

PARTICULARITĂȚI PSIHOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII VORBIRII DIALOGATE LA STUDENȚI ÎN PROCESUL DE PREDARE A LIMBII FRANCEZE

Valeria DUCA

Catedra Limba Franceză

L'article examine quelques particularités psychologiques importantes du développement de l'expression orale dans l'enseignement de la langue française. Parler est avant tout un procès psychique et constitue une des manifestations essentielles de la vie psychique de l'homme, voilà pourquoi l'organisation des activités de développement de la parole dans l'aspect psychologiques devient aujourd'hui une nécessité. Les structures psychologiques comme: la conscience, la motivation, la nécessité, l'intention de communication sont envisagées en temps que prémisses obligatoires dans la démarche didactique en cause.

Problematika dezvoltării vorbirii dialogate a fost întotdeauna centrul de interes al didacticienilor, iar astăzi, în plin secol al comunicării și plurilingvismului, dezvoltarea vorbirii dialogate la ora de limba franceză la specialitățile neprofil devine o necesitate vitală. De multe ori reușita profesională a studentului după absolvirea facultății este dictată de nivelul de cunoaștere a limbii străine, iată de ce didactica modernă a limbilor străine își îndreaptă în prezent tot arsenalul de metode, tehnici și procedee spre atingerea obiectivului de a-i face pe studenți să dialogheze într-o limbă străină.

Predarea vorbirii dialogate este un proces de lungă durată care se bazează pe un șir de principii psihologice și lingvo-didactice respectarea cărora favorizează obținerea unui randament sporit în pregătirea lingvistică a specialiștilor în devenire. Evaluarea importanței aspectului psihologic în dezvoltarea vorbirii dialogate este premisa obligatorie de la care pornește acest demers didactic.

Vorbirea, prin însăși natura sa, este în primul rând un proces psihologic și constituie una dintre manifestările esențiale ale vieții psihice a omului, de aceea organizarea activităților didactice în corespundere cu legitățile psihologice care intervin în acest caz este indispensabilă. În același timp, studierea datelor psihologice impun crearea unei metodologii de dezvoltare a vorbirii dialogate care ar permite obținerea unui rezultat maximal prin folosirea unui spațiu de timp minimal.

Cunoașterea unei limbi străine se caracterizează prin folosirea intuitiv-inconștientă a mijloacelor fonetice, lexicale și gramaticale ale limbii, iar învățarea limbii străine are loc în condițiile unui mediu favorabil și din necesitatea vitală de a supraviețui în acest mediu. Iată de ce în procesul de pre-

dare a vorbirii dialogate prin intermediul lecției, în special, un loc important îi revine principiului conștientizării.

И.А. Зимняя concepe fenomenul conștientizării ca pe o premisă a formării competențelor în predarea-învățarea limbilor străine. În dezvoltarea vorbirii, conform opiniei acestui autor, conștientizarea se realizează în două etape:

a) *conștientizarea regulii lingvistice*, prin care se execută activitatea de vorbire;

b) *conștientizarea acelor operații intermediare* prin care se formează competența de vorbire, adică conștientizarea programului de acțiune.

Cu toate acestea, prima etapă de conștientizare trebuie să precede procesului de formare a competențelor. A doua etapă a conștientizării se realizează în procesul de formare a competenței [1, p.148]. Această conștientizare în activitatea de vorbire corespunde la nivel psihic cu mecanismul general de controlare a activităților realizate. Importanța conștientizării în predarea-învățarea vorbirii este subliniată și de В.А. Апрѐмов, care este de părerea că „în formarea competențelor de vorbire rolul decisiv îi revine înțelegerii și nu repetării” [2, p.247].

Analizând mecanismul vorbirii din perspectivă psihologică, savantul rus Н.И. Жинкин [1, p.106] concepe vorbirea ca pe o totalitate de procese și fenomene care pot fi cuprinse într-o ierarhie a nivelurilor, dintre care cele mai generale sunt „primirea și emiterea” informației. Н.И. Жинкин distinge în interiorul acestor niveluri trei procese principale ale mecanismului de vorbire:

a) *Conștientizarea*, în combinare cu două verigi complementare – analiza și sinteza în procesul de prelucrare a materialului lingvistic;

b) *memoria* – de asemenea, în combinație cu două verigi complementare – memorie de lungă durată (permanentă) și de scurtă durată (operativă);

c) *sinteza preventivă* – care se va reflecta în îmbinarea a două verigi complementare a oricărui segment al lanțului vorbirii.

