

## VALENȚE DIDACTICE ALE CONVERSAȚIEI ÎN CADRUL PREDĂRII LIMBILOR STRĂINE

**Ana ARȘER**

*Catedra Limba Franceză*

Dans la pratique universitaire actuelle, on remarque la tendance d'intensification du dialogue professeur-étudiant, considéré comme la plus active et la plus efficace modalité d'instruction et d'éducation. La **conversation** c'est la méthode qui aux révèle le mieux les nuances théoriques et pratiques du développement des compétences communicatives étudiants à la leçon de français. Quant au professeur, c'est à lui le rôle de présenter le français comme modalité d'investigation et de découverte, par la mise en relief du caractère dynamique et fonctionnel des acquisitions nouvelles.

În practica universitară actuală se remarcă o tendință de intensificare a dialogului profesor-student, considerat una dintre cele mai active și mai eficiente modalități de instruire și educație. Ca urmare, preocupările legate de perfecționarea conversației și a dezbaterii cunosc, în ultimul timp, o adevărată efervescență, exprimată în diverse cercetări didactice privind acest subiect. Însă, spre deosebire de înclinația firească a omului de a conversa, dialogul ca metodă are cu totul alte semnificații, îndeplinește alte funcții, reprezintă altceva decât un simplu schimb de experiență. În învățământ, dialogul este în întregime subordonat unor sarcini educative, fiind axat pe procesul de învățare al studenților și destinat dezvoltării personalității acestora. Metodele în discuție obligă profesorul să conceapă învățarea într-o altă viziune, care deplasează accentul pe raționamentele utilizate de studenți, pe activitățile intelectuale implicate în procesele de rezolvare a problemelor-cheie, și nu pe o tocire mecanică. Modul de concepere și de organizare a activității didactice va reflecta dorința și efortul cadrului didactic de a contribui la prezentarea limbii franceze, în cazul nostru, ca mod de cunoaștere, ca proces de investigare și descoperire, prin reliefarea caracterului dinamic și funcțional al noilor achiziții. În activitățile de proiectare didactică, de concepere și organizare a situațiilor de instruire, profesorul trebuie să aibă în vedere, în principal, progresul intelectual așteptat de la studenți, progres necesar pentru a trece un anumit obstacol cognitiv sau practic; or, scopul major al învățării constă nu doar în achiziția de cunoștințe, ci, în special, de atitudini intelectuale, care au avantajul că sunt transferabile în alte situații de instruire.

Ca structură specifică, elaborată, de predare-învățare, metoda conversației, bine condusă, angajează un sistem determinat de interacțiuni verbale profesor-student, în conformitate cu obiectivele instructiv-educative urmărite. În raport cu aceasta, ea își asumă o multitudine de funcții, ceea ce îi conferă valoarea unui prețios instrument didactic în mâna profesorului. Ca funcții esențiale vom distinge [1]:

- a) *funcția euristică*, de descoperire a noi adevăruri, de asimilare a unor noi cunoștințe, și *formativă* în același timp – conversații de tip euristic;
- b) *funcția de clarificare*, de sinteză și aprofundare a cunoștințelor, a conceptelor, cu care studenții au avut un anumit contact cognitiv în prealabil (conversația de aprofundare);
- c) *funcția de consolidare și sistematizare a cunoștințelor*, de întărire a convingerilor științifice (conversație de consolidare);
- d) *funcția de verificare sau control* (de examinare și evaluare) a performanțelor învățării.

Cea mai importantă și cea mai des întrebuințată rămâne conversația euristică. Atunci când utilizează această tehnică interogativă, profesorul instruieste nu prin transmiterea de noi cunoștințe, ci efectuând cu studenții săi o anumită activitate comună de gândire și căutare, de cercetare și descoperire. Această investigație, cu un specific didactic aparte, se realizează prin intermediul unei succesiuni de întrebări puse cu abilitate de profesor și alternate cu răspunsurile studenților, sprijinindu-se pe valorificarea cunoștințelor existente deja. Întrebările enunțate, supuse întregii grupe pentru analiză și soluționare, generează la studenți necesitatea de a cunoaște, de a căuta, de a descoperi; servindu-se de dialog, profesorul îi determină să-și pună probleme, să încerce eforturi succesive de gândire, până ajung să ia cunoștință de numeroase aspecte pe care ei încă nu le-au putut cunoaște, să verifice anumite cunoștințe, bazându-se pe experiența lor cognitivă anterioară. De altfel, însăși etimologia cuvântului *conversație* (lat. *conversatio* – compus din *con*, *cum* = cu, și din *versus* = întoarcere) vrea să ne arate că este vorba despre o acțiune de întoarcere și reîntoarcere (la cunoștințele deja

dobândite), de o acțiune de cercetare amănunțită, de examinare a unei probleme sub toate aspectele ei. Astfel, spiritul conversației constă mai puțin în a arăta și mai mult în a ajuta pe alții să găsească în propria lor minte concluzii, generalități, soluții la probleme, deduse printr-un efort de gândire din cunoștințele pe care le posedă.

