

Reflecții generale asupra modului de concepere a unui parcurs didactic

L. Ungureanu

Articolul de față prezintă rezultatele unui studiu privind preocupările de bază ale autorului unui parcurs didactic : conținutul propriu zis/datele de plecare și progresia lingvistică aferentă acestui conținut. Studiul este departe de a fi exhaustiv, prezentând doar două piste de reflecție, menite să alimenteze didacticianul în efortul său de creare a unui parcurs didactic.

Învățarea în cadru instituțional se deosebește de învățarea în mediu stradal prin tendința creării de mijloace diverse de facilitare a procesului de învățare dar și de controlare continuă a acestuia, fapt ce implică prezența unei metode. Știm că nu există metoda ideală, dar suntem, în același timp, conștienți de imposibilitatea unei predări fără metodă. În această ordine de idei putem afirma că pentru a crea o metodă sau alta, este indispensabilă o vedere de ansamblu a viitorului parcurs de predare-învățare, parcurs care este, la rândul său, divizat în etape, numite unități didactice. Așadar, pentru a stabili un parcurs didactic și un control adecvat al rezultatelor acestuia, este nevoie de o organizare riguroasă a datelor de plecare, a mijloacelor de însușire a competențelor scontate și a celor de evaluare a acestor competențe.

În cele ce urmează ne vom referi, așadar, la unele precepte generale, spicuite din lecturile de specialitate la acest subiect și confirmate ulterior de puterea experienței proprii în domeniul didacticii limbilor.

Conținuturile didactice pot fi de ordin discursiv sau gramatical, scopul lor fiind scoaterea în evidență a limbii ca și sistem și demonstrarea funcționalității acesteia în discurs. Ele pot fi, așadar, simplificate și adaptate la nivelul de înțelegere al auditoriului sau pot rămâne autentice, prezentând un grad sporit de

complexitate. Altfel spus, didacticianul poate adopta două forme diferite de prezentare a unui conținut :

1. structura limbii poate fi predecupată în mini-enunțuri ușor de înțeles și de memorat în scopul unei apropieri facile a discursului ;
2. poate fi oferit un volum complex de discurs în scopul observării minuțioase a acestuia și înțelegerii modului său de organizare [1: p.32].

Prima soluție, preferată de mulți didacticieni și bazată pe imitarea unui model, este valabilă doar pe termen scurt. A doua soluție, bazată pe înțelegerea sistemului și apropierea ulterioară a discursului, constituie o operație de lungă durată și cu multe riscuri, dar în același timp mai aproape de adevăratul scop al învățării. Or, apropierea unui discurs, degajând simultan și progresiv regulile de funcționare a limbii, este un proces natural, ce implică plenar studentul. Acesta este pus în situația de a simplifica complexul pentru a înțelege, facultatea în cauză favorizând interesul și stând, de fapt, la baza învățării.

Important este, în acest context, și principiul de selectare a textelor autentice : nu în funcție de interesul lingvistic, ci pentru interesul lor cultural și civilizațional. Textul nu trebuie să constituie un pretext, servind drept unealtă de prezentare a unor structuri de limbă. Acesta trebuie să prezinte interes în primul rând prin conținutul său informațional. Studentul va găsi aici nu doar modele lingvistice sau structuri de limbă, dar și modele de comunicare, purtătoare de sensuri culturale. Amintim aici că înlănțuirea logică a operațiilor de învățare se rezumă la : înțelegere, reperare, memorare, producere. A-l învăța pe student să înțeleagă un document scris înseamnă a-i pune acestuia la îndemână mijloace de reperare a anumitor indicii în text, a stabili niște conexiuni logice, a compara, a deduce. Aceste diferite operații pot fi optimizate prin tehnici de clasă, menite să faciliteze înțelegerea și să ajute memorarea.

În mod esențial, ne referim aici la *reperaj* de indicii și la *inferență*, tehnici naturale și accesibile, practicate frecvent și dezvoltate în clasă prin interacțiuni reciproce. Ele instaurează încrederea în

capacitatea de a învăța : studentul realizează că înțelegerea unei limbi străine nu poate fi decât graduală. Astfel, centrarea pe interesele studentului în procesul de predare/învățare pare să înceapă anume de aici, prin faptul că acesta este pus în situația de a dobândi competențe și nu cunoștințe.

Un alt principiu fundamental de care trebuie să ne conducem la elaborarea unui parcurs didactic constă în formularea adecvată a obiectivelor, acestea definind, de fapt, competențele ce urmează a fi dezvoltate. Prin urmare, pentru realizarea pleneră a unui obiectiv, studentului trebuie să i se pună la dispoziție tot arsenalul de mijloace indispensabile realizării acestuia. Astfel, studentului i se va cere realizarea unei expuneri orale sau scrise doar dacă acesta a avut posibilitatea să reperateze, în prealabil, toate formulele de rigoare și să analizeze organizarea argumentelor în cadrul unui discurs autentic. Or, discursul ca și limba se învață exclusiv în situații concrete și nu în baza listelor de cuvinte. În acest context Courtillon vorbește despre raportul intrare-ieșire :

« La meilleure façon de concevoir le choix des données par rapport aux objectifs est de garder présent à l'esprit le lien qui doit exister entre les modèles de départ qui peuvent être dégagés des données et la compétence de compréhension et/ou de production qui est attendue à la sortie. Toute unité d'enseignement doit entretenir un rapport entrée-sortie » [1 : p.34].

O altă idee, sesizată în lucrarea aceluiași autor, ni s-a părut deosebit de prețioasă : oricare ar fi tipul de discurs pe care studentul urmează să și-l aproprieze în funcție de anumite obiective lingvistice, conținuturile puse la dispoziția acestuia trebuie să fie superioare (cantitativ și după gradul de complexitate) așteptărilor noastre vizavi de student la nivel de producere. Acest lucru este necesar pentru a alimenta creierul studentului, adică a-i furniza o bază de referințe de discurs, de care acesta este mai mult sau mai puțin conștient în momentul studierii, dar care vor fi activate pe măsură ce va practica activitățile în clasă. Studentul nu trebuie obligat să producă foarte devreme întrucât acest lucru transformă învățarea în una gramaticală. Mai mult ca atât,

înțelegerea unui conținut fiind și ea o dovadă a învățării, nu trebuie să ne fixăm așteptările doar pe producere. Courtillon afirmă că datele de intrare nu trebuie să fie echivalente cu cele de ieșire, întrucât competența comunicării presupune o anumită capacitate de înțelegere, ce depășește cu mult capacitatea de a produce. Nu putem comunica fără a înțelege, iar nivelul de înțelegere nu poate echivala cu cel de producere. Noțiunea de progres în limbă nu cuprinde doar progresul cunoștințelor gramaticale, ci și progres în înțelegerea discursurilor produse în această limbă : texte scrise, documente culturale și mediatic, vorbirea spontană a locutorilor. În consecință, pentru a atinge un obiectiv de înțelegere în situație reală de comunicare, două condiții sunt indispensabile : o progresie care să expună studentul unui volum important de informație, un conținut de învățământ axat mai mult pe înțelegere decât pe producere [1: p.41].

În procesul elaborării unui parcurs didactic autorul se confruntă și cu problema **dozării** unor componente precum **progresia lingvistică** (dificultăți gramaticale sau semantice) și regrupările funcționale (formele cele mai uzuale ce permit comunicarea). Cum pot fi conciliate ambele ? Cercetătorii care lucrează asupra memoriei [2,3,4] afirmă că se memorează mai bine un element atunci când acesta este legat de o situație ce implică afectivitate și mai puțin bine atunci când se recurge la analiza strictă a sistemului lingvistic. În consecință, am putea explica anumite structuri de limbă în cadrul unor mini-dialoguri, situații marcate de afectivitatea locutorilor.

Sub aspect strict lingvistic, pentru a judeca despre dificultatea unui fenomen gramatical, e suficient să evaluăm distanța dintre limba maternă și limba țintă. Să amintim aici existența celor două tipuri de dificultăți : morfologice și semantice. Primele se abordează prin metoda observării și necesită doar un efort de memorare. Pentru un vorbitor de limbă neolatină, spre exemplu, *le subjonctif du verbe, l'emploi des partitifs, la double pronominalisation* nu pot constitui o problemă la nivel de înțelegere, întrucât acele structuri există și în limba sa,

mecanismul lor fiind deja unul cunoscut. Este nevoie, în aceste cazuri, doar de atenție și un efort de memorare.

Există mijloace de reducere a dificultăților de ordin morfologic, unul dintre acestea fiind reducerea paradigmatelor lingvistice incluse pentru învățare. Studenții cunosc, în linii mari, dezințele verbale în conjugarea verbelor pentru toate cele 6 persoane. În limbajul de specialitate este însă suficient să se opereze frecvent cu pronumele nehotărât *on* care este însoțit de verb doar la persoana a treia singular : *on analyse, on décrit, on relève, on propose...* Astfel nu vom supraîncărca memoria studentului, demotivându-l.

Limba franceză are o morfologie dificilă, în consecință didacticianul trebuie să fragmenteze cu pricepere masa de dificultăți morfologice, dozându-și rațional cursul.

În cazul predării limbajului de specialitate progresia este una minimală, susceptibilă de a furniza date foarte precise și structurate. Acest tip de progresie este, de fapt, tributară numărului restrâns de ore de curs. Prin urmare activitățile propuse vin și ele să răspundă exigențelor de decupare orară. Astfel, studentul achiziționează o competență lingvistică de producere minimală fără a pierde prea mult timp. În această metodă datele de intrare sunt aproape echivalente cu cele de ieșire. Această metodă este axată mai mult pe înțelegere și mai puțin pe producere. Este vorba despre înțelegerea documentului scris, în particular.

În cazul dificultăților semantice sau noționale studentul trebuie să înțeleagă ce sens se ascunde în spatele unor structuri inexistente în limba sa, în caz contrar nu va înțelege niciodată cum să le utilizeze în mod conștient.

Pentru a elabora o progresie, trebuie reconsiderate noțiunile de *simplu* și *complex*. Este adevărat că nu putem determina aprioric, înafara unei situații de învățare, ceea ce este simplu sau complex. Criteriul principal în elaborarea unei progresii trebuie să-l constituie interesul pentru conținut. Noțiunea de dificultate lingvistică fiind una relativă, trebuie să-i facem față, nu însă cu prețul sacrificării interesului pentru conținut.

Dificultățile sintactice : cu cât mai mult se citește, cu atât mai multe șanse există pentru elaborarea unei sintaxe eficiente. Asemenea dificultăți se tratează, în mod preponderent, prin memorare în context afectiv. Unele fraze, dacă sunt bine alese, se învață pe de rost pentru a servi drept referință la probleme sintactice delicate.

Concluzie :

Am încercat deci, în cadrul acestui studiu, să evocăm principalele preocupări ale autorului unui parcurs didactic în cadrul predării limbajului specializat : conținutul propriu zis și progresia lingvistică.

Am definit primul și principalul criteriu de selectare a unor date de plecare în parcursul didactic : caracter voluminos, care să implice globalitate și complexitate și care să se opună caracterului fragmentat, predecupării prealabile astfel încât documentul selectat să se caracterizeze prin veracitate comunicativă.

Am punctat asupra necesității observării, înțelegerii și memorizării unor fragmente de discurs în perspectiva elaborării ulterioare a propriului discurs.

Am arătat, de asemenea, că progresia lingvistică în cadrul predării limbajului specializat este una redusă, tributară timpului limitat dar și necesităților de exprimare, bazate preponderent pe elementele descriptiv și argumentativ.

Am punctat asupra necesității observării, înțelegerii și memorizării unor fragmente de discurs în perspectiva elaborării ulterioare a propriului discurs.

Bibliografie :

1. Courtillon J., *Elaborer un cours de FLE*, Hachette, 2003.
2. Trocmé H., *J'apprends, donc je suis*, les Editions d'Organisation, 1987.
3. De Man-De Vriendt M.-J., *Parcours et procédures de construction du sens*, De Boeck université, 2000.
4. Cyr P., *Les stratégies d'apprentissage*, Clé international, 1998.