

Maria GROSU
(Universitatea de Medicină
și Farmacie „Iuliu Hațieganu”,
Cluj-Napoca)

Competența informațională în didactica limbilor-culturi

Abstract: (The informational skill in the didactics of languages-cultures) The study defines the concept of informational competence, within the framework of action-based approaches and project pedagogy in the teaching of culture-languages. After a diachronic presentation of the main methodological trends in foreign language teaching, the study illustrates the adequacy of the action-based approach and, implicitly, of project pedagogy, to the learners' needs in today's society. The definition of the concepts is followed by the presentation of an action-based teaching approach that implements the development of informational competence. The didactic approach proposes to students to do a project by passing through the documentation stage. Documentation involves several steps: choosing the relevant theme for the project, selecting the documentation sources, consulting the documents, writing down essential and relevant ideas for the project, mediating the information read/heard and interacting with learners who have consulted other documentary sources. The description of the teaching approach is followed by a comparative analysis, in which the principles of the communicative vision are examined in contrast with the principles of the action-based vision, in order to highlight the interdependence between the concepts: informational competence, action-based approach and project pedagogy.

Keywords: *informational competence, communicative approach, action-based approach, project pedagogy, teaching of culture-languages, Romanian as a foreign language.*

Rezumat: Studiul definește conceptul de competență informațională, în relație cu abordarea acțională și cu pedagogia proiectului, în didactica limbilor-culturi. După prezentarea diacronică a principalelor curente metodologice în didactica limbilor străine, studiul ilustrează adecvarea abordării acționale și implicit a pedagogiei proiectului, la nevoile cursanților din societatea actuală. Definirea conceptelor este urmată de prezentarea unui demers didactic de tip acțional care implementează dezvoltarea competenței informaționale. Demersul didactic le propune cursanților realizarea unui proiect, trecând prin etapa de documentare. Documentarea implică mai multe etape: alegerea temei relevante pentru realizarea proiectului, selectarea surselor de documentare, consultarea documentelor, notarea ideilor esențiale și relevante pentru realizarea proiectului, medierea informațiilor citite/ascultate și interacțiunea cu cursanți care au consultat alte surse documentare. Descrierea demersului didactic este urmată de o analiză comparativă, în care se pun în opoziție principii ale viziunii comunicative cu principii ale viziunii acționale, cu scopul de a evidenția interdependența dintre conceptele: competență informațională, abordare acțională și pedagogia proiectului.

Cuvinte-cheie: *competența informațională, abordarea comunicativă, abordare acțională, pedagogia proiectului, didactica limbilor-culturi, româna ca limbă străină.*

Introducere

Acest studiu aduce în prim-plan un concept care subscrie paradigmei acționale din didactica limbilor-culturi, competența informațională. Conceptele cheie din aceeași arie paradigmatică, indisociabile de competența informațională, sunt pedagogia proiectului și abordarea acțională. Întrebarea care stă la baza studiului este: cum putem răspunde nevoilor cursanților din societatea actuală, dominată de informația în spațiul digital, mai precis, cum putem apropia demersurile didactice din domeniul limbilor-culturi de experiențele pe care le trăiește cursantul în viața de zi cu zi a erei digitale?

Christian Puren, didacticianul și istoricul didacticii limbilor străine sintetizează, diacronic, trei direcții majore de exploatare a documentului autentic în didactica limbilor-culturi, iar competența informațională se înscrie în cea de a treia direcție:

- Logica documentului – utilizată de didacticieni între 1920 și 1960, e asociată cu metoda activă și are ca premisă teoretică ideea conform căreia documentul autentic de referință în învățarea unei limbi străine este o operă considerată reprezentativă pentru limba-cultură țintă.
- Logica suportului – utilizată de didacticieni între 1960 și 1980, în asociere cu metoda audio-vizuală, iar între 1980 și 1990, în asociere cu metoda comunicativă, are ca premisă teoretică ideea conform căreia textul suport, autentic sau fabricat, servește ca suport pentru una dintre cele patru activități de comunicare (ascultare, vorbire, scriere, citire), abordate în mod separat.
- Logica documentării – ar trebui să fie privilegiată în prezent, pentru că răspunde orientării oficiale în didactica limbilor străine, respectiv perspectivei acționale. Teoreticianul Christian Puren definește logica documentării în relație cu celelalte logici, punând-o pe o poziție opusă în raport cu logica documentului și pe una diferită, în raport cu logica suportului. Spre deosebire de primele paradigme, logica documentării implică, în primul rând, realizarea, de către cursant, a unui dosar de documentare, în funcție de obiectivul cu care se face documentarea și în al doilea rând, consultarea acestuia, în vederea atingerii obiectivului definit la începutul demersului. Didacticianul susține că această logică e adaptată abordării actuale în învățare și că răspunde mai bine formării unui actor social, activ și responsabil în raport cu informația (Puren 2013, 19).