Teoria lui Н.И. Жинкин despre mecanismul vorbirii descrie fenomenul vorbirii ca pe un proces integrat datorită ierarhiei componentelor acestuia. Raportate la predarea limbilor străine, aceste operații psihice interne determină gradul de asimilare a materialului didactic de către studenți și calitatea informației acumulate. Conștientizarea rapidă și calitativă a informației predate și memoria dezvoltată eficientizează procesul de predare-învățare a vorbirii dialogate. Memoria îi permite studentului actualizarea rapidă a cuvintelor „depozitate”, iar conștientizarea corectă, imediată a informației face ca dialogul să progreseze coerent.

În contextul predării limbilor străine, conștientizarea „este o stare permanentă, deoarece elevul, exprimându-se într-o limbă străină, mobilizează toate competențele și cunoștințele sale, el este capabil să folosească permanent mijloacele lingvistice. Conștientizarea se înrudește cu identificarea, punctul de plecare spre înțelegere [3, p.51], iar înțelegerea după cum se știe este dovada reușitei dialogului.

Abordarea vorbirii dialogate prin prisma principiului conștientizării a generat apariția metodei practice a conștientizării sau metoda cognitivă în predarea limbilor străine. Dezvoltată de psihologii-didacticieni ruși în anii '60 ai sec. XX (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.Я. Зимняя ș.a), această metodă presupune dezvoltarea competențelor de vorbire prin însușirea modelelor lexico-gramaticale necesare în vorbire și care odată conștientizate devin automatizate ca urmare a exercițiilor practice. Aceiași cercetători au fost printre primii care au susținut importanța relației limbă/vorbire-gândire în predarea limbilor străine. Într-adevăr, dacă e să ne bazăm pe principiul legăturii indisolubile dintre limbă/vorbire și gândire, atunci activitatea de vorbire în limba străină este strâns legată de activitatea de gândire a studentului, de aceea dezvoltarea competenței de a vorbi în limba străină trebuie să aibă loc în același timp cu dezvoltarea competenței de a gândi în această limbă, misiune destul de greu de îndeplinit.

Privită ca cea mai complexă funcție psihică a omului, gândirea coordonează cu funcționarea semnalelor verbale care sunt purtătoare de informație, de semnificație. Pentru a gândi, deci, într-o limbă străină, studentul trebuie să posede, în primul rând, acele sensuri pe care le conțin cuvintele. Un antrenament serios asupra semnificațiilor lexemelor permite ancorarea lor în memoria studentului, pe de altă parte, prin procesul de conștientizare are loc integrarea unităților lexicale în fluxul de vorbire.

Gândirea își extrage conținuturile din stocurile memoriei și le reactualizează selectiv în raport cu cerințele momentului, iată de ce în procesul de dezvoltare a vorbirii dialogate un rol aparte îi revine corelației gândire-memorie. Gândirea este studiată de cele mai multe ori în interacțiune cu memoria, deoarece domeniul vorbirii „este acel domeniu în care memoria și gândirea se intersectează și trec una în alta uneori pe neobservate, încât este dificil să determinăm ce aparține memoriei și ce gândirii în această activitate de vorbire” [4, p.33].

În această ordine de idei, memoria intervine ca „un depozit pasiv al urmelor” [5, p.176] și se dovedește a fi importantă prin faptul că toate modelele de formare ale vorbirii sunt stocate anume în memorie. Studiul proprietăților memoriei favorizează înțelegerea legităților de asimilare și stăpânire a unei limbi. În procesul de intercomprehenție al vorbitorilor, memoriei îi revine un loc aparte. О.В. Положишникова, prezentând cele două tipuri de memorie – de scurtă durată și de lungă durată, consideră că pentru înțelegerea vorbirii în limba străină este nevoie de a reține imediat mijloacele lingvistice. „Cu ajutorul memoriei de scurtă durată se extinde cadrul interpretării vorbirii, iar cu cât mai larg este acest cadru, cu atât mai profundă devine înțelegerea vorbirii. Memoria de scurtă durată dă posibilitate receptorului să-și concentreze atenția nu atât asupra cuvintelor aparte, cât asupra grupurilor de cuvinte și asupra propozițiilor” [6, p.181]. În același timp, cercetătoarea este de părere că odată ce posibilitățile memoriei de scurtă durată sunt restricționate de o limită care întrecută aduce o scădere a capacității de memorare imediată, profesorul trebuie să fie atent și să nu depășească această limită. Complicarea structurii lingvistice a propoziției face dificilă recepționarea vorbirii și, totodată, înțelegerea corectă a mesajului acesteia.

Ambele tipuri de memorie sunt relevante în realizarea actului de vorbire. Implicarea studentului în actul de vorbire este posibilă numai atunci când în memoria de lungă durată a acestuia se păstrează ferm mijloacele lingvistice. Tranziția lexemelor din memoria de scurtă durată în cea de lungă durată în urma exercițiilor practice reprezintă o condiție de bază în atingerea obiectivului final de a-i face pe studenți să dialogheze în limba străină. La ora de limba franceză, activitățile de dezvoltare a vorbirii dialogate trebuie combinate cu activitățile care stimulează creșterea eficienței memoriei. Anume stocul memoriei și competența de repro-

ducere a acestuia determină gradul de însușire a tehnicilor de vorbire dialogată, iar îmbunătățirea performanțelor memoriei va duce după sine îmbunătățirea performanțelor de vorbire dialogată.

