

DIDACTICA ȘTIINȚEI**DIMENSIUNEA PROBLEMATIZĂRII ÎN GLOTODIDACTICĂ**

Angela SOLCAN

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

La problématisation est la stratégie didactique dominante qui contribue à l'optimisation de la communication dans une langue étrangère. L'étude de la situation problème dans l'enseignement du français langue étrangère constitue une des problématiques les plus incitantes qui réclame des habiletés communicatives. La présentation théorique de son application pratique est incomplète et donne lieu à des ambiguïtés. Nos investigations relèvent l'effet performatif de la problématisation dans la progression verbale ce qui s'oppose à l'apprentissage mécanique de la langue.

Analizând experiența tradițională de predare-învățare a limbii franceze din perspectiva problematizării, putem constata că indicațiile conținute în programele universitare (tradiționale) fundamentau studiul limbii franceze pe cunoștințe gramaticale predate linear, mai întâi, morfologia apoi sintaxa, vocabularul era extras din texte în mare măsură descriptive și introdus în liste de cuvinte care erau analizate în mod teoretic (etimologic, morfologic) și memorizate. Fragmentele literare propuse subiecților cuprindeau adesea expresii arhaice, complicate, îndepărtate de limba curentă și nu aveau nici o legătură cu problemele gramaticale, studiate anterior.

În ceea ce privește aparatul metodic al manualelor analizate, am putea menționa că organizarea materialului lor lexical, pe o bază situativ-tematică nu permitea examinarea lui la nivel comunicativ, fiindcă în el nu se reflectă astfel de întrebări ca asigurarea motivației studentului prin introducerea unor teme declanșatoare de un flux verbal, care ar duce la o învățare latentă, apreciată mult în metodologia modernă de predare a limbilor străine.

Există o experiență pozitivă în domeniul cunoașterii de către profesori a noilor tehnologii de predare a limbii străine. Acest lucru este confirmat de enumerarea multor metode problematizate, pe care le cunosc ei și încercau să le folosească, dar aceasta era realizat până nu demult cu preponderență intuitiv, fără o organizare metodică și fără un manual care să corespundă normelor didactice și lingvistice.

Așa se explică de ce cadrele didactice identifică întrebările cu problemele, egalează sau confundă situația-problemă cu întrebarea problemă ori cu cea catihetică sau euristică.

Sistemul actual de învățare solicită însușirea unui număr mare de cuvinte în detrimentul „construirii” sistemului limbii. Or, este cunoscut faptul că nu numărul mare de cuvinte asigură comunicarea, ci capacitatea de a le utiliza. Învățarea aceasta „orizontală” face ca multe cuvinte să fie însușite la nivel de „etichetă”, fiind neadaptabile la contexte noi.

Pentru o abordare cu adevărat problematizată a conținuturilor în scopul dezvoltării competențelor comunicative este necesar:

1. Să se regroupeze informația sintetic, după criterii tematice și problematizate;
2. Să se pornească de la noțiunea de acte de vorbire (actes de paroles);
3. Să se țină cont de necesitatea de limbă (besoins langagiers) a celui care învață (în funcție de vârsta acestuia și tipul de discurs necesar comunicării problematizate);
4. Faptele de limbă să fie prezentate în funcție de importanța/frecvența lor în situații comunicativ/problematicizate fără a face apel la pseudoprobleme;
5. Să se respecte o anumită etapizare la formarea competenței comunicative în cadrul problematizării;
6. Sensul și semnificația elementelor lexicale să fie studiate în interrelația lor, ținând cont de registrele de limbă;
7. Strategia problematizată ca mijloc de dezvoltare a competențelor comunicative să nu facă apel la un metalimbaj complicat;
8. Să se asigure accesibilitatea situațiilor-problemă, constatând în ce măsură subiectul dispune de premise necesare pentru rezolvarea problemei;

9. „Gramatica practică” (funcțională) să fie predată, aplicând metode cu preponderență problematizate și după criteriile de utilizare cu accent pe funcționalitatea categoriilor semantico-gramaticale și lexicale în actul comunicării situative;

10. Instrumentele pedagogice să fie concepute ca ansambluri metodologice (carte/caiet, ghid metodic pentru profesor, casete audio/video).

