

Bibliografie

1. Cibotaru, T.T., *Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova*, Lumina, Chișinău, 1991.
2. Cucoș, C., *Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale*, Collegium Polirom, București, 2001.
3. Esipov, B. P., *Pedagogia*, Lumina, Chișinău, 1969.
4. Flitner, W., *Johann Heinrich Pestalozzi: Ausgewählte Schriften*, Godesberg, 1949.
5. Guido, O., *LdL- Lernen durch Lehren goes global: Paradigmenwechsel in der FSD und kulturspezifische Lerntraditionen*, Hamburg: Dr. Kovac, volumul 13, 2009.
6. Krüger, R., *Projekt Lernen durch Lehren. Schüler als Tutoren von Mitschülern*, Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt, 1975.
7. Montessori, M., (editat de W. Böhm), *Texte und Diskussion*, Bad Heilbrunn, 1971.
8. Oprea, O., *Didactica nova. Tehnologia didactică*, Partea 2, Lumina, Chișinău, 1992.
9. Scholtz, H., *NS-Ausleseschulen*, Göttingen, 1973.
10. Stanciu, I. Gh., *Istoria pedagogiei. Manual pentru clasa a XII-A, școli normale*, AIVA SRL, Chișinău, 1993.

PROGNOZAREA SOCIAL-PSIHOLOGICĂ A SITUAȚIEI COMUNICATIVE, CONDIȚIE ESENȚIALĂ A COMUNICĂRII EFICIENTE ÎN LIMBA STRĂINĂ

Angela SOLCAN, dr., conf. univ.

Summary

Communication in a foreign language is accomplished simultaneously with socio-psychological design of the communicative situation. Communication includes many components, such as: the linguistic aspect, language knowledge and the non-verbal factors. In this regard the sociolinguistic theory is based on language knowledge and its use, which are affected by a number of factors: the communication channel, the interlocutor's status, the time and space, and the intentions of communication.

Analizând procesul de cunoaștere a indivizilor în timpul comunicării în limba franceză, S. Rubinștein, unul din fondatorii psihologiei ruse, scria: „În viața cotidiană, comunicând cu oamenii, noi ne orientăm în comportamentul lor, de parcă l-am „citi”, prin urmare, noi decodăm semnificația datelor lui exterioare și descoperim astfel sensul textului obținut în context, care are planul său psihologic lăuntric. Această „citire” este foarte fluidă, fiindcă în procesul de comunicare noi căpătăm un subtext funcțional mai mult sau mai puțin automatizat al comportamentului lor” [1, p. 11].

Pentru a dezvolta exprimarea cu caracter productiv, Beleaev consideră că subiecții trebuie să fie antrenați în exprimarea liberă a ideilor și se pronunță împotriva modelelor structurale. Aceste structuri trebuie automatizate în fluxul viu al vorbirii și în afara ei. El pune problema unei însușiri raționale și practice ale acestora, fiind de părerea că exprimarea curentă într-o limbă străină se formează numai pe calea unei dezvoltări treptate, logice și nu prin însușirea prealabilă, mecanică a componentelor ei. De aceea este oportun să împărțim procesul de învățare a unei limbi străine în etape de formare a deprinderilor și etapa de folosire a acestor deprinderi în activitatea de comunicare [2, p. 34].

O personalitate ce a marcat lingvistica engleză este J. R. Firth, care, neglijând aspectul formal al cuvântului în favoarea contextului, a permis lingvisticii engleze să găsească o cale originală ce o îndepărta de structuralismul american, cu toată comunitatea de limbă.

Accentul pus pe context și pe situație este un suport foarte important pentru a conferi metodologiilor europene originalitate în raport cu cele americane.

Sociolingvistica, domeniul de referință pentru didactica limbilor străine vine să îmbogățească demersul acesteia prin conceptul „Act de vorbire”. Teoria sociolingvistică se bazează pe cunoașterea utilizării limbii în situații în care intervin o serie de factori: canalul de comunicare; statutul interlocutorilor; cadrul temporal și spațial; intenția de a comunica ș.a.