Alături de fenomenele gândirii și memoriei, motivația, necesitatea și intenția - compartimente ale psihologiei, reprezintă alte surse utile pentru didactica limbilor străine. Sub aspect psihologic, mecanismul vorbirii este descris de psiholingvistul Н.И. Жинкин ca un proces al cărui realizare trece prin trei niveluri: „Primul nivel corelează cu *faza de motivație și impulsioneare* a activității de vorbire, *al doilea nivel* – cu *cea de orientare și investigare* (sau *analitico-sintetică*) și *al treilea* – cu *faza de realizare* a activității de vorbire. Momentul inițial al funcționării mecanismului vorbirii îl reprezintă apariția necesității și a intenției comunicative. Momentul final este efectul acustic” [1, p.108].

Mecanismul declanșării vorbirii este descris și de А.А. Леонтьев în opinia căruia activitatea de vorbire corespunde structurii oricărui act intelectual și cuprinde următoarele etape: „*etapa de motivare* a exprimării → *etapa de intenție* de exprimare (de programare, de plan) → *etapa de realizare* a intenției (a planului) → *etapa de comparare* a realizării intenției cu însăși intenția” [5, p.133]. Astfel, vorbirea derivă dintr-o consecutivitate de procese psihice interne a căror importanță nu poate fi nicicum neglijată din moment ce aceasta ar conduce inevitabil la insuccesul demersului didactic propus.

Dacă actul de vorbire este declanșat de stimuli interni sau externi, atunci necesitatea este factorul intern primar care îl impulsionează pe acesta. Actul de vorbire se naște din necesitate, or, anume necesitățile impun omul să întreprindă o acțiune. Necesitatea este acea structură psihică a studentului care trebuie luată în calcul în desfășurarea activităților de vorbire dialogată dacă vizăm obținerea unui comportament lingvistic adecvat. Ea parcurge aceleași etape în psihicul partenerilor lingvistici și direcționează în dependență de acestea linia tematică a dialogului: „*apariția necesității* → *confruntarea necesității cu obiectul vorbirii* – cu *ideea vorbitorului* → *trăirea emotivă a acestei necesități*, adică *interesul* → *regularea volitivă a necesității* → *menținerea interesului și alte fenomene ale sferei emoțional-volitivă ale existenței psihice a omului*” [1, p.110].

Caracterul variabil al necesității se conturează în desfășurarea vorbirii dialogate pentru că semnalul informativ pe care vorbitorul îl primește de la interlocutor, modifică necesitatea inițială, înlocuind-o cu alta. Această alternanță a necesităților menține „viu” dialogul, iar dispariția lor încheie activitatea de vorbire. Raportată la procesul dezvoltării vorbirii dialogate în limba străină, această structură psihică influențează succesul sau eșecul utilizării tehnicilor de dezvoltare a vorbirii dialogate.

În legătură strânsă cu necesitatea se află o altă structură psihică importantă în dezvoltarea competențelor de vorbire dialogată la studenți – motivația. Necesitatea și motivația se poziționează la același nivel al mecanismului vorbirii descris ceva mai sus și de cele mai multe ori se confundă. Motivul în sine este un interes, o necesitate de cunoaștere, iar motivul declanșării vorbirii va fi satisfacerea unei necesități.

Descrisă în psihologie ca unul dintre factorii care declanșează conduita, motivația este definită drept „un principiu de forțe care incită oamenii să-și atingă scopul” [5, p.170]. Raportată la pedagogie, motivația este indisolubil legată de activitatea de cunoaștere și presupune o atitudine a studentului orientată spre atingerea unui scop. În cadrul vorbirii dialogate, acest scop va fi – realizarea comunicării. Motivația este imboldul necesar pentru a antrena studenții în activitatea de vorbire, iar în procesul de învățare, studentul prin motivație memorizează mai repede și conștientizează mai profund materialul. Astfel, orientarea corectă a motivelor interne de vorbire dialogată eficientizează procesul de dezvoltare a competențelor de vorbire dialogată. În aceeași ordine de idei, И.А. Зимняя afirmă că în activitatea de vorbire, în calitate de motivație internă apare necesitatea cognitiv-comunicativă a studentului: „Motivul intern al activității de vorbire intră în structura acestei activități determinând-o și direcționând-o. În legătură cu aceasta, în fața profesorului apare mai întâi de toate sarcina de a crea, a menține și a ridica motivația internă în predarea vorbirii în limba străină” [7, p.76].

