă fonetică, limbile străine, cum este limba franceză și engleză, nu sunt fonetice. Așadar, elevii vor trebui să își însușească anumite reguli de scriere ale cuvintelor. Dificultatea mai mare este dată în special în cazul limbii franceze, unde întâlnim acele accente specifice, despre care vom discuta în subcapitolul 4. În alfabetul Braille există combinații de semne speciale echivalente literei cu accent. De aceea, profesorul care predă la clasă trebuie să cunoască foarte bine alfabetul Braille, și sub acest aspect, pentru a ajuta elevii. De obicei, cuvântul scris se predă scriindu-se pe tablă, pentru elevii văzători sau ambliopi. În schimb, pentru elevii total nevăzători, se recomandă folosirea unor fișe de lucru scrise în Braille în care să se arate scrierea cuvântului nou învățat.

Tot în ce privește scris-cititul, se știe că lectura elevilor nevăzători, care citesc în alfabet Braille, este mai lentă decât cea a elevilor valizi. De aceea, profesorul trebuie să țină cont de acest aspect, întrucât pot exista rămăneri în urmă a elevilor nevăzători față de ceilalți, aceștia neputând să urmărească textul cu aceeași rapiditate.

De asemenea, gesturile nu pot fi percepute de elevii nevăzători, de aceea, în timpul orelor, se recomandă evitarea

jocurilor didactice gestuale, cum ar fi „mima”.

De remarcat, însă, că în cadrul orelor, profesorul poate folosi fără reținere verbe ca „a vedea” și „a privi”, care fac parte și ele din vocabularul copiilor cu dizabilitate vizuală. Referitor la modalitățile de apreciere, deoarece un zâmbet sau un alt comportament non-verbal de aprobare nu este totdeauna vizibil, se recomandă aprobarea verbală sau atingerea copilului (ca de pildă o bătaie ușoară pe umeri).

O dificultate poate fi remarcată și în ceea ce privește orientarea deficitară în spațiu, mai ales la copiii total nevăzători. De aceea, ei trebuie încurajați să se plimbe prin clasă, să exploreze mediul, pentru a putea intra în posesia unor materiale sau informații. De exemplu, la orele de limbă străină, se poate realiza jocul „Simon says”, în care li se cere elevilor să facă diverse comenzi, ca de exemplu, să meargă la ușă / fereastră etc., să aducă sau să găsească un obiect etc. Acest joc este antrenant pentru elevi și îi face să se miște prin clasă.

La folosirea metodei demonstrației se va avea în vedere:

- Evitarea așezării profesorului între elev și sursa de lumină;
- Posibilitatea așezării elevului cât mai aproape de locul demonstrației;
- Permișiunea pentru elev de a manipula eventualele materiale utilizate în demonstrație;
- Utilizarea unor mijloace de amplificare optică.

Învățarea limbilor străine în contextul dizabilității vizuale

Așa cum s-a arătat în subcapitolul 2, vederea reprezintă o sursă importantă de informații despre lume, „substanța” cu care operează gândirea. Însă copilul nevăzător trebuie să clădească concepte despre lume pe baza altor informații, decât cele vizuale (Preda, 2004).

Din punct de vedere psihologic, copiii care prezintă o dizabilitate vizuală au aceleași nevoi ca și copiii fără deficite de ordin senzorial (nevoia de afecțiune și siguranță, de apreciere și întărire pozitivă, de încredere, de responsabilitate și de independență).

Considerăm, așadar, că este necesară o perspectivă care să țină seama de circumstanțele în care se învață o limbă, de vârsta elevilor, de „motivațiile” lor, de selectarea unor mijloace incluse în predare (elemente ale unei limbi, materiale utilizate, metode pentru predare), de nevoile și interesele acestora, precum și în funcție de nivelul și abilitățile lor intelectuale (eventualele alte dizabilități asociate pe care aceștia le pot prezenta). În acest caz, profesorul trebuie să dispună de mult talent, tact pedagogic, de măiestrie și răbdare uneori ieșite din comun pentru ca în aceste condiții destul de grele să reușească să-și îmbine armonios potențialul intelectual, psihic și afectiv în vederea obținerii unei calități optime posibile a procesului de învățământ.

Copiii valizi consideră limbile străine ca fiind discipline importante în curriculum-ul școlar, deoarece cunoașterea unei limbi străine le dă șansa de a participa la diverse proiecte în străinătate, de a-și face

noi prieteni și de a își găsi locuri de muncă mai bune. Însă, elevii cu dizabilități vizuale trebuie să învețe să depășească unele bariere impuse de societatea în care trăim. Ei sunt conștienți de faptul că, datorită lipsei vederii, ei au rămas puțin în urmă în ce privește accesul la informație și sunt convinși că o limbă străină le deschide o gamă largă de posibilități (softuri speciale, site-uri web, jocuri pe computer adaptate sau filme).

Unii copii și adulți consideră că este dificil să achiziționeze un vocabular de bază într-o limbă străină prin metode convenționale. Acest lucru este adevărat în special pentru persoanele nevăzătoare, cărora le lipsește beneficiul indicațiilor din mediul înconjurător. În timp ce copiii fără dizabilitate primesc informații utile observând poziția obiectelor și asocierea lor cu alte obiecte (ca de exemplu, ceasul este pe perete), astfel de informații nu sunt valabile pentru copiii nevăzători. Un alt exemplu relevant ar fi acela că, înaintea începerii școlii, copiii valizi pot vedea forma ortografică pentru cuvântul „avion”, asociat unei mari varietăți de imagini, povești, experiențe reale legate de călătoria cu avionul. Aceasta va ajuta copiii în asocierea cuvântului cu obiectul pe care îl reprezintă. În schimb, copiii nevăzători trebuie să asocieze un concept relativ vag despre un avion ca fiind ceva mare, cu care zburăm prin aer, foarte repede. În plus, vederea oferă informații privind mărimea, forma și culoarea, ceea ce ajută la categorizarea și memorarea cuvintelor nou învățate. De asemenea, memorarea denumirii obiectelor este facilitată de faptul că ei pot privi obiectul respectiv.

La copiii nevăzători, informațiile transmise pe cale auditivă și tactil-kinestezică ocupă un rol dominant, deoarece aceștia nu dispun de simțul vizual. Recepția și percepția tactilă îndeplinesc rolul cel mai important în cunoașterea nemijlocită a obiectelor și fenomenelor aflate în spațiul apropiat.

Copiii cu dezvoltare tipică învață adesea în mod incidental, prin observații cazuale. În schimb, copiii nevăzători trebuie să câștige experiențe în mod deliberat, folosind mecanismele senzoriale care le sunt disponibile, respectiv auzul, pipăitul, mirosul și gustul. Ca și în cazul limbii materne, ei învață conceptele de limbaj atunci când adulții le acordă un feed-back, ajutându-i astfel să exploreze lumea.

La majoritatea elevilor cu dizabilitate vizuală se remarcă dezvoltarea cu predilecție a comunicării verbale, comunicarea nonverbală rămânând pe plan secund.

În învățarea limbilor străine sunt implicate mai multe procese psihice, cum ar fi reprezentările, atenția, memoria și gândirea.

Reprezentările unui copil cu dizabilitate vizuală sunt adesea incomplete, parțiale, eronate, sărace în detalii, iar conținutul lor este lipsit de caracteristicile esențiale, ceea ce face ca eficiența lor în activitatea cognitivă și practică să fie foarte redusă. În cazul pierderii totale a vederii înainte de 3 ani, reprezentările vizuale sunt structurate strict pe baza experiențelor auditive și tactil-kinestezice, fapt care conduce la erori în aprecierea formei și mărimii obiectelor, a raporturilor dintre componentele obiectelor și dintre

obiecte, imposibilitatea operării cu noțiunea de culoare în maniera unei persoane normale etc. Caracterizarea reprezentărilor se face în funcție de forma dizabilității vizuale și de momentul apariției ei. Pentru copiii care prezintă o dizabilitate vizuală congenitală, imaginile mintale sunt legate de componentele auditive. La cei cu dizabilitate vizuală dobândită tardiv sau în ambliopie există urme ale unor imagini mentale ce sunt stimulate verbal. La nevăzători au loc formarea și dezvoltarea unor reprezentări spațiale pe baza explorării tactil-kinestezice a obiectelor. Volumul, forța, cantitatea și calitatea reprezentărilor sunt în decalaj față de cunoștințele verbale, ceea ce se observă în recunoașterea unor obiecte sau fenomene și în capacitatea redusă de actualizare a unor caracteristici definitorii (după Gherguț, 2007). Altfel spus, această lipsă a conceptului de a vedea reduce drastic reprezentarea lumii înconjurătoare. Acest „gol” major care, inevitabil, există atunci când un copil prezintă o dizabilitate vizuală congenitală, reprezintă o reală provocare și pentru profesori sau familie.

Atenția este îndreptată permanent în direcții diferite sau este concentrată pe o direcție sau alta, după intensitatea și semnificația stimulilor percepuți, fapt ce necesită educarea continuă a calităților atenției (distribuția, mobilitatea, concentrarea) în funcție de gradul dizabilității și de aportul minimal de stimuli care induc o stare de excitabilitate optimă, bază a atenției.

Atenția constituie o condiție esențială a percepției conștiente și active a materialului ce se predă și a însușirii de noi cunoștințe în limba străină studiată.

În cazul elevilor nevăzători, atenția are un rol de seamă în compensarea dizabilității vizuale. Pe baza observațiilor empirice subliniem că elevii nevăzători au o capacitate mai mare de concentrare și de menținere a atenției decât copiii care nu prezintă dizabilități senzoriale vizuale.

Memoria unui copil nevăzător are anumite particularități, deoarece ea trebuie să ofere o serie de informații absolut necesare orientării acestuia în spațiu, cum ar fi topografia locului, a reperelor tactile, auditive, constanța direcțiilor, adică o permanentă solicitare în situații în care un copil cu vedere normală nu face apel la memorie, ele constituindu-se în atitudini stereotipe, automatizate.

Memoria ajută copiii nevăzători să primească informațiile pe care cei valizi le primesc pe cale vizuală. Și în această privință am observat că elevii reușesc cu ușurință să memoreze cuvintele noi învățate, dar și pronunția corectă a acestora.

Absența vederii nu afectează activitatea cognitivă a copiilor nevăzători. Ceea ce este diferit față de copiii valizi este echipamentul senzorial și organizarea procesului de cunoștințe, ceea ce impune adaptarea mediului de învățare.

Avându-se în vedere faptul că studiul limbilor străine pune un foarte mare accent pe receptarea și producerea mesajelor orale, elevii cu dizabilități vizuale vor învăța mai eficient prin folosirea simțului auzului și, în consecință, prin utilizarea de materiale didactice audio și prin exerciții orale. Astfel că mijloacele de învățare vizuale vor avea o pondere mai scăzută.

Pe de altă parte, pentru dezvoltarea competențelor de receptare și producere scrisă a informațiilor într-o limbă străină, este necesară o adaptare a materialelor didactice utilizate de elevii cu dizabilități vizuale. Astfel, trebuie ca manualele să fie transcrise în Braille sau tipărite în scriere vizuală, dar cu caractere mărite (Scholl, 1986) (dacă copii au resturi perceptiv-vizuale). De asemenea, se vor utiliza instrumente de scris specifice (placa, punctatorul, mașinile de scris în Braille și, mai nou, computerul). Materiale didactice precum creta, caietul, creionul etc. sunt folosite doar de către elevii slab-văzători. Totuși, e important să menționăm faptul că, în cazul elevilor care pot citi de pe tablă, Notițele se vor lua mai ușor dacă elevul cu vederea slabă este așezat cât mai aproape, cel mai bun loc fiind în prima bancă a rândului din mijloc. Unii elevi preferă locuri mai aproape de fereastră, pentru a beneficia de mai multă lumină naturală.

În privința procesării fonologice, se remarcă faptul că elevii cu dizabilitate vizuală reușesc să pronunțe mult mai corect sunetele specifice limbii franceze și engleze (vocalele nazale, vocalele rotunjite, /r/ graseiat sau /r/ specific limbii engleze etc. Aceasta se datorează faptului că, așa cum am arătat mai sus, simțul auditiv este mult mai dezvoltat decât la elevii valizi.

Mai trebuie însă să menționăm faptul că, atât la elevii valizi cât și la cei cu dizabilitate vizuală, pot exista erori de scriere a cuvintelor. Acestea se datorează lipsei corespondenței între pronunția cuvintelor și scrierea acestora. O astfel de problemă este inabilitatea de a articula vocalele în perechi minimale.

Pentru îmbunătățirea pronunției se recomandă exerciții de tipul „găsește rima”, exerciții de repetare după model, „frământări de limbă”, repetarea perechilor minimale. Perechile minimale se referă la două cuvinte care se pronunță identic, cu excepția unui singur fonem, ca de exemplu: „pin – pen”; „pit – pick”; „ship – sheep”; „live – leave”; „full – fool”, sau „rue – roue”, „du – doux”, „su – sou”. Aceste exemple ilustrează unicitatea sistemului fonologic al celor două limbi.

Învățarea limbilor străine va fi întotdeauna influențată - pozitiv, dar și negativ, din cauza interferențelor din care derivă studiile contrastive - de un cod preexistent (în primul rând, limba maternă, apoi și o a doua sau a treia limbă străină învățate mai înainte). De aceea, considerăm oportună o analiză contrastivă a sistemului fonetic al limbii franceze și engleze, limbi predate în ora actuală în sistemul de învățământ românesc..

O analiză comparativă a sistemului fonetic francez și englez

Învățarea limbilor străine a devenit mai mult decât „modă”, aceasta este o necesitate în contextul dinamicii sociale actuale. Astfel, o preocupare a lumii moderne îndeosebi din anii '60 a dus - împreună cu alte două-trei teme - la crearea și marea dezvoltare a domeniului numit „lingvistică aplicată” (Slama-Cazacu, 1999). Lingvistica aplicată ne ajută să recunoaștem acele elemente ale limbilor străine care pot fi dificile din cauza interferențelor dintre ele și să fabricăm materiale didactice utile și pertinente.

Unul dintre postulatele de bază ale lingvisticii moderne este acela conform căruia limbajul este sistematic, fiecare limbă având sistemul său propriu de sunete, forme și structuri sintactice. Limba franceză nu mai poate fi analizată sub semnul unei „gramatici universale”, așa cum este în cazul limbii engleze. Mai mult decât atât, în cazul predării limbilor străine (limba franceză și engleză), orice profesor ar trebui să fie conștient de interferența între cele două limbi.

Astfel, analiza contrastivă se ocupă de studiul asemănărilor și diferențelor existente între două sau mai multe limbi, cu scopul de a arăta problemele care pot să survină în timpul învățării simultane a acestora. Este important să menționăm faptul că diferențele și asemănările între două limbi pot afecta atât în mod pozitiv, cât și negativ, învățarea limbilor străine. De exemplu, limba franceză are aceleași fricative ca și limba engleză. Acesta este un exemplu în care asemănările afectează învățarea într-un mod pozitiv. Din contră, sunetul /r/, de exemplu, existent atât în limba engleză, cât și în limba franceză, se pronunță diferit. Acesta este un exemplu în care asemănările între cele două limbi afectează învățarea într-un mod negativ.

În general, se presupune că a vorbi o limbă străină nu este un lucru ușor. Nici pronunțarea cuvintelor fără a avea un accent străin nu este ușoară. Ramura lingvisticii care se ocupă cu studierea sunetelor unei limbi, se numește fonetică (Makarenko, 1998). Unul dintre scopurile foneticii este acela de a arăta care sunt acele trăsături lingvistice de care ar trebui să se țină cont în depășirea dificultăților de pronunție.

În continuare se vor prezenta succint diferențele esențiale între sistemele fonologice ale celor două limbi:

1. Atât alfabetul limbii engleze, cât și cel al limbii franceze, cuprinde același număr de 26 de sunete. Ceea ce diferă în limba franceză este prezența diacriticelor (é, è, ê, ô, û, ù, ï, ç etc.
2. Vocalele limbii engleze se disting de cele ale limbii franceze mai ales prin numărul mare de diftongi. Spre exemplu, întâlnim diftongi în cuvinte ca: „gray”, „great”, house, „my” etc. Totuși, remarcăm și în limba franceză prezența unor semivocale, ca în cuvintele: „fille”, „lui”, „moi”.
3. Sistemul vocalic englez nu conține vocale anterioare rotunjite, pe când în limba franceză se remarcă existența sunetelor /y/ ca în „rue”, sau /ø/ ca în „deux”.
4. De asemenea, în limba engleză nu vom întâlni vocale nazale, așa cum este cazul în limbii franceze, unde există patru astfel de vocale, ca în cuvintele: „pain”, „enfant”, „garçon”, „un”.
5. Tot în cadrul sistemului vocalic englez întâlnim prezența sunetului „shwa”, inexistent în limba franceză.
6. Consoanele limbii engleze sunt aproximativ aceleași ca și cele ale limbii franceze. Conform numeroși cercetători, consoanele ocluse pot să difere, în funcție de gradul de aspirare al acestora. În acest sens, consoanele „p”, „t”, „k”, de exemplu, în poziția inițială, sunt pronunțate mai slab în limba engleză decât în franceză. Atât în limba franceză, cât

- și în limba engleză, consoanele există consoane care au același loc și mod de articulare. În plus, limba engleză posedă două consoane interdentale, inexistente în limba franceză. Astfel de consoane întâlnim în cuvinte ca „think” sau „with”. Consoanele interdentale se articulează apropiind vârful limbii de dinții superiori.
7. În limba franceză, nu se va pronunța sunetul /h/, în timp ce în limba engleză acesta se pronunță, în special în poziția inițială a cuvântului.
 8. Consoana nazală /n/ există în ambele limbi, însă și în acest caz se remarcă câteva diferențe. În limba franceză, există cuvinte în care /n/ se palatalizează: „montagne”, „campagne” etc. În schimb, în limba engleză remarcăm existența unui /n/ velar, întâlnit mai ales în formele verbale terminate în -ing („speaking”, „singing”), dar și în cuvinte ca: „English”, „England” etc.
 9. O altă diferență semnificativă se remarcă în articularea sunetului /r/. În limba franceză, /r/ este pronunțat glotal, este vorba de așa-numitul „r graseiat”, în timp ce în limba engleză acesta este pronunțat foarte slab, aproape imperceptibil.
 10. Și consoana /l/ prezintă unele diferențe de pronunție, în sensul că, spre deosebire de limba franceză, în limba engleză /l/ se pronunță glotal și mai slab.
 11. Limba engleză utilizează o serie de consoane complexe, numite consoane africcate. Acestea sunt compuse dintr-o consoană oclusivă și una fricativă. Astfel de cuvinte

sunt: „child”, „chocolate”, etc. În limba franceză, aceste consoane nu sunt des folosite, decât, eventual, în cuvinte împrumutate, ca de exemplu: „Tsetse”, „Czeque” etc.

12. În limba franceză, silabele se termină, în general, printr-o vocală, pe când în limba engleză, acestea se termină printr-o consoană. De asemenea, există multe diferențe în ceea ce privește accentul și așa-numitul fenomen al „legăturii”. Caracteristica esențială a intonației limbii franceze este aceea a lipsei accentului fonematic. În limba engleză, dimpotrivă, accentul are o mare importanță. El poate da chiar sensul unor cuvinte sau sintagme, ca de exemplu: „contract” (contract) și „contract” (a contracta). Totuși, în limba franceză toate silabele au un accent identic, cu excepția silabei finale a unui cuvânt, unde accentul cade întotdeauna pe ultima silabă. De aceea, în limba franceză nu se poate face o distincție fonematică, așa cum facem în limba engleză, între sintagmele „the French teacher” (profesorul de franceză) și „the French teacher,” (profesorul francez). În limba franceză, această distincție se face cu ajutorul sintaxei: „le professeur de français” (profesorul de franceză) și „le professeur français” (profesorul francez). Acesta este un exemplu pertinent pentru ca elevii să vadă cât de diferit este modul de folosire al celor două sisteme lingvistice în sugerarea aceleiași idee.

Concluzii

În concluzie, analiza contrastivă ne-a ajutat să explicăm unele dificultăți care pot surveni în pronunțarea sunetelor limbii franceze și engleze. Studiul contrastiv este util atât pentru elev, cât și pentru profesor. De asemenea, analiza contrastivă poate fi utilă și în procesul de învățare a limbilor străine. De asemenea, considerăm că un studiu contrastiv al sistemului fonologic în cazul celor două limbi confirmă faptul că învățarea unei limbi străine se face după unele tipare universale, indiferent de limba învățată.

Credem, de asemenea, că învățarea limbilor străine tinde spre progres, aliniindu-se la standardele europene și creându-le elevilor (cu sau fără dizabilitate) posibilități de orientare în vederea realizării unei cariere. Este necesar ca elevilor să li se acorde încredere în ei înșiși prin stimularea exprimării libere, însă fără familiaritate exagerată, totul realizându-se cu dragoste împletită cu fermitate din partea cadrelor didactice.

Bibliografie

- Coșeriu, E. (2000). *Leții de lingvistică generală*, Cluj-Napoca: Editura Arc.
- Gherguț, A. (2007). *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*. Editura Polirom. Iași.
- Graur, E., (2001). *Tehnici de comunicare*. Cluj-Napoca: Editura Mediamira.
- Makarenko, T. (1998). *Contemporary English Phonetics*. Cluj-Napoca: Editura Echinoux.

Marek, B. (2005). *Telling the future: effective support of blind children in (not just) a foreign language*. Catholic University of Lublin. Poland.

Preda, V., Cziker, R. (2004). *Explorarea tactil-kinesteziică in perceperea obiectelor, a imaginilor tactile si in lectura Braille*. Cluj-Napoca: Presa Universitara Clujeana.

Scholl, G.T. (1986). *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth. Theory and practice*. New York: American Foundation for the Blind.

Slama-Cazacu, T. (1999). *Psiholingvistica - o știință a comunicării*. București: ALL.

Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris: Clé International.

¹ Profesor limba engleză/franceză Liceul Special pentru Deficienți de Vedere, Cluj-Napoca.

E-mail: dana.bartha@gmail.com