Întrebările adresate au menirea de a descifra noi relații cauzale, de a imagina sau propune soluții variate și originale la rezolvarea diferitelor probleme teoretice și practice incluse în cuprinsul materiei, de a ajunge la formularea de noi concluzii. Este evident, însă, că un asemenea dialog nu ar putea fi util însușirii unui material absolut nou pentru studenți, în contextul disciplinei predate. Înțeleasă și aplicată în acest spirit, conversația euristică se apropie de semnificația inițială pe care Socrate (469-399 î.e.n.) i-o atribuia dialogului, folosit la timpul lui pentru a-și conduce discipolii și adepții săi la descoperirea unor lucruri de mare adâncime și înțelepciune. Socrate pretindea că dialogul este o adevărată artă de a „moși” spiritul, de a face să iasă la lumină adevărul, printr-un efort de adâncă meditație.

O atenție deosebită urmează să acorde profesorul sancționării răspunsurilor sau întăririi pozitive pe care studentul o primește din partea acestuia. Dacă vom înregistra cu atenție scenariul desfășurării unor lecții, vom putea număra nu mai puțin de 40-50 de întrebări și răspunsuri care se succed într-o ordine logică și care nu fac apel decât la procesele intelectuale elementare. Această practică, însă, bazată pe „întrebări deschise”, care de fiecare dată cer un singur răspuns acceptat, fără nici o posibilitate de alegere decât între eroare și răspuns valabil, răpește studenților posibilitatea să ajungă la descoperirea esenței materiei date. Într-o astfel de abordare, studenților nu li se oferă posibilitatea să anticipeze, să caute, să aleagă, neputându-și manifesta spontaneitatea în gândire. Un astfel de pseudodialog nu e nimic altceva, după Gilbert Leroy, decât un învățământ camuflat, în sensul că profesorul *încearcă să-l facă pe elev să spună ceea ce ar trebui să spună el singur* [2].

Cercetările psihopedagogice care se întreprind de mai mulți ani (J.Piajet, B.Inhelder, H.Aebi, G.Palmade ș.a.) caută să ajungă la structurarea de o așa manieră a conversației, încât să sporească la maximum funcțiile ei formativ-euristice. Se preconizează o conversație mai puțin dirijată, favorabilă operațiilor de gândire și intensificării relațiilor interpersonale, socioafective dintre membrii unei clase de studenți. Potrivit ideii că orice cercetare pornește de la o problemă, se acordă atenție momentului de debut al conversației. Cu alte cuvinte, se consideră deosebit de important să se pună în fața studenților o problemă semnificativă, clară, care să ofere acestora posibilitatea să anticipeze o structură globală a temei studiate.

Se consideră că întrebările mai cuprinzătoare – deschise – solicită inteligență productivă, lasă studenților mai multă libertate de căutare, de formulare a mai multor răspunsuri și soluții posibile. O sarcină ca: *Donnez la caractéristique d'une entreprise* este de preferat în locul unei suite de întrebări limitate de genul: *De quoi est constituée une entreprise?; Qui conduit une entreprise?; Quels types d'entreprises connaissez-vous?* etc. O întrebare cuprinzătoare lasă studenților libertate de manifestare a inițiativei în descoperirea căilor prin care se ajunge la noi cunoștințe, le lasă timp de gândire, solicită spiritul critic și dezvoltă aptitudinile de cooperare, de a rezolva prin efort colectiv o problemă. Întrebările care vor fi adresate vin să îndemne la anumite acțiuni, să sugereze sau să anticipeze diversele operații de efectuat. De exemplu, întrebarea *Qu'est que c'est?* cere studenților să clasifice obiectul sau fenomenul vizat; întrebarea *Est-ce mieux ou pire?* pretinde o comparație; întrebarea *Dans quel but?* – o evaluare a scopurilor și mijloacelor etc. Asemenea întrebări facilitează înțelegerea, stimulează curiozitatea, suscită interesul și participarea activă a studenților în cadrul lecțiilor, dezvoltă capacitatea de a pune întrebări, de a explora, de a examina realitatea, dar și dorința de a afla.

Concomitent cu reducerea frecvenței întrebărilor de memorie, reproductive, în favoarea celor de gândire, este salutar ca profesorul să creeze cât mai multe situații generatoare de întrebări, de frământări și căutări proprii; să recurgă la întrebări-problemă, să inverseze procedeele încurajând studenții să formuleze ei înșiși întrebări, să-și pună probleme. Firește, lucrul cel mai important este ca profesorul să cunoască „logica nașterii întrebărilor” și să posede, cum spune Piajet, *unele calități ale lui Socrate* [3]. Toate acestea se câștigă odată cu experiența, dar nu mai puțin adevărat este că și studenții trebuie să fie obișnuiți de timpuriu cu ușurința de a întreține conversații cu profesorii lor, cu colegii, căci aceasta le va servi la organizarea propriei lor gândiri. În general, practica conversației se cuvine să fie privită totdeauna ca o școală a vorbirii, ca un exercițiu de cultivare a elocinței, a aptitudinii de a comunica, atât de mult solicitate astăzi.

Este absolut necesar ca timpul care se lasă între întrebare și răspuns să fie bine dozat, după dificultățile de alcătuire a răspunsului. Dacă întrebarea verifică doar ceea ce urma să fie reținut, se va pretinde la un răspuns

spontan; dacă răspunsul necesită o elaborare mintală, se va lăsa studenților suficient timp de gândire, de reflecție. În mod normal, reacția imediată la întrebare trebuie să fie o pauză de reflecție, dar și de liberă alegere a mijloacelor de expresie a gândirii. Totodată, va fi necesar să-i lăsăm studentului timp suficient și posibilitatea de a-și verifica și completa propriul său răspuns. De aceea, greșesc acei profesori care, odată lansând o întrebare, doresc să obțină imediat și răspunsul așteptat, iar dacă acesta întârzie, se impacientează, intervin cu întrebări pentru a grăbi răspunsul, tulburând reflecția atât de necesară. Pe de altă parte, profesorul se găsește adesea (în special la limbile străine) prins între exigențele contradictorii ale corectitudinii limbajului și cele ale spontaneității de gândire a studentului. Mai degrabă este de dorit ca studentul să fie lăsat să-și exprime liber gândurile, cu riscul de a i se tolera inițial anumite greșeli de exprimare, lipsa de coerență, fără a suspenda brusc ceea ce intenționa el să spună, căci altfel există riscul ca firul conversației să se rupă. Doar după exprimarea răspunsului se vor face corectările necesare și se va pretinde, totodată, ca răspunsurile pe care le dau studenții să dovedească o elaborare personală, conștientă, întemeiată pe înțelegerea faptelor, a legăturilor cauzale, să fie în stare să motiveze afirmațiile lor etc.

E de menționat că pentru o eficientă proiectare a strategiilor didactice de acest tip (conversația euristică, discuția, dialogul) este nevoie ca acestea să fie strict subordonate realizării sarcinilor didactice instructive și educative, asigurând totodată relațiile interpersonale, socioafective dintre membrii unei clase de studenți. Valoarea metodelor euristice constă în antrenarea proceselor intelectuale (ca atenția, spiritul de observație, imaginația, creativitatea, memoria logică de lungă și scurtă durată), precum și a unor trăsături de voință și caracter (ca răbdarea, efortul, colegialitatea). Profesorul nu va uita niciodată că este organizator, consultant și îndrumător, nu însă sursă de informații.

Cercetările de psihopedagogie și de sociologia educației au evidențiat nu o dată productivitatea mai mare a studenților care lucrează în grup și, în același timp, au contribuit la construirea unei metodologii de muncă în echipă. Munca în grup vizează cu deosebire aspectul social al învățării, dezvoltarea comportamentului social al studentului; se obțin rezultate bune în activități care îndeamnă la meditație, care pretind organizarea sau construirea a ceva, precum și în activități care, prin caracterul lor, implică comunicarea sau conversația. La lecțiile de limba franceză se mizează mult pe lucrul în grup, care creează o atmosferă de deschidere, de receptivitate și de apropiere reciprocă, intensifică relațiile din cadrul grupului, formează deprinderi de cooperare. În cazul lucrului în grup, fie că vorbim despre o discuție sau o dezbateră, un joc de rol sau un studiu de caz, participanții expun și explică, fac comparații și comentarii, resping sau acceptă idei și soluții, formulează ipoteze și concluzii, iau decizii și adoptă atitudini, activități care oferă acestei metode un caracter operațional.

Modalitatea de structurare, ordonare și, mai ales, cea de proiectare didactică a ofertei de informații în activitățile didactice constituie unul dintre factorii de bază ai ameliorării procesului instructiv-educativ la orice disciplină. Acest lucru devine cu adevărat posibil numai în condițiile practicării unui învățământ activ, bazat pe strategii de comunicare, care să stimuleze operațiile gândirii, judecățile și raționamentele studenților, dându-le acestora posibilitatea să dobândească în mod independent și conștient noile cunoștințe.

#### Referințe:

1. Altet M. Les pédagogies de l'apprentissage. - Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
2. Bocoș M. Metode euristice în studiul chimiei: Problematizarea și Descoperirea. - Cluj: Presa Universitară Clujeană, 1998.
3. Cerghit I. Metode de învățare. - București, 1976.

*Prezentat la 01.06.2011*