Motivația se află în legătură strânsă cu personalitatea vorbitorului, cu emoțiile și dorințele lui, cu gândirea lui, care și ea apare din diferite motive. Astfel, exprimarea orală, în special când are loc schimbul de replici cu un interlocutor, este de cele mai multe ori îngreunată de barierele psihologice care intervin din partea vorbitorului. Aceste bariere se exprimă prin trăiri emoționale negative și provoacă apariția sentimentelor de frică, rușine, neliniște, autoapreciere scăzută. Motivația este un factor care facilitează trecerea barierele psihologice, făcând posibilă activitatea de vorbire. O motivație internă puternică înlătură sentimentele negative ale studentului și-i permite să înceapă și să mențină dialogul pentru ca să-și satisfacă necesitatea de comunicare și de cunoaștere.

Intenția de comunicare, ca etapă a mecanismului de realizare a vorbirii, derivă din sfera motivațională a psihicului unui individ și este un factor de comunicare care determină comportamentul verbal al acestuia.

Prin intermediul intenției comunicative, locutorul se integrează în actul de vorbire, așa încât „*intenția comunicativă* determină rolul vorbitorului ca participant al comunicării și indică scopul concret al exprimării acestuia: dacă el întreabă, afirmă sau cheamă, dezaprobă sau aprobă, dă un sfat sau cere etc. Cu alte cuvinte, intenția comunicativă reglementează comportamentul verbal al partenerilor comunicării” [1, p.71]. De aici și importanța intenției de comunicare în vorbire: intenția în calitate de component al activității de vorbire redă scopul acestei activități printr-un act verbal și în același timp va fi nemijlocit în legătură cu situația și condițiile de realizare ale vorbirii. Importanța intenției ca parte a conținutului situației de vorbire este confirmată de existența variantelor de verbalizare ale unei intenții. Determinarea structurilor de exprimare verbală a intenției de comunicare este astăzi o prioritate în dezvoltarea vorbirii dialogate.

Vorbirea dialogată, după cum se știe, se realizează în condițiile prezenței obligatorii a cel puțin doi interlocutori. Aceștia au alternativ rolul de vorbitor și ascultător și sunt legați printr-un ansamblu de semnificații tematice comune care stabilesc un climat psihologic comun. Ideea este subliniată și de T.Slama-Cazacu care afirmă că „la originea dialogului propriu-zis stă necesitatea de a asocia la ceva pe partener, de a-l face să participe la propria stare psihică, fie și numai prin transmiterea unei informații: cunoașterea și comunicarea sunt strâns legate” [8, p.91]. Așadar, studentul trebuie să-și concentreze atenția nu numai asupra asimilării diferitelor mijloace lingvistice necesare în activitatea de vorbire, el trebuie să posede acele tehnici care în situații de vorbire diverse, să-l ajute să mențină „viu” dialogul. Aceste tehnici țin atât de buna organizare a replicilor – coeziunea și coerența lor – cât și de funcția fatică a acestora, orientată spre stabilirea și menținerea contactului dintre parteneri. Câteva probleme sunt de luat în calcul pentru a menține un climat psihologic favorabil: termenii de adresare, folosirea pronumelor „tu” sau „vous”, intonația, gradul de familiaritate al limbii, distanța interpersonală și altele. Într-un act de vorbire concret, interlocutorul este pus în situația „să reacționeze pozitiv la solicitările izvorâte din aceeași necesitate de interacțiune pe care o simte și partenerul său” [8, p.92].

Dezvoltarea vorbirii dialogate în limba franceză la studenții specialităților neprofil nu se reduce desigur numai la particularitățile psihologice analizate mai sus. Aceste câteva repere, în opinia noastră, reprezintă premisa unui demers didactic de dezvoltare a vorbirii dialogate la studenți în predarea limbii franceze. Abordarea corectă a acestor structuri psihologice în proiectarea tehnicilor de dezvoltare a vorbirii dialogate duce după sine în mod sigur ameliorarea comportamentelor lingvistice ale studenților.

Referințe:

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. - Москва: Просвещение, 1985.
2. Артёмов В. А. Психология обучения иностранным языкам. - Москва: Просвещение, 1969.
3. Cuq J.-Pierre. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. - Paris: Clé International, 2003.
4. Бородулина М.К., Карлин А.Л. Обучение иностранному языку как специальности. - Москва: Высшая школа, 1982.
5. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. - Москва: Наука, 1969.
6. Психология в обучении иностранному языку. Сборник статей. - Москва: Просвещение, 1967.
7. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - Москва: Просвещение, 1991.
8. Slama-Cazacu T. Dialogul la copii. - București: Editura Academiei Republicii Populare Române, 1964.

Prezentat la 31.03.2010