

## **Activități didactice vs exerciții. Repere de bază în diferențierea acestora.**

**Autor: L. Ungureanu**

*Prezentul studiu stabilește deosebirea dintre două noțiuni: activitate didactică /exercițiu, dezvoltând cu precădere conceptul de exercițiu și făcând o succintă analiză a tipologiei exercițiilor practice în cadrul didacticii limbii franceze-limbaj specializat la FTMIA.*

Didactica limbajului specializat, ca și didactica limbii generale, impune diverse conținuturi și sarcini de lucru menite să elaboreze în mod structurat discursul vorbitorului de limbă străină. În ceea ce „urmează, ne propunem să inițiem o reflecție asupra acestor conținuturi, făcând o delimitare în plan semantic, dar și pragmatic, a două noțiuni vehiculate frecvent în didactică: *exercițiu* și *activitate*.

Studiul efectuat în acest scop ne-a permis să constatăm că în didactica generală funcția exercițiului derivă din faza învățării : descoperire, fixare, sistematizare. Besse și Porquier definesc astfel exercițiul : « une tâche langagière ponctuelle, portant sur une difficulté particulière de la langue cible que l'apprenant doit surmonter par l'entraînement » [1:119].

Această definiție ne permite, așadar, să emitem prima caracteristică majoră a exercițiului : este limitat în ambiție, centrându-se pe o singură dificultate particulară.

Aceiași autori afirmă în continuare: « il n'y a pas d'exercice sans répétition, c'est-à-dire sans avoir à faire plusieurs fois la même chose. Un nombre minimal (5 ou 6) d'essais ou de répétitions doit être prévu, afin que, par leur pratique régulière, l'apprenant acquière une certaine facilité dans l'exécution de la tâche et que le maître puisse la juger objectivement » [1: 120]. La rândul nostru, suntem legitimați să deducem, în baza afirmației de mai sus, alte două trăsături distinctive ale exercițiului: caracter repetitiv, adică repetarea de mai multe ori a unuia și aceluiași moment de

dificultate în scopul depășirii acestuia prin antrenament ; exercițiul constituie obiectul unei evaluări, fiind notat cu ajutorul unui barem (cifre, reușit/nereușit). Este adevărat, în acest context, și faptul că reiterarea excesivă a momentului de dificultate dăunează, provocând oboseală și neajungând, astfel, la producerea efectului scontat. Se impune, deci, necesitatea prezenței continue a reflecției asupra lungimii ideale a exercițiului. Este lesne, de asemenea, de constatat că trăsăturile definitorii ale exercițiului, așa cum au fost ele prezentate mai sus, nu sunt, prin esență, proprii doar limbii generale și că ele pot fi transpuse fără echivoc și în limbajul specializat.

Astfel, se impune convingerea că anume existența a trei trăsături (ambția limitată, caracter repetitiv, posibilitatea unei evaluări precise) realizează distincția dintre exercițiu și activitate, aceasta din urmă fiind nu doar mai complexă în plan cognitiv (articulează mai multe dificultăți de ordin lingvistic și nu numai), dar și una creativă și, deci, mai puțin previzibilă în rezultatele sale. În aceste condiții, nu poate fi vorba de preelaborarea unui corijeu unic, întrucât răspunsurile nu pot fi anticipate cu precizie și nu pot răspunde criteriului corect/greșit, ci doar celui de acceptabilitate sau nonacceptabilitate a producției scrise. Aceste idei le-am desprins de la autoarea Mourlhon Dallies, cea care efectuează cercetări cu aplicații didactice în domeniul predării limbilor în scopuri profesionale [2: 264]. Astfel, jocurile de roluri, simulările nu pot fi luate drept exerciții, (exercițiul urmărind un singur obiectiv punctual), ci drept activități cu deschidere largă spre creativitate.

Fără a avea intenția de a diminua importanța activităților în cadrul cursului de limbaj specializat, ne vom apleca cu precădere asupra exercițiului, gestul fiind condiționat de numărul restrâns de ore impus cursului nostru. Or, desfășurarea unor activități de anvergură necesită un alt timp și un alt ritm de lucru. Pentru o realizare mai eficientă a obiectivelor noastre, ne îndreptăm iarăși către Mourlhon Dallies, unde găsim o tipologie a exercițiilor,

utilizate în cadrul predării/învățării limbajelor specializate [2: 265-275]. Nu ni se pare lipsit de legitimitate gestul preluării, în cadrul prezentului studiu, a acestei tipologii, întrucât este în consonanță deplină cu ceea ce putem vedea în conținuturile mai multor metode didactice studiate : exerciții de reperaj, exerciții lacunare, exerciții structurale și de transformare.

Practicarea, în cadrul cursului *Franceza-limbaj specializat în Tehnologii alimentare*, a acestor tipuri de exerciții ne permite să formulăm unele generalități eventual aplicabile și la edificarea altor cursuri. Să trecem, în cele ce urmează, la o analiză succintă a acestor tipuri de exerciții.

**Exercițiul de reperaj** pune studentul în fața unui document ce nu necesită a fi modificat sau completat, ci doar observat minuțios. Acesta este un exercițiu de recunoaștere sau identificare, în plan cognitiv, a anumitor structuri de limbă/lexeme prin subliniere sau extragere. La faza descoperirii, de exemplu, putem propune o identificare intuitivă a formelor verbale active vs pasive (*on dresse la table* vs *la table est dressée*) ; verbe tranzitive (*on rince, on essore la salade*) vs verbe factitive (*on fait bouillir le lait*). La faza fixării vocabularului de specialitate putem propune exercițiul de identificare a intrusului cu justificarea desemnării acestuia, unde elementul de bază în construirea justificării ar fi apartenența la o anumită clasă de obiecte (recipiente, ustensile, instrumente, accesorii, lenjerie de masă) sau familie alimentară (leguminoase, feculente, cereale, semințe, grăsimi, mezeluri, produse de patiserie...).

**Exercițiile lacunare și variantele acestora** sunt destinate reconstituirii unor secvențe frastice sau textuale incomplete, sarcina constând în completarea spațiilor libere. În mod clasic, spațiile încorporează elemente lexicale, deși nu pot fi excluse structurile gramaticale. Exercițiile lacunare sunt avenite, în particular, la etapa fixării materialului. În categoria acestora pot fi incluse și variantele de asocieri sau punere în corespondență a definiției cu termenul corespunzător, a elementelor disparate din două coloane. Actualmente putem, însă, observa și tendințe noi,

potrivit cărora itemii supuși asocierilor sunt legați de reformulare sau diverse variante de discurs situațional. Considerăm că interpretarea actului vorbirii și transpunerea acestuia în limbaj specializat este o bună introducere în practica profesională: *on commence à mélanger les aliments / on procède au mixage des aliments ; il faut cuire l'oignon de manière à en dorer la surface / il faut réaliser le rissolage de l'oignon.*

Tot în această ordine de idei putem vorbi și despre inițierea în ale statutului profesional al actorilor principali dintr-un sector, atingând aici aspectul juridico-deontologic al învățării limbajelor de specialitate. Propunând, bunăoară exercițiul *Qui fait quoi ?* evocăm distribuirea funcțiilor și a sarcinilor de lucru în interiorul unei echipe din sectorul restaurării publice: *le sous chef, le chef de partie, le pâtissier ...* Astfel nu ne limităm doar la un antrenament lingvistic prin asocierea funcție-sarcină, ci sensibilizăm studentul asupra contextului global de exersare a viitoarei sale profesiei.

**Exercițiul structural** (de transformare a frazei) constă în repercutarea aproape mecanică a unui model asupra unei porțiuni de enunț. Din cele observate în baza materialelor editate în domeniul predării limbajelor specializate, acest exercițiu răspunde, preponderent, unui obiectiv gramatical: dificultate de conjugare, transformări de timp și de persoană, treceri de la infinitiv la imperativ, transferul verbului de la forma activă la forma pasivă, transformarea substantivului în verb sau viceversa, acestea din urmă necesitând, în mod esențial, cunoștințe în materie de formare a cuvintelor.

**Exercițiul de reformulare** reprezintă un fel de “traducere intralinguală”, potrivit autorilor Besse și Porquier [1:126]. Principiul său de funcționare constă în reiterarea unui conținut printr-o formulare mai simplă. Astfel, diverse informații, preluate de pe net, pot fi supuse unor transformări de stil. Trecerea de la un gen/format textual la altul impune studentului efortul unei trieri informaționale după criteriul element principal–element complementar. În cadrul studierii subiectului *Alimentation*

*équilibrée*, de exemplu, studenții recurg la reformulare în procesul prezentării de informații suplimentare în jurul următoarelor concepte: cereale, feculente, grăsimi, dulciuri, lactate, analiza nutritivă a alimentelor, criteriile de clasificare a cărnurilor. Trebuie să recunoaștem că acest gen de exercițiu este destul de solicitant, fiind practicat la etapa sistematizării materialului.

O altă variantă a exercițiului de reformulare se bazează pe audierea unui dialog în context profesional, din care se cere a fi păstrate doar câteva puncte cheie sub forma unei fișe normate. Trecerea de la oral la scris face parte și ea din exercițiul unei profesii. Prin urmare, ar fi corect să găsim o multitudine de exerciții de acest tip în manualele editate. Or, realitatea ne demonstrează că acestea din urmă nu sunt dominante. Nu ne rămâne decât să presupunem că insuficiența în cauză se datorează costurilor de fabricare a suporturilor audio sau poate, în parte, caracterului confidențial al unor nișe de specialitate. Această carență este compensată de noi, titularii cursului, care ne propunem selectarea unor secvențe video din arsenalul plasat pe net și exploatarea didactică a acestora prin elaborarea fișelor pedagogice.

După ce am trecut în revistă varietatea exercițiilor ce pot fi propuse unui public specific, ne vom referi în continuare la câteva tehnici de redactare a acestora, tehnici inspirate de Mourlhon-Dallies și susceptibile de a răspunde așteptărilor unui public pe cale de profesionalizare [2: 276-284].

- **Claritatea sarcinii.** Publicul vizat nu are timp de pierdut și trebuie să înțeleagă instant legătura dintre necesitățile sale profesionale și exercițiul de limbă care îi este propus. Pentru a evita instalarea unei ambiguități, este indicată formularea condiției în limba maternă.

- **Evitarea comasării, în același enunț, a obiectivului și a sarcinii.** Prezența simultană a obiectivului și a sarcinii poate da naștere unui enunț prea lung. În acest caz se recomandă a recurge la un titlu care să conțină obiectivul și la formularea ulterioară a sarcinii. În așa mod vom evita o frază lungă și alambicată.

De ex. : *Les ustensiles de cuisine* – titlul.

*Reliez les éléments de la colonne A et ceux de la colonne B*  
*Associez chaque ustensile (colonne A) à sa destination (colonne B)*  
– sarcina.

- **Evitarea elementelor de metalimbaj** : *substantiv, verb, etc.* și substituirea acestora prin cuvinte ce apropie studentul de practicile profesionale din viitorul său domeniu de activitate. Dacă e să ne referim la tehnologii alimentare, vom opta pentru *ingrediente, recipiente, operații culinare, etc.* în loc de *substantive* și, respectiv, *etape de preparare a unor bucate, pași de urmat în respectarea unei tehnologii* în loc de *verbe*. Este important, în acest context, a nu confunda termenii *formă, clasă, tip*.

**Corpul exercițiului.** Pentru a întări coerența exercițiului, este important să lucrăm minuțios asupra corpului central al acestuia, adică acea porțiune pe care intervine studentul pentru a răspunde, a completa sau a reformula. Este recomandat ca acesta să conțină fraze amorse care să se înlănțuie, formând un text complet, ce necesită o lectură neîntreruptă. Este bine ca toate spațiile, ce urmează a fi completate, să facă referință la elemente de aceeași natură, fie: acțiuni/denumiri de recipiente/caracteristici gustative... Structura exercițiului trebuie să cadreze cu logica profesională a auditoriului. Teoriile relative la memorare legitimează această alegere: cu cât situațiile de antrenare sunt mai aproape de cele ce urmează a fi trăite în momentul practicării limbii, cu atât mai ușor studentul va mobiliza corect ceea ce a învățat.

La elaborarea exercițiilor de limbă în cadrul profesionalizării profesorul nu este obligat să reproducă absolut întocmai practica profesională. Dacă materialul lingvistic elaborat este absolut fidel realității profesionale, adică foarte contextualizat, există riscul ca formarea lingvistică să fie devansată de formarea profesională și înghițită de aceasta. De ex, o frază amorsă precum *Le haricot peut être a) cuit, b) grillé, c) rôti* ține mai curând de latura competențelor profesionale. Răspunsul va fi dat în funcție de opțiunea adecvată, în baza competențelor profesionale, formele

verbale *cuire, griller, rôtir* trecând pe planul II. Exercițiul nu permite, așadar, aprecierea în totalitate a competenței lingvistice. Rezultă, deci, că didacticianul trebuie să fie capabil de a-și profila exercițiul cu mare precizie, încercând să delimiteze clar ceea ce ține de stăpânirea limbii de ceea ce depinde de gradul de profesionalizare a studentului, astfel încât răspunsurile să nu fie subordonate unor cunoștințe tehnice, ci doar competențelor în materie de limbă. A respecta logica domeniului de activitate fără a minimiza, în același timp, lucrul asupra limbii – această sarcină nu este deloc ușoară, iar riscul de tehnicizare a materialului didactic în cadrul predării limbajului specializat este iminent.

Este important pentru noi, didacticienii, să reținem faptul că punerea în rezonanță a exercițiului cu practicile profesionale poate fi accentuată și de diverse efecte grafice: tabele, informații inserate, bule, schimbări de culoare, de caractere grafice.

Am încercat, așadar, să aducem la cunoștința cititorului diferența dintre două noțiuni didactice precum *exercițiu* și *activitate*, comunicând, în același timp, unele reflecții legate de elaborarea acestora în cadrul cursului de limbaj specializat.

### **Bibliografie:**

1. Besse H., Porquier R., *Grammaires et didactique des langues*, collection LAL, Editions Didier, 1991, p. 119.
2. Mourlhon-Dallies F., *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Les Editions Didier, Paris 2008, p. 264.
3. Galisson R., *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues : du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE International, 1980.
4. Lehman D., *Objectifs spécifiques en langue étrangère : les programmes en question*, Hachette, 1993.