Actul real de comunicare nu are loc „în vid”, ci se petrece într-o situație concretă, cu tot ce presupune aceasta. Tatiana Slama-Cazacu, propunând schema sau „modelul” actului de comunicare, numește acest cadru referențial: *context*. Acesta este inclus explicit în însuși mesajul, fie prin semne verbale, fie prin gesturi etc.; dar în procesul codării, emițătorul își organizează expresia (*contextul explicit*), astfel încât să ofere cât mai multe puncte de reper receptorului (reoferindu-se în primul rând la cunoașterea comună a unor cuvinte și sensuri: el se adaptează la vârsta receptorului, la bagajul lui cognitiv, având loc o „adaptare la partener”). Iar receptorul nu va percepe pur și simplu un mesaj, ci vrea să-l înțeleagă, îl interpretează, reoferindu-se și la datele de *context implicit*.

Orice derogare (ignorare voită sau nu) de la cerința ca emițătorul să țină seama de cunoștințele (contextul implicit) pe care le are sau nu receptorul, înseamnă o deteriorare a comunicării, iar dacă se ignoră deliberat condițiile comunicării, are loc o malversație a actului de comunicare [3, p. 46].

Pentru a comunica eficient într-o limbă străină este nevoie de o prognozare social-psihologică a situației comunicative, în care se va efectua comunicarea. Una din principalele condiții ale procesului de comunicare este cunoașterea limbii, ce constituie aspectul lingvistic al comunicării. Dar, în același timp, participă și alți factori cu caracter nelingvistic. Acești factori deseori prognozează și predetermină caracterul comportamentului în procesul comunicării. Unul din acești factori este cel situativ. Este binecunoscut faptul că nici o expresie nu există în afara unei situații.

Așadar, comunicarea este situativă, cerând de fiecare dată utilizarea cuvintelor adecvate situației. De exemplu, la o dezbateră științifică comunicarea necesită un vocabular terminologic, fără regionalisme, frazeologisme și cuvinte cu sens figurat.

Pentru a comunica într-o limbă străină nu este suficient să cunoaștem sistemul lingvistic și să producem enunțuri corecte din

punct de vedere gramatical – fapt care este denumit de cercetători, precum N. Chomsky, competență lingvistică [4]. Trebuie să știm cum să le folosim în funcție de contextul social; nu vorbim cu toți interlocutorii la fel, în împrejurări diferite sau în funcție de diversele intenții pe care le avem.

Accesul la o limbă străină cunoaște dificultăți dispuse în ordinea ierarhică după amprenta specifică pe care o poartă elementele lingvistice, dar care poate apărea și în relațiile interpersonale dintre indivizii aparținând aceleiași comunități.

Așadar, se impune necesitatea de a distinge două tipuri de competențe: competențe lingvistice și perilingvistice. Prefixul *peri* are semnificația de *împrejur...*, cunoscându-se faptul că componenta perilingvistică reprezintă două subcomponente foarte importante în studiul raporturilor limbă – societate:

- subcomponenta de civilizație;
- subcomponenta stilistică (realizându-se în dependență de registrul limbii).

Subcomponenta de civilizație include, după F. Kiefer (1994), o sarcină specifică, care separă ceea ce numește el „cunoștințele enciclopedice” de cunoștințele lingvistice propriu-zise.

F. Kiefer distinge în caracterizarea semantică a unui sens lexical o „*inimă*” (stipulare semantică care delimitează termenul în raport cu alții care nu-i sunt sinonime) și o „*periferie*” (stipulare care contribuie la construirea sensului lexical fără a-l distinge de altele, cu alte cuvinte, ea înglobează toate stipulările care ar putea să fie scindate din sensul lexical) [3, pp. 68-69].

Competența lingvistică trebuie dublată de o competență peri lingvistică pentru a putea constitui o competență comunicativă care permite subiectului să alcătuiască fraze corecte nu doar din punct de vedere gramatical, dar și adecvate contextului situațional. Studentul ar trebui să învețe să recunoască un fapt de civilizație la fel de ușor cum recunoaște un fapt de limbă. Doar achiziția unei astfel de

competențe de comunicare permite celui care studiază limba străină să se integreze social într-o comunitate lingvistică.

Este de remarcat, totuși, că utilizarea gramaticii normative de tip represiv, poate face din lingvistica aplicată în învățământ o utilizare demagogică, care va conduce la excese regretabile.

Ne putem întreba dacă n-ar fi oare binevenit să valorizăm un limbaj „familiar” decât să acordăm prioritate limbajului neutru. Ceea ce trebuie acceptat este faptul că nu există modele posibile, deoarece parametrii sociologici și psihologici ai unei situații sunt atât de complecși, încât nu sunt nicicând reproductibili [6, p. 24].

Achiziționarea subcodurilor sau a varietăților de limbaje implică asocierea strânsă la unele tipuri de situații; ea trebuie deci să se bazeze pe o dublă gramatică: gramatica formelor și gramatica funcțională (în aplicare).

Edificarea unei competențe de comunicare permite astfel de a-i oferi persoanei care studiază o limbă străină mijloacele unei mai bune integrări în grup, dar mai ales o mai amplă activitate creativă.

Prin urmare, o metodologie, vizând edificarea competențelor gramaticale, comunicative și peri lingvistice, va necesita o subordonare a procesului de predare-învățare a limbii străine valorii pragmatice a formelor în actele limbajului cotidian.

A comunica eficient după CECRL înseamnă a utiliza un cod lingvistic (competență lingvistică), raportat la o acțiune (competență pragmatică) într-un context socio-cultural și lingvistic dat (competență socio-lingvistică)¹.

¹ La composante **linguistique** est induite par la nature des tâches et des situations de communication. Elle a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie. La composante **socio-linguistique** (très proche de la compétence socio-culturelle) est à prendre en compte car la langue, dans ce qu'on en fait, est un *phénomène social*. Parler n'est pas uniquement faire des phrases. Entrent en jeu, ici, des traits relatifs à l'usage de la langue : marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents. La composante **pragmatique** renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation.

Competența comunicativă este cunoașterea de care au nevoie participanții la o interacțiune și pe care o pun în aplicare pentru a comunica cu succes unul cu altul. Ea arată când să vorbești, când să nu vorbești și, de asemenea, despre ce să vorbești, cu cine, în ce moment, unde și în ce mod. Astfel, întrebarea „Comment ça va?” apare la începutul unei conversații; ea nu se adresează decât persoanelor cunoscute, dar cu excepția unei situații excepționale, poate părea necuviincioasă dacă o adresăm profesorului nostru.

În ceea ce o privește, competența lingvistică se referă la cel mai înalt nivel al abilității lingvistice proprii unei persoane, fiind reflectată în formularea inițială a mesajului. Pe de altă parte, competența comunicativă socială este gradul în care oamenii țin seama de caracteristicile celor cărora li se adresează, producând mesajul care este înțeles în felul în care se intenționează să fie înțeles. Când vorbim însă de abilitate în comunicare, ne gândim la o împletire armonioasă a capacității lingvistice și a celei social-comunicaționale.

Competența comunicativă se alcătuiește din capacități:

- de a da o prognoză social-psihologică situației în care se va desfășura comunicarea;
- de a face o programare social-psihologică a procesului de comunicare, sprijinindu-se pe specificul situației;
- de a efectua dirijarea social-psihologică a proceselor din situația comunicativă;

Lingvistica postsaussuriană a pus în centrul atenției descrierea limbilor, considerate fiecare ca sisteme specifice. Prin demersul inspirat de sociolingvistică, unii lingviști, printre care E. Roulet, au constatat existența unei multitudini de subcoduri utilizate de către același individ (sau grup lingvistic) conform situației de comunicare în care se găsește și a funcției limbajului. Această aptitudine a individului de a alege subcodul, sau varietatea limbii, apropiate de situația și de funcțiile limbajului, se bazează pe convențiile sociale și lingvistice a căror totalitate constituie competențele de comunicare.

Această competență determină forma mesajului, despre care D. Hymes s-a pronunțat astfel: „Este vorba de ceea ce un străin trebuie să învețe din activitățile verbale ale unui grup pentru a putea participa într-un mod apropiat și efectiv la activitățile acestuia” [4, p. 37].

Observările realizate ne permit să constatăm că, în ultimul timp, la subiecții, care constituie publicul nostru de referință, se atestă o indiferență, o absență de interes pentru studierea limbii străine. Considerăm că ea este condiționată de faptul că rezultatele studenților care, totuși, învață limba, nu sunt vizibile și imediate, întrucât profesorii îi fac să vorbească mai mult despre limbă și nu limba străină propriu-zisă.

O astfel de constatare ne provoacă două atitudini: sau să preconizăm abandonul limbilor străine în învățământul superior, sau să permitem studenților să aplice noțiunile limbii străine în viața cotidiană și să-i facem să resimtă niște necesități imediate.

Aceasta ne angajează să căutăm soluții în direcția:

1. implicării în elaborarea sarcinilor de învățare a subiecților educației;
2. stabilirii legăturilor personale, permițând utilizarea limbii în situație de schimb real;
3. confruntării cu documente autentice și surse mass-media.

Demersul metodologic pe care îl propunem are ca scop crearea necesităților de acționare și comunicare la studenți. Implicarea studenților în alegerea temelor și activităților precise. Acest model de învățare va oferi studentului posibilitatea alegerii tematice, a strategiilor proprii de învățare, fără impunerea unor structuri „universale” de învățare și îl va ajuta să-și evalueze cunoștințele și performanța verbală.

Identificarea permanentă a necesităților studenților în învățarea limbii străine permite o retroacțiune (feedback) indispensabilă, iar o anchetă-chestionar prealabilă permite alegerea strategiilor conținuturilor și contextelor adecvate.

Astfel vom ridica gradul de motivare și de atitudine față de procesul de învățare a limbii străine. Unele soluții pedagogice vor permite de a face posibilă utilizarea limbii franceze în domeniile vieții cotidiene și în relațiile profesionale și sociale.

În Revista « Études de linguistique appliquée », E. Roulet constată în mod realist: „Dacă vom examina mai de aproape componentele acestei atitudini integrative (sentimentul insecurității sociale, ideologia antidemocratică caracterizată prin prejudecăți față de străini, gradul de deschidere și activitate socială) trebuie să admitem că sub influența mediului social s-au instalat deja niște trăsături de caracter” [7, p. 58].

Totuși, care n-ar fi influența mediului social, noi considerăm că ea poate fi schimbată prin intervenția mediului universitar și a procesului educativ. Deci orice activități de practicare a limbii în domeniile relațiilor interpersonale, comerciale și civile, de consultare a surselor media, de vizitare a țărilor străine, sunt susceptibile de a modifica atitudinea studentului față de învățarea limbii străine care este determinată de interese, de ambiție sau de imaginea pe care o avem despre sine.

Această stare psihologică trebuie valorificată la maxim de către profesor. El trebuie să susțină ambiția socială a tinerilor și să intervină cu motivări de ordin sociocultural. Profesorul trebuie să accentueze permanent importanța cunoașterii limbilor străine în stabilirea relațiilor profesionale cu partenerii străini, în consultarea surselor de specialitate de limbă străină, în achiziționarea unor competențe în domeniul tehnologiilor moderne, în formarea de abilități culturale și dezvoltarea multilaterală a personalității. Profesorul e obligat să informeze despre posibilitățile ascensiunii în carieră, care se datorează cunoașterii limbii străine: stagii profesionale în țara limbii studiate, comunicarea cu specialiștii acestei țări fără ajutorul translatorului. În acest context studierea termenilor de specialitate, a formulelor uzuale în comunicare devine un imperativ. Iar comunicarea cu nativii va accelera interesarea

pentru procesul ei de învățare. De asemenea consultarea permanentă a surselor mass-media: reviste, emisiuni problematizate, documente audio, îi plasează pe studenți în condițiile vieții sociale actuale a țării date și sporește interesul pentru limba ei. Studentul e pus în situație de comunicare firească în limba străină, e obligat de circumstanțe de a face un efort în acest sens. Lipsa unui progres verbal la fiecare student nu poate provoca decât descurajare.

Aspectul repetitiv, monoton și linear al predării care este propus de metodele tradiționale se ciocnește de reminiscențele unui învățământ tradițional.

Suntem departe, în acest caz, de un limbaj individualizat și implicant care pune în aplicare toate funcțiile limbii și diversele sale posibilități, dezvoltând la student o autonomie lingvistică.

În locuțiunile propuse de Jean-Paul CUQ, *autonomie lingvistică*, *autonomie comunicativă* sau *autonomie în vorbire*, termenul de autonomie se referă la capacitatea studentului de a face față unor exigențe de ordin lingvistic, cărora ne conformăm într-o situație de comunicare [3, p. 31].

Considerăm imperios, de a aduce o precizare referitor la învățarea limbii străine, indiferent de context (fie contextul școlar, sau cel universitar): limba poate fi concepută sub aspecte diferite. Putem examina învățarea limbii franceze fie ca o învățare a oricărei alte discipline, cum ar fi chimia, fizica sau istoria și în acest caz vom zice că limba este concepută ca oricare altă disciplină, având ca „obiect de studiu” achiziționarea, mai curând, a „savoir” decât a „savoir-faire”; fie ca învățare a unui veritabil mijloc de comunicare, care presupune mai întâi de toate, dezvoltarea unor abilități și competențe comunicative.

Firește, din nevoia de a circumscrie mai exact problematica de cercetare, dar și din considerente științifice, considerăm că nu va fi dezvoltarea unei autonomii lingvistice în primul caz, când limba este predată ca „obiect de studiu”. În același timp pare a fi rațional faptul că este posibilă dezvoltarea unei autonomii doar atunci când limba

este predată ca un instrument de comunicare, luând în considerare anumite condiții specifice.

În contextul universitar, atunci când o limbă este predată ca instrument de comunicare, este important de a face distincție între autonomia generală și cea lingvistică.

Prin autonomie generală înțelegem capacitatea studentului de a lua inițiative în viața reală sau în universitate (a lua atitudine fără a fi dependent). Prin autonomie lingvistică înțelegem capacitatea studentului de a veni cu inițiative lingvistice, folosind enunțuri noi în situații autentice de comunicare într-o limbă străină, substituind cuvintele pentru a evita repetările și de a utiliza limba franceză de o manieră spontană. Anume aceștia și sunt, după părerea noastră, indicii principali ai unei autonomii lingvistice.

În concluzie, vom atenționa asupra faptului că dezvoltarea autonomiei lingvistice apare ca scop prioritar al învățării limbii franceze în calitate de instrument de comunicare, fapt ce se opune radical învățării limbii ca obiect de studiu. Așadar, devine relevantă o confuzie conceptuală între scop (limba = instrument de comunicare) și mijloc de învățare (limba = obiect de studiu = fenomen lingvistic).

Mult timp remedierile acestei situații nesatisfăcătoare se căutau fără a schimba postulatul fundamental conform căruia învățarea limbii se efectua doar la nivel de cunoaștere (savoir), fără a ajunge la realizarea obiectivelor de aplicare (savoir-faire) și integrare (savoir-être). Rezultatele obținute au modificat starea generală, ameliorând substanțial calitatea studiilor realizate prin învățarea reușită, dar fără a diminua, de o manieră vizibilă, proporția studenților al căror parcurs de învățare se solda cu eșec. Aceasta stare de lucruri și ne-a încitat de a explora alte căi, alte posibilități de a învăța limba, care să nu se mai bazeze pe postulatul pe atunci predominant.

Anume aceasta căutare de ordin științific a căilor de alternativă în învățarea limbilor străine și constituie demersul nostru pedagogic de contextualizare a comunicării, pe de o parte, deoarece orice

comunicare, dar mai cu seamă, cea în limba străină necesită luarea în considerare a contextului; fără el nu există sens și contextele nu au sens decât atunci, când sunt inserate într-un clasament al contextelor, formând contexte noi și, pe de altă parte, cel de autonomie lingvistică, care să ducă spre reușită didactică în formarea competențelor de comunicare.

Bibliografie

1. БЕЛЯЕВ, Б.В., *Психологический анализ основных методов школьного обучения иностранным языкам. Вопросы перестройки преподавания ин. языкам в ВУЗАХ*, под ред. Ведел, Г.Е., Старков, А.П., Шкляева А.С., Воронеж, 1963, стр. 34.
2. CHOMSKY, N., *Reflections on language*, Random House, New York, 1975.
3. CUQ, Jean-Paul., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, 2003.
4. GUMPEZ J. și HYMES D., « *Directions in Sociolinguistics* », New-York, 1972, p. 37.
5. KIEFER, F., *Essais de sémantique générale*, Maison Mame, Paris, 1994.
6. SLAMA-CAZACU, T., *Strategeme comunicăionale și manipularea*, Polirom, Iași, 2000.
6. ROULET, E., « *Un niveau - seuil. Présentation et guide d'emploi* », ed. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1977.
7. ROULET, E., « *Études de linguistique appliquée* », N 21, ianuarie-martie, 1976, ed. Didier, Paris.
8. RUBINȘTEIN, S.L., *Existență și conștiință* (trad.), Editura didactică și pedagogică, București, 1962.

ÉVALUATION DANS LE CONTEXTE DE LA PEDAGOGIE DE L'ERREUR

Ana BULAT, lector universitar

Summary

Learning is the activity of people without experience, this is why it's normal for a scholar to make errors during the formation.