Conceptul de competență informațională se integrează celei de a treia logici, cea a documentării. Vom descrie acest concept, în relație cu abordarea acțională și cu didactica proiectului, ilustrând interdependența dintre acestea: competența informațională se poate dezvolta în scenarii didactice de tip acțional, care au, implicit, la bază, didactica proiectului. Vom arăta faptul că, într-un scenariu didactic de tip acțional, competența informațională se dezvoltă cel mai mult în etapa de documentare în vederea realizării proiectului final. Această etapă implică activități de receptare (a mesajului scris și oral), dar și o conjugare a activităților de receptare, mediere, interacțiune și producere. Competența informațională este caracteristică abordării acționale tocmai datorită faptului că dezvoltarea competenței informaționale implică

activități și strategii multiple, nu doar receptare. Una dintre diferențele majore între abordarea comunicativă (care s-a dezvoltat începând cu anii 1970) și cea acțională, în didactica limbilor-culturi este separarea, respectiv integrarea activităților de comunicare. Dacă materialele didactice și de evaluare din abordarea comunicativă separă foarte strict activitățile de comunicare – receptarea mesajului oral, receptarea mesajului scris, producerea mesajului oral, producerea mesajului scris și interacțiune – în abordarea acțională, integrarea activităților de comunicare – receptare, producere, mediere, interacțiune – reprezintă un deziderat major:

„Ce que l’approche actionnelle ajoute, c’est l’accent mis sur l’intégration d’actes communicatifs globaux dans un contexte et une situation particuliers avec un objectif spécifique qui reflète les objectifs de communication présents ou futurs de l’apprenant.” (Fischer et al. 2012, 20).

Tabelul de mai jos, extras din *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*, publicat în 2021, evidențiază caracterul integrat al activităților și al strategiilor de comunicare în abordarea acțională, promovată, la ora actuală, de politicile lingvistice europene. Competența lingvistică generală conține nu doar competențe lingvistice, ci și competențe generale (*savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre*). De asemenea, competențele lingvistice comunicative nu au doar componenta lingvistică, ci și componenta socio-lingvistică și componenta pragmatică. Pentru a dezvolta competența lingvistică generală, cursantul trebuie să fie expus la activități de receptare, producere, interacțiune și mediere, activități și strategii care îi permit, pe lângă dezvoltarea competenței lingvistice comunicative și dezvoltarea competențelor generale. Abordarea acțională, prin logica didacticii proiectului, propune scenarii didactice care permit integrarea activităților și a strategiilor lingvistice de comunicare, în scopul dezvoltării competențelor lingvistice, dar și a competențelor generale.

Competențe generale	Competența lingvistică generală		
	Competențe lingvistice comunicative	Activități lingvistice de comunicare	Strategii lingvistice de comunicare
<i>Savoir</i> <i>Savoir-faire</i> <i>Savoir-être</i> <i>Savoir-apprendre</i>	Lingvistice Socio-lingvistice Pragmatice	Receptare Producere Interacțiune Mediere	Receptare Producere Interacțiune Mediere

Tabelul 1: Schema descriptivă a CECR (CECR 2021, 33).

În acest studiu, vom descrie o secvență de învățare care face parte dintr-un demers de tip acțional, în învățarea limbii române ca limbă străină, la nivelul B1. Tiparul de demers didactic a fost dezvoltat în mai multe unități de învățare care constituie conținutul unui manual de RLS (Româna ca limbă străină) destinat