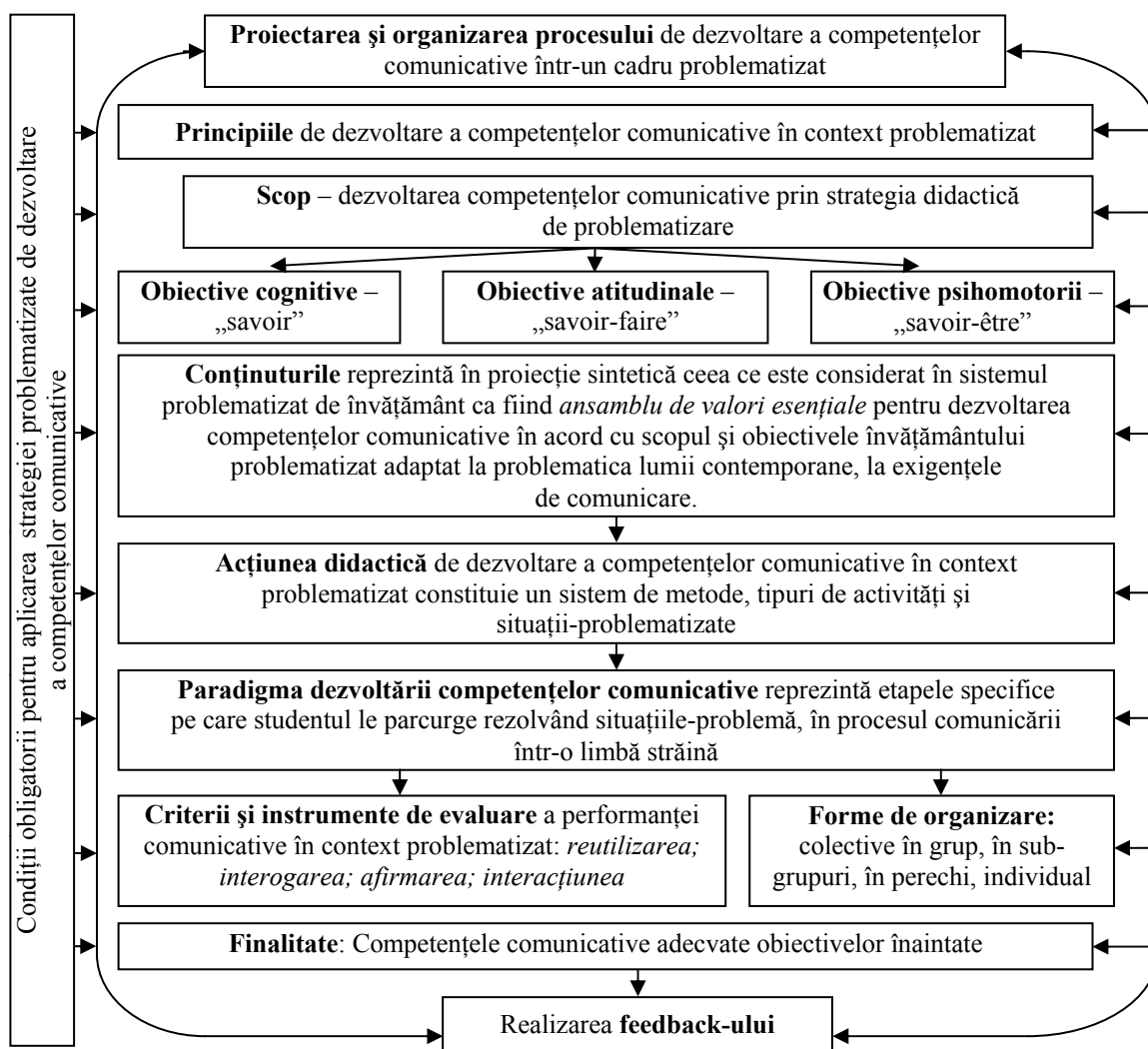
În această ordine de idei, dezvoltarea competenței comunicative prin prisma problematizării necesită o ulterioară perfecționare și noi posibilități de optimizare a comunicării prin introducerea studenților în situații-problemă.

Necesitatea unei adevărate străpungeri conceptuale atât în privința preocupării de a forma conceptele limbii pe o bază intuitivă firească, cât și, mai ales, pornind de la nevoia legării lor în structuri comunicaționale capabile să producă modele gramaticale implicite și modele comunicaționale la fel de implicite, continuă să fie o necesitate reală.

În ceea ce privește dobândirea unor competențe de limbă, se exploatează un principiu al psihologului Gustave de Bon „passer le conscient dans l’inconscient”. În didactica modernă a limbii străine acest principiu se regăsește în ideea transformării deprinderilor de limbă în achiziții de limbă, realizate prin restructurarea schemelor de gândire proprii, interiorizate operațional, ducând la reevaluarea codului de exprimare a ideilor în cea de-a doua limbă.

Activitatea mentală a subiectului ce învață o limbă se caracterizează printr-o suită de regularități și variabilități, a însăși naturii situațiilor de învățare, inclusiv a celor problematizate.

Strategia didactică de dezvoltare a competențelor comunicative în context problematizat, propusă de noi, este puternic marcată de orientarea comunicativ-problematizată în predarea limbilor moderne, fiind nemijlocit subordonată conceptului teoretic și ilustrată schematic în următoarea figură.



Propunem următoarele principii generale ale demersului nostru metodologic, practic și funcțional. Aceste principii constituie fundamentele teoretice reglatoare ale strategiei didactice fiind elaborate în baza a două concepte fundamentale – problematizare și comunicare. Ele încep să se afirme, dar în mod insuficient și incomplet și pot fi redată astfel:

1. Principiul orientării comunicative și formative;
2. Principiul abordării problematizate a conținuturilor predării limbii franceze;
3. Principiul unității în dezvoltarea complexă și susținută a competenței comunicative (lingvistică, discursivă, referențială, socioculturală);
4. Principiul priorității activităților problematizat-comunicative, funcționale și situative față de cele pre-comunicative;
5. Principiul asigurării accesibilității situațiilor-problemă;
6. Principiul unității dintre teoria limbii și practica vorbirii;
7. Principiul autenticității limbii și activităților de limbă;
8. Principiul priorității organizării cooperative a procesului de comunicare;
9. Principiul necesității de limbă (besoins langagiers) a celui care învață (în funcție de vârstă și tipul de discurs necesar comunicării problematizate);
10. Principiul etapizării în formarea competenței comunicative în cadrul problematizării.

Achiziționarea vorbirii situative este unul dintre principiile metodologice de bază ale renovării învățământului problematizat de limbi străine. Astfel, comunicarea în situații-problemă devine atât mijloc, cât și scop al însușirii.

A preda o limbă străină înseamnă a crea sau a apropia subiectului o aptitudine de comunicare. Activitatea de comunicare vizează o multitudine de aspecte funcționale ce necesită a fi luate în considerare în mod simultan și rapid. Este vorba de a depăși activitatea de manipulare abstractă a datelor lingvistice și a declanșa activități autentice de vorbire, subordonând necesităților comunicative achiziționarea sistemului lingvistic.

Aceste repere-prevederi constituie o temelie pentru proiectarea curiculară a activităților de predare-învățare problematizată privind dezvoltarea competențelor comunicative.

Partea de concepție curiculară privind dezvoltarea competențelor comunicative prin intermediul strategiei didactice de problematizare constituie un element component al demersurilor metodologice și vizează stabilirea principiilor și obiectivelor deduse din scopul activității de dezvoltare a competențelor comunicative, conținutul corespunzător obiectivelor specifice asumate, metode, forme și tipuri de activități utilizate în predarea problematizat-comunicativă. Ea prevede elaborarea criteriilor și instrumentelor de evaluare a acestor performanțe verbale într-un cadru problematizat.

Dezvoltarea competențelor comunicative de limbă franceză prin intermediul problematizării în ciclul de debutanți vizează următoarele tipuri de obiective:

O1/ Obiective cognitive (ce vizează formarea unor capacități mentale prin conținuturile aferente – realizarea de acte de vorbire incluse în situații comunicativ-problematizate):

1. Însușirea unor structuri lingvistice necesare unei comunicări minimale – „des savoir”, a unor deprinderi de comunicare – „savoir-faire” – și a unor capacități de înțelegere și exprimare orală și scrisă în limba franceză;
2. Însușirea mecanismelor funcționării limbii franceze;
3. Realizarea transferului de la franceza învățată în situația-grupă, la exprimarea personală în situații-problemă individualizate;
4. Însușirea unor strategii problematizate de descoperire și învățare a limbii.

O2/ Obiective atitudinale:

1. Însușirea unei atitudini favorabile față de limba franceză, ca suport al unei posibile relații directe, personale, cu civilizația țării respective (sau alte spații francofone), inclusiv contacte lingvistice directe cu vorbitorii nativi;
2. Însușirea unor capacități de comunicare interumană în general, prin lărgirea posibilităților de comunicare în dimensiune inter- și chiar intraculturală;
3. Însușirea unor calități umane ca: spirit de înțelegere, toleranță față de o părere contradictorie, un conflict, în ideea apartenenței la o Europă unică.

O3/ Obiective psihomotorii:

1. Exploatarea dimensiunii ludice a învățării limbii străine, prin apelul constant la dimensiunea extralingvistică a limbajului - mimica, gestică - la desen, problemă și la joc.

Obiectivele enunțate se vor realiza problematizat și concentrat, pentru a da studentului sentimentul participării la actul de învățare problematizată prin posibilitatea de a-și autoevalua progresele proprii și a se individualiza creativ în actul de comunicare.

Așa cum există un intelect matematic, mai exact – capacități specifice ale gândirii matematice, care trebuie învățate sistematic, la fel există și un intelect comunicațional, deci capacități specifice fiecărei limbi și care trebuie însușit. În acest context, obținerea unei rentabilități în însușirea competențelor comunicative în limbi nematerne se realizează mai eficient prin introducerea subiectului învățării în situații-problemă.

Suntem de părerea că în abordările comunicative conținuturile se cer a fi repartizate și ordonate înainte de a fi prezentate studenților. Aceasta ar accelera și ar facilita învățarea.

Este necesar a ști ce se va selecta și ordona și în acest context propunem în calitate de elemente ale progresiei verbale următoarele unități de descriere lingvistică: funcțiile problematizate, actele de vorbire problematizate, noțiunile, discursul problematizat, situațiile-problemă, întrebările, textele și exercițiile cu caracter problematizat ș.a.

Repartizarea materialului se va produce în felul următor:

a) repartizarea situațională (descrierea evenimentelor și a interacțiunilor previzibile dintr-o comunicare problematizată sau producerea unui set de situații-problemă imprevizibile);

b) repartizarea discursivă (fie că se ține cont de descrierea spațială a actelor de vorbire problematizată, fie că se ține cont de producerea discursului problematizat pentru a proiecta o repartitie „reprezentativă”: discurs descriptiv, narativ, argumentativ, critic sau polemic);

c) repartizarea pedagogică (fie că e vorba de repartizarea selectivă a sarcinilor-problemă, fie că e vorba de programarea activităților problematizate la început unice pentru toți studenții, apoi din ce în ce mai diversificate).

Aceste tipuri de repartizare pot fi combinate între ele. O atare activitate ridică însă anumite probleme. Efectuarea „a priori” a repartizării poate veni în contradicție cu progresul comunicativ al studenților.

Pentru a evita o astfel de situație, abordările comunicative recur la elaborarea materialelor sub formă de texte, întrebări, eseuri, exerciții, anunțuri, reguli, module, ansambluri pedagogice problematizate, pentru a permite repartizarea conținuturilor pe parcursul întregului curs, ciclu sau an de studiu. Această modalitate lasă loc de intervenție conferind libertate, dar și răspundere.

Formularea situației-problemă revine de obicei profesorului. Se impune ca acesta să-i acorde o atenție specială. Cu cât ele vor fi mai reale, mai aproape de posibil, mai interesante și inedite, cu atât vor fi mai incitante, mai generatoare de stări afective și mai stimulative de discuții și comportamente creative, contribuind, în cele din urmă, la dezvoltarea competențelor comunicative de limbă străină.

Ideal ar fi ca studenții să lanseze probleme pe care tot ei să le rezolve creator și eficient.

Trebuie de respectat un echilibru rațional între codul oral și codul scris, deoarece o comunicare problematizată se caracterizează printr-un schimb dialectic constant între formele lingvistice orale și cele scrise. Activitatea de comunicare în scris facilitează învățarea unei limbi străine, creând un nivel superior al competențelor comunicative. Ea presupune o varietate de exerciții care prin caracterul lor reversibil, conferă discursului problematizat coerență și coeziune [1, p.47].

Favorizarea procesului de problematizare se declanșează prin intermediul diferitelor strategii, acestea având două origini principale: una este experiența acumulată în domeniul comunicării problematizate, iar cea de-a doua vine de la concepțiile și atitudinile teoreticienilor citați mai sus referitor la instruirea și predarea problematizată. În această ordine de idei, propunem următoarele strategii care să declanșeze și să dezvolte procesul problematizării:

- a evidenția o situație/dialog din contextul universitar: profesorul trebuie să caute în permanență situații interesante pentru studenți, apoi să-i ajute să se includă într-o dezbatere a subiectului propus astfel, încât să dezvolte procesul de problematizare. Noi numim aceasta strategie spontană (SS);

- a motiva studenții/a-i face să caute o „temă generatoare”: profesorul îi invită pe studenți să caute o situație-problemă care ar face parte din realitatea lor socială (cu alte cuvinte, o temă) și trebuie să-i ajute să observe fenomenul care ar declanșa procesul de problematizare. Vom identifica acesta prin termenul de strategie a temei generatoare (STG);

- a prezenta o temă studenților: profesorul caută tema care urmează a fi dezbătută (ar fi preferabil un subiect care să introducă conținuturi comunicative provocatoare). Provocarea folosită de profesor trebuie să-l facă pe subiect să pună întrebări la tema aleasă. Numim aceasta strategie provocatoare (SP);

• a analiza soluționarea situației-problemă: profesorul pornește de la un model comunicativ în baza căruia a fost creată anterior o situație-problemă, astfel problematizând și soluționând prin analogie alte situații comunicative din contexte diferite, folosind aceleași mijloace/instrumente. Această strategie o vom numi analogică (SA).

Strategia didactică preia, de regulă, numele „metodei de bază” aleasă pentru a respecta natura sarcinii incluse în proiectul didactic (de exemplu, o situație-problemă solicită strategia problematizării).

Activitatea de prospectare problematizată, necesară pentru focalizarea strategiei didactice în jurul unei „metode de bază”, implică elaborarea unor tipologii de acțiune reprezentative bazate pe o structură funcțională globală, „echivalentă cu organizarea unei înlănțuiri de situații-problemă, prin parcurgerea cărora studentul își însușește materia de învățat”.

Elaborarea unei taxonomii a strategiilor problematizate depășește perspectiva de analiză propusă, dar evidențiem următoarele trei orientări pedagogice, numite active care acoperă relativ bine ansamblul de caracteristici ale conceptului de problematizare fiind acceptate și în scopul dezvoltării competențelor comunicative:

1. Învățarea prin rezolvarea de probleme și influența ei asupra sarcinilor și situațiilor de predare.
2. Învățarea cooperativă și influența ei asupra formelor colaborative de învățare-predare.
3. Pedagogia proiectării sau prin proiect și influența ei particulară asupra studentului.

Problematica analizei întreprinse a avut în vedere acele considerații privitoare la metodele și tipurile de activități problematizate, care conduc la un posibil model metodologic de dezvoltare a competențelor comunicative. Pentru a ilustra analiza vizată, am recurs la reprezentarea schematică a distribuției metodelor problematizate la fiecare dintre cele trei orientări de bază menționate mai sus.

Remarcăm că această distribuție este făcută în mod convențional și poate să varieze în funcție de structura operațională unitară în care se integrează metodele (Tab.1).

Tab. 1

Învățarea prin rezolvarea de probleme (ÎRP)	Învățarea cooperativă (ÎC)	Pedagogia proiectării sau prin proiect (PP)
- jocul de rol	- brainstormingul	- simularea
- metoda reperului pe erori	- dramatizarea	- proiectul
- întrebările divergente	- dezbateră	- conversația euristică

Gama largă de activități necesare dezvoltării competenței comunicative va include: inițierea în înțelegerea și producerea situațiilor-problemă, tehnici de animare a discursului prin problematizarea conținutului lui, tehnici de investigare a textelor prin utilizarea întrebărilor problematizate ș.a.

Descoperind texte problematizate și tehnici motivante, experiențe, valori, întrebări potrivit vârstei, studenții devin mai motivați și stimulați să învețe, dezvoltându-și capacitățile cognitive, imaginația prin activități care depășesc investigarea textului, mergând dincolo de el. În acest caz, este profitabilă exploatarea jocului dramatic, dezbaterii, interviului...

Elocvent este în acest sens faptul că alegerea și combinarea metodelor de instruire trebuie efectuată în strânsă legătură cu structura conținutului și a formelor de instruire.

Fiecare metodă de bază a strategiei problematizate reprezintă un "ansamblu" de metode de instruire înrudite, a căror integrare permite soluționarea diverselor probleme didactice.

Prioritatea acordată activităților problematizate-autentice de vorbire permite înaintarea ipotezei conform căreia este mult mai importantă și mai efektivă exersarea unei progresii a **activităților de vorbire** pentru achiziționarea unei competențe de comunicare, decât exersarea unei progresii a dificultăților lingvistice. Progresia activităților de vorbire poate fi întreprinsă pe orizontală și verticală, în funcție de nivelul competenței comunicative atins de grupă și de fiecare subiect în parte.

Ținem să avertizăm cadrele didactice că predarea problematizată a limbii străine poate fi aplicată în situația în care conținutul temei se pretează și dacă utilizarea acestei metode de lucru asigură o eficiență superioară față de folosirea altor metode.

Tehnicile problematizate de simulare și tehnicile creative pot fi utilizate în practica activă în funcție de competența comunicativă a subiecților, de obiectivele concrete ce se vor atinge prin utilizarea acestora, cât și în funcție de specificul grupului, al nivelului intelectual al subiecților și al motivației lor.

Pentru etapa de debut este indicată dramatizarea, deoarece:

- ea este o tehnică de învățare și achiziționare activă, implicantă, în sensul antrenării subiecților în activitatea problematizată de învățare;
- ea eliberează elevul de necesitatea și grija de a face propoziții corecte, antrenându-l într-o activitate în care poate să-și concentreze toată atenția asupra lucrului teatral de soluționare a conflictului sau a situației-problemă (articulație corectă, ritm și intonație, gest și intenție de a veni cu o soluție, de a deveni cineva, chiar el însuși);
- ea permite acumularea achizițiilor lingvistice și extralingvistice;
- ea este interincludentă în sensul suscitării unei interacțiuni a subiecților aflați în situația de învățare.

În etapa de stabilire a unei competențe minimale poate fi utilizată și simularea situațiilor de comunicare constrânsă, pornind de la un model programat în întregime.

După atingerea unui nivel minim de competențe, vom trece la situații predominante de dezechilibrări pentru a merge spre un imprevizibil, în sfârșit, prin utilizarea declanșatorilor verbali și extraverbali și, neglijând orice suport lingvistic, vom atinge etapa activității de creație, improvizație, imaginație și invenție.

O condiție a succesului care este, în cazul nostru, achiziționarea unei competențe de comunicare, va fi un dozaaj reușit al activităților formale de manipulare gramaticală și al activităților semantice de producție (orală și în scris); solicitarea unei interacțiuni timpurii și durabile. Se cere un raport echilibrat între problematizat, funcțional, real, util, imaginar și poetic; mai mult profesionalism din partea profesorului pentru a declanșa și menține activități de comunicare contradictorii, dinamice, mobilizatoare și autentice. Aceste reechilibrări reușite vor permite asocierea limbii și vorbirii, formei, sensului și funcției, oralului și scrisului, gramaticii și comunicării, înțelegerii și producerii, exprimării ghidate și exprimării spontane, limbii materne și limbii străine - cupluri solidare dintotdeauna.

Ceea ce apare specific și obligatoriu de îndeplinit în dezvoltarea competențelor comunicative prin problematizare este, în primul rând, crearea și formularea situației-problemă, strâns dependentă de ea, întrucât este elementul ei principal și dinamic - întrebarea-problemă. A propune studenților pseudoprobleme comportă mari riscuri didactice, deoarece aceștia nu vor fi incitați la comportamente creative și la efort intelectual. În al doilea rând, important e gândirea alegerii momentului când trebuie puse în discuția colectivului de studenți atât situațiile-problemă, cât și întrebările-problemă, știut fiind că de oportunitatea lui depinde calitatea lecției și, mai ales, realizarea coeficientului dorit de sensibilizare a studenților în atmosfera de tensiune intelectuală creată.

Eficiența aplicării problematizării depinde, în afara condiționării menționate anterior, de mărimea și structura colectivului clasei și de temele date acasă, de acel șir de probleme condiționate de lecția predată și susceptibil a fi rezolvat prin parcurgerea bibliografiei. Acestea nu sunt condiționări peste care se poate trece cu indiferență.

Se știe că atunci când numărul studenților este prea mare, activizarea se face cu dificultate sau nu în măsura dorită, iar o grupă omogenă ca valoare în ce privește nivelurile operaționale și capacitatea creativă și cu un ridicat coeficient de interes pentru studiu oferă certitudini că studenții grupei respective, prin muncă independentă, vor căuta, extrage și prelucra din bibliografia dată tot ceea ce servește elucidării problemelor puse în discuție.

În ce privește temele pe acasă, la o lecție care precede pe cea concepută a fi problematizată, ele sunt menite să vină în ajutorul desfășurării lecției noi. Dacă, bunăoară, tematica lecției problematizate va cuprinde un subiect de sinteză (să zicem, despre aspecte, probleme și elemente romantice în dramaturgia franceză din secolul al XIX-lea), temele vor trebui să cuprindă sarcini care obligă subiecții să studieze sau să revadă conceptul de romantism, să facă lectura sau relectura unor opere tipic romantice ca Hernani și Ruy Blas de V.Hugo și să conspiceze un studiu despre acest curent literar.

Cadrul didactic trebuie să rețină în legătură cu temele pentru acasă că, prin modul cum sunt formulate sarcinile, ele urmăresc să contribuie la progresul cunoașterii, să ofere prilejuri bune de relaționări și să angajeze autentic și tensional, științific și fecund pe studenți în achiziționarea de noțiuni și operații cognitive.

Formele de organizare a activității problematizate reprezintă modalitățile specifice de proiectare a procesului de dezvoltare a competențelor la nivelul dimensiunii sale operaționale, realizabilă în diferite contexte: frontale – grupale – individuale; în grupă – în afara grupei („échange des jeunes”); curriculare – extracurriculare („les jours de la Francophonie”).

Efectul grupei poate deveni mijloc de stimulare creativă și pentru a-l amplifica asupra fiecărui subiect în parte, propunem o formă modificată de activitate colectivă: lucrul în grupele mobile eterogene și lucrul în grupele mobile omogene (eterogenitate și omogenitate la nivelul sarcinii-problemă).

Activitatea de realizare a unei creații colective - lucrul în grupele mobile - cuprinde patru faze în care procesul de creație trece de la cercetare și negociere la elaborare, finisare și evaluare-prezentare.

Prezența motivației este necesară în orice activitate, dar mai cu seamă în activitatea de învățare a unei limbi străine. Această afirmație ne impune să specificăm două forme de realizare a dezvoltării competențelor comunicative:

- dezvoltarea de sine stătătoare a competenței comunicative, având drept motiv interesul sau necesitatea de comunicare, care presupune realizarea unui scop;
- dezvoltarea care nu se efectuează în condiții de învățare (cea din urmă este numită în literatura psihologică latentă sau ascunsă) și ea nu posedă o motivație aparte, fiind realizată sub formă de joc, distracție, rezolvare de probleme care nu ar avea caracter instructiv. Studentul nu conștientizează că în asemenea condiții el își formează deprinderi și abilități de comunicare.

Așadar, am putea afirma că în unele situații comunicative efectul dezvoltării latente poate fi mult mai puternic decât în timpul învățării sau dezvoltării concentrate la un anumit scop.

Raportând cele menționate la etapele de formare a competențelor comunicative, elucidate în capitolul precedent, susținem că în primele două etape prelucrarea materialului se realizează prin exerciții, adică bazându-se pe activitatea de învățare, în timp ce situațiile comunicativ-problematizate vor purta marca a fi reale doar când se vor debarasa de tot ce este caracteristic situațiilor de învățare, fapt ce este posibil în timpul învățării latente.

Astfel, dezvoltarea latentă a competenței comunicative poate avea loc numai la etapa a treia, creându-se fondul de achiziționare a acestor competențe.

Evaluarea și autoevaluarea lucrului se face în toate fazele, conform unor principii și criterii stabilite din timp.

Pentru a evalua o activitate de exprimare problematizată propunem următoarele criterii:

I. Comunicativitatea

a) subiectului textului problematizat:

- subiect dozat (în funcție de intenția comunicativă);
- alegerea reușită a exemplurilor date pentru atingerea funcției comunicative;
- introducerea observațiilor și argumentelor personale cu scopul soluționării situațiilor-problemă;

b) organizării exprimării din punct de vedere al:

- structurii (să fie clară și ușor de înțeles);
- argumentelor (să fie coerente);
- toleranței față de părerea diferită de cea proprie;
- dezvoltării progresive (productivitatea ideilor și integrarea lor în exemple din viața personală).

II. Accesibilitatea și autenticitatea

a) registrului de limbă:

- utilizarea lexicului/sintaxei/stilului adecvat genului de activitate;
- reutilizarea lexicului studiat;

b) exprimării:

- cunoașterea și utilizarea adecvată a vocabularului subiectului ales;
- variația în alegerea cuvintelor și formelor de exprimare;

c) autenticității sau corectitudinii:

- evitarea sau limitarea la minimum a erorilor majore (care împiedică înțelegerea) în cadrul categoriilor următoare: lexic, morfologie, sintaxă, concordanța timpurilor, stilul, ortografia.

Dorința de a acorda prioritate dezvoltării competențelor comunicative prin intermediul problematizării este centrată pe evaluarea stăpânirii acestor competențe și necesită o transformare profundă a contextului de evaluare și în cele din urmă de elaborare a situațiilor de evaluare. Este important a situa performanța studentului în raport cu un domeniu de sarcini bine definite. Trebuie măsurat felul în care este folosită limba. Pentru aceasta se folosește limba în context situațional. Situațiile de evaluare devin situații care permit a judeca în ce măsură studentul este capabil să folosească limba străină în situații-problemă, reale sau simulate. Ele vizează evaluarea nivelului său de performanță sau abilitatea sa de înțelegere și comunicare a mesajelor orale sau scrise.

Referindu-ne la componentele competențelor comunicative, găsim important a distinge patru domenii pentru evaluarea comunicativității care ne par pertinente: limba - competențele lingvistice; discursul - competențele discursive; cunoașterea lumii - competențele referențiale și cunoașterea valorilor sociale - competențele socioculturale. Toate elementele sunt măsurate în funcție de corespunderea lor la situația comunicativ-problematizată și respectarea sarcinii-problemă.

Sintetizând reflecțiile savanților, completându-le cu degajările din analiza teoretică a surselor și asigurându-le cu unele concluzii, pe care am reușit să le facem în prima parte a lucrării, pare a fi rațional faptul de a acorda atenție nivelurilor limbii (fonematic, morfematic, glosematic, sintaxematic) în evaluarea dezvoltării competențelor comunicative.

Lucrul simultan asupra priceperilor ce țin de fiecare aspect al activității de vorbire, vine să susțină M.Kolker, nu exclude faptul că pentru o mai eficientă evaluare a competenței comunicative poate fi determinată una sau o altă succesivitate, or, ea nu poate fi universală, întotdeauna va fi condiționată de obiectivele studierii limbii, de particularitățile unei sau altei etape, de caracterul materialului, instituției de învățământ etc. [3].

În perspectiva modelului curricular, acțiunea de evaluare presupune declanșarea unui proces managerial la baza căruia se află operația de prelucrare și rafinare pedagogică a informației obținută prin diferite tehnologii de măsurare, apreciere și decizie (vezi Ghid general de evaluare și examinare, 1996, p.9), exprimate în termeni cantitativi (scor, cifre, scări, statistici etc.) sau/și prin descrieri concentrate asupra unor zone restrânse de manifestare [2, p.12-14].

Scara de apreciere a competențelor comunicative urmărește realizarea unor aprecieri formative, bazate, de regulă, pe anumite măsurări prealabile care conferă actului de evaluare fidelitate și rigoare. Această formă de evaluare este foarte indicată pentru măsurarea competențelor comunicative la studenți, fiindcă la o testare orală, în context problematizat, examinatorul are puțin timp pentru a se concentra asupra narațiunii sau argumentării. De cele mai multe ori, rezultatele sunt raportate la cele cinci intervale de apreciere: foarte bine – bine – mediu – suficient – insuficient.

Pentru evaluarea competenței comunicative, recomandăm diverse tipuri de scări de apreciere. Ele pot viza un singur student (individuale), cât și un grup sau un subgrup. Mai rar folosite, dar destul de eficiente sunt și fișele de autoevaluare care permit evaluatorului să constate dacă a atins obiectivul învățării. Este necesar ca el să răspundă în scris la un chestionar după studierea unei anumite teme (voyage en Afrique) care servește drept criteriu pentru profesor și poate fi reprezentat în felul următor (Tab.2):

Tabelul 2

Obiectivul este de a putea soluționa o situație comunicativ-problematizată

Je suis capable de ...	Oui	Non
1. Donner des explications à la douane de Paris pourquoi je n'ai pas de visa pour la France si j'y fais l'escale prenant l'avion pour Dakar;		
2. Faire une déclaration à l'aéroport pour trouver le bagage perdu;		
3. Trouver une chambre à l'hôtel très sollicité sans avoir une réservation;		
4. Me présenter devant un public très exigeant et hétérogène, laissant une bonne impression;		
5. Me renseigner à l'aéroport pour savoir si on n'a pas trouvé le bagage, donnant des explications supplémentaires;		
6. Dire que je n'ai pas compris où il fallait faire l'escale et à quel terminal;		
7. Remercier les autorités de l'aéroport pour le bagage trouvé;		
8. Prendre congé après un voyage si fatigant.		

În locul răspunsului „oui-non” care este mai categoric se atestă și o altă modalitate de măsurare prin hașurarea segmentului care indică nivelul de achiziționare a competențelor comunicative. Porțiunea nehașurată indică golul care urmează a fi redus prin umplere cu cunoștințe (Tab.3).

Tabelul 3

Deloc					Complet
-------	--	--	--	--	---------

Remarcăm că este destul de dificil a evalua competența comunicativă. Aceasta se realizează prin anumite sarcini evaluative axate pe astfel de performanțe ca soluționarea situațiilor-problemă, jocul de rol, ascultarea dialogurilor, povestirilor și textelor problematizate. Este nevoie ca aceste sarcini să se efectueze în situații comunicative cât se poate de real posibile.

Pentru a obține asemenea situații, se recomandă simularea unor scenarii de evaluare, asemenea simulării scenariilor didactice de învățare. Este necesar a modifica nivelul de complexitate a sarcinilor problematizate, care devin componente esențiale a tuturor situațiilor de evaluare, fiindcă ele permit a verifica dacă evaluatorii, într-adevăr, și-au dezvoltat competențele vizate.

Evaluarea poate fi efectuată înainte învățării, în timpul desfășurării învățării și după o secvență mai lungă de învățare.

Strâns legată de aceasta se pune problema necesității unei suplețe metodologice, întrucât structura unei lecții alcătuite pe situații-problemă este variată și complexă, explicabilă prin strânsa ei dependență de natura textului literar și de proiectarea obiectivelor didactice propuse a fi atinse.

Pentru utilizarea acestor demersuri metodologice, este necesară, în perspectivă, o reevaluare a tipului de formare a profesorului, concomitent cu o nouă generație de manuale, care să cuprindă manualul studentului, caietul de exerciții, manualul profesorului și auxiliare audio și video, în sfârșit, o ultimă condiție ar fi necesitatea înnoirii permanente a acestor manuale și completarea lor cu documente cât mai recente și variate care să substituie vechile „materiale didactice” stereotip.

Numai așa studiul limbilor străine va putea corespunde cerințelor noi de înzestrare a studentului cu un instrument de comunicare viabil, motivându-l pe acesta spre un domeniu de cunoaștere ce depășește spațiul unei „discipline universitare”.

Referințe:

1. Capelle G. *Changement de cap // Le Français dans le Monde*. - 1991. - Nr.239. - P.47.
2. Căliman T. *Învățământ, inteligență, problematizare*. - București: EDP, 1973, p.294.
3. Колкер Я.М. *Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке (англ.яз. языковой вуз)*. - Москва, 1975. - 242 с.

Prezentat la 05.12.2007