studenților mediciști care sunt la un nivel intermediar în procesul de învățare a limbii române ca limbă străină: Maria Grosu, *Româna ca limbă străină (RLS) – nivelul B1. Abordare acțională prin proiecte medicale*, manual publicat la Editura Medicală Universitară „Iuliu-Hațieganu” Cluj-Napoca, în 2021. Acest demers se înscrie în didactica proiectului – fiecare unitate de învățare angajează cursanții în realizarea unui proiect, iar realizarea proiectului se face, în echipă, trecând prin următoarele etape: prezentarea problematicii (familiarizare cu problematica pentru care cursanții trebuie să propună soluții), documentare (căutarea informațiilor necesare pentru realizarea proiectului), comunicare eficientă și corectă (abordarea unui conținut de natură lingvistică, pentru nivelul B1, care poate fi util în prezentarea proiectului), acțiune socială prin mesaje scrise (scrierea unor mesaje destinate colegilor de grupă sau publicului larg, pe tema problematicii abordate) și prezentarea proiectelor (raportul final). Demersurile didactice din acest manual sunt construite pornind de la modelul de evaluare propus de autorii ghidului de evaluare GULT, rezultat al proiectului intitulat « Evaluer par les tâches les langues à fins spécifiques à l'université » (GULT) și implementat de Centrul european pentru limbi străine (Fischer et al. 2012). Competența informațională se dezvoltă cel mai mult în etapa de documentare, dar e necesară și în etapa acțiune socială prin mesaje scrise, precum și în etapa de prezentare a proiectului. Pe lângă descrierea secvenței care conduce la dezvoltarea competenței informaționale, vom evidenția relația de interdependență între cele trei concepte – *competența informațională*, *abordarea acțională*, *didactica proiectului*. Mai exact, vom pune față în față două direcții metodologice care au dominat domeniul didacticii limbilor-culturi, în ultima jumătate de secol: abordarea comunicativă și abordarea acțională. De asemenea, vom argumenta adecvarea direcției acționale la nevoile cursanților din societatea actuală.

Definim competența informațională, conceptul central al studiului nostru, prin relaționare cu alte concepte de care se leagă, fie prin opoziție, fie prin similitudine. Christian Puren pune în opoziție competența informațională cu competența comunicativă, ilustrând faptul că trecerea de la competența comunicativă la cea informațională este, de fapt, procesul care decurge din trecerea de la paradigma comunicativă în didactica limbilor-culturi, la paradigma acțională (Puren 2017, 128).

Definiția sintetică pe care o propune Christian Puren pentru competența informațională în didactica limbilor-culturi este: ansamblul de capacități care permit acțiunea *asupra* și *prin* informație, în calitate de actor social (Puren 2017, 129).

Acțiunea asupra informației presupune a transmite Altuia informația, sub forme/suporturi apropiate – ceea ce autorii CECRL definesc prin conceptul de *mediere*. Cursantul remodelează informația citită/audiată, pentru a o transmite mai departe, adaptând-o la contextul comunicare: a ști să selectezi informația utilă și necesară pentru interlocutor; a ști să alegi momentul adecvat pentru a-i comunica informația interlocutorului (Puren 2017, 129).

Acțiunea prin informație presupune a evalua relevanța informației selectate și a momentului ales pentru a comunica informația, precum și strategiile de adaptare a conținutului informației, în funcție de reacțiile interlocutorului (Puren, 2017, p. 129).

O altă definiție a competenței informaționale, dată de Gabriel Dumouchel, după principiile ACRL (Association of College & Research Libraries, ACRL STANDARDS: Information Literacy Competency Standards for Higher Education, 2000) este următoarea:

„un *savoir-agir* mobilisant de manière itérative et transversale des ressources personnelles – *savoirs* (connaissances documentaires), *savoir-faire* (connaissances procédurales), *savoir-être* (attitudes) – et externes (ex.: documentation, réseau professionnel) pour résoudre des problèmes rencontrés dans une famille de situations.” (Dumouchel 2016, 45).

Definiția evidențiază, pe de o parte relația indestructibilă dintre competența informațională și pedagogia proiectului și pe de altă parte, integrarea resurselor personale (*savoir, savoir-faire, savoir- être*) și a resurselor externe (documentație și rețele profesionale), în demersurile didactice: competența informațională e definită ca fiind mobilizarea în manieră iterativă și transversală a resurselor personale – *savoir* (cunoștințe de documentare), *savoir-faire* (cunoștințe procedurale) și *savoir-être* (atitudini) și a resurselor externe (documentație, rețele profesionale), pentru a rezolva o problemă dintr-o familie de situații.

Dacă abordarea comunicativă avea ca obiectiv principal dezvoltarea competenței comunicative, abordarea acțională are ca obiectiv principal dezvoltarea competenței informaționale. Dacă abordarea comunicativă are la bază logica suportului, abordarea acțională are la bază logica documentării. Dacă în abordarea comunicativă, comunicarea este și mijloc și scop al activităților de învățare – suportul este folosit exclusiv ca material didactic pentru activitățile de comunicare abordate separat în mod strict (vorbire, scriere, ascultare, citire), în abordarea acțională, comunicarea este doar mijloc al realizării unui proiect cu obiective care depășesc sfera strict lingvistică. Abordarea acțională, inseparabil legată de didactica proiectului, aduce demersul de învățare mai aproape de experiențele autentice din viața cursanților, astfel că scopul învățării nu mai este strict comunicarea, ci propunerea unui proiect, a unei soluții pornind de la o situație inițială din realitatea socială a cursanților.

Prin studiul nostru, susținem faptul că demersurile didactice de tip acțional, aliniate pedagogiei proiectului, pot dezvolta competența informațională a cursanților. În consecință, vom defini în continuare aceste două concepte, abordarea acțională și pedagogia proiectului, pentru a evidenția caracteristicile competenței informaționale. Apoi, vom descrie un scenariu didactic de tip acțional, în care demersul de învățare conduce la realizarea unui proiect medical, pornind de la o problemă a lumii socio-medicale actuale, scenariu care implică dezvoltarea competenței informaționale, în etapa de documentare pentru realizarea proiectului.

Conceptele

Abordarea acțională este un curent metodologic care se construiește în dinamica epistemei ce caracterizează începutul secolului al XX-lea, cu scopul de a adapta modelul de învățare a limbilor străine, paradigmei socio-culturale actuale. Acest curent metodologic se înscrie într-o istorie a paradigmatelor care au ghidat didactica limbilor străine și corespunde ultimelor decenii: la mijlocul anilor 1990 începe epoca acțională, acompaniind evoluția politică, economică și socială mondială (Rochebois 2016, 105).

Christianne Benatti Rochebois conturează o istorie a paradigmatelor care au dominat didactica limbilor străine, în diferite perioade istorice, urmărind modul în care cultura este abordată de fiecare viziune metodologică. Vom selecta în continuare, în diacronie, caracteristicile principale ale fiecărei paradigme metodologice, cu scopul de a evidenția modul în care abordarea acțională, direcția oficială a Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (2021) își propune adaptarea la nevoile cursantului din societatea actuală.

- Metoda tradițională sau clasică, dominantă în Europa în secolele al XVIII-lea și al XIX-lea, definește limba ca „ansamblu de reguli și excepții observabile în fraze și în text” (Germain 2010, 13, apud Rochebois 2016, 99). Predarea se baza pe studiul textului literar, gramatica și traducerea fiind privilegiate. Accesul la cultura străină se făcea prin literatură și arte. Învățarea unei limbi străine era un privilegiu al elitelor, asigurându-le un statut pe scara socială (Rochebois 2016, 99).
- Metoda directă, dominantă la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, propunea învățarea unei limbi străine după modelul limbii materne, excluzându-se traducerea și utilizându-se imagini, obiecte, gesturi, mimică. În contextul dezvoltării mijloacelor de transport, a comerțului și a schimburilor între vorbitorii de limbi diferite, scopul învățării unei limbi străine era comunicarea orală în viața cotidiană (Rochebois 2016, 99).
- Metoda audio-orală, apărută la mijlocul anilor 1950, ca urmare a dezvoltării psihologiei behavioriste, înțelegea prin învățarea unei limbi străine achiziția unui ansamblu de automatisme lingvistice (Rochebois 2016, 101).
- Metoda structoro-globală-audio-vizuală, apărută în anii 1960, ca răspuns la relativul eșec al metodei audio-orale, pune accentual pe comunicarea orală (Rochebois 2016, 102).
- Metoda comunicativă apare la finalul anilor 1960 și începutul anilor 1970, ca răspuns la o nouă realitate socială marcată de creșterea piețelor, a mijloacelor de transport și a progresului tehnologic. Cursanții învață o limbă în context profesional și academic, pentru a avea acces la literatura de specialitate, la publicațiile științifice. Publicul adult devine un nou grup țintă în didactica limbilor străine. În abordarea comunicativă, competența de comunicare integrează, pe lângă competența gramaticală, competența socio-lingvistică și competența strategică (strategiile verbale și non-verbale). Cursantul trebuie

să comunice eficient în limba țintă și să-și adapteze registrul la situația de comunicare, în funcție de intenții (Rochebois 2016, 103-105).

- Abordarea acțională se dezvoltă începând cu mijlocul anilor 1990 și ia în considerare, în mod prioritar, necesitatea unei Europe unificate, pregătind cursanții pentru convivialitate socială și integrare profesională. Ambiția acestui curent metodologic este formarea cursanților care nu doar vorbesc în limba țintă, ci și acționează prin limbă, luând în considerare diversitatea socială. Rezultatul major al conceptului de abordare acțională este publicarea Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, elaborat în 1996, publicat în 2001 (Rochebois 2016, 105-106) și revizuit în 2018 și în 2021. Cursantul e definit ca actor social, utilizator al limbii, în proiecte de acțiune socială.

Abordarea acțională este, în mod inseparabil, asociată cu pedagogia proiectului. Cursantul e actor social care, prin demersul de învățare, realizează un proiect pentru a rezolva o problemă actuală din mediul în care trăiește. Etapele prin care trece pentru a propune proiectul îi asigură dezvoltarea competențelor lingvistice comunicative (competențe lingvistice, socio-lingvistice și pragmatice), dar și generale (*savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre*). Astfel, învățarea limbii nu e atât scop al demersului pedagogic, cât mijloc al acțiunii în planul realității extrașcolare.

Pedagogia proiectului nu e nouă în domeniul teoriilor învățării: a început să fie aplicată la începutul secolului al XX-lea, a revenit în anii 1960-1970 și apoi, s-a impus discret, dar sigur, pe teritoriul școlar, în ultimele decenii, începând cu anii 1980. Pedagogia proiectului are ca obiectiv familiarizarea elevilor cu complexitatea lumii profesionale actuale (Reverdy 2013, 46).

Principiile pedagogiei proiectului sunt premise ale socio-constructivismului:

- cursantul e actor al învățării;
- interacțiunile între cursanți sunt extrem de importante;
- cooperarea între cursanți este o finalitate a demersului pedagogic;
- prin pedagogia proiectului, elevilor li se oferă accesul la cunoștințe durabile;
- ideea centrală este aceea că elevul progresează acționând (Hamez 2012, 88).

Pedagogia proiectului face trecerea de la teoria învățării bazate de premisele behaviorismului (cursantul e un recipient vid, cunoștințele se dau și cursanții le preiau), la teoria învățării bazate pe premisele constructivismului (cursantul alege metoda, propriile sinteze și demersul pentru a-și construi propria cunoaștere) (Bordallo 1993, 21). De asemenea, prin pedagogia proiectului, se trece de la o societate a producției, la una a creației (Bordallo 1993, 25). *Modelul productiv* (în contextul economiei naționale, cu piață stabilă și concurență redusă) are ca principal obiectiv producerea în cantitate mare, după o rețetă stabilită inițial, în timp ce *modelul creativ* (în contextul economiei mondiale, cu concurență puternică și evoluții tehnologice permanente) are ca principal obiectiv adecvarea produselor la nevoile clientului și ale pieței, nevoi în permanentă evoluție (Bordallo 1993, 25). Cu alte cuvinte, pedagogia proiectului este, în educație, răspunsul de adaptare la societatea marcată de trecerea de la paradigma

economiei naționale la paradigma economiei mondiale, de la logica ofertei la logica cererii, de la oferta limitată la oferta multiplă:

Isabelle Bordallo și Jean-Paul Ginestet pun în opoziție două modele pedagogice, reprezentând adaptarea la oferta limitată a economiei, respectiv la oferta multiplă. Pedagogia corespunzătoare paradigmei caracterizate de oferta limitată implică următoarea *axă* (unidimensională):

Definirea cunoștințelor – Transmiterea – Controlul achizițiilor

În schimb, pedagogia corespunzătoare paradigmei caracterizate de oferta multiplă implică următorul *ciclu* (bidimensional):

Identificarea cunoștințelor necesare – Construirea și reorganizarea cunoștințelor – Punerea în operă – Controlul achizițiilor – Reidentificarea cunoștințelor necesare.

Așadar, pedagogia proiectului face trecerea de la paradigma retransmiterii cunoștințelor la paradigma reconstrucției cunoștințelor (Bordallo 1993, 26). Dacă pedagogia prin obiective, apanajul behaviorismului, are ca element de referință obiectivul didactic, pentru a măsura performanțele solicitate de la cursanți, pedagogia proiectului are ca element de referință soluția găsită pentru o problemă dată. Cursantul leagă cunoștințele de o situație problematică de rezolvat; nu dezvoltă conținuturile pentru ele însele, ci descoperă finalitatea lor, integrându-le în acțiune. Elevul citește cunoștințele de la diferite discipline într-o tematică comună, având ocazia de a face transfer, de a dezvolta capacitățile procedurale și instrumentale la nivel înalt (Bordallo 1993, 74).

Realizarea proiectului, într-un demers didactic, implică următoarele etape:

- Problematizarea – *Ce se cere? Pentru cine? De ce?*
- Informarea, documentarea – *Există răspunsuri similare pentru ceea ce trebuie să construiesc?*
- Controlarea, critica – *Cui va servi ceea ce fac? Cum pot ști dacă munca e reușită?*
- Realizare, control – *Cum voi prezenta rezultatul muncii? Care e cea mai bună soluție?*
- Organizarea, planificarea – *Ce sarcini/operații trebuie să fac?*
- Realizarea și controlul – *Ce dificultăți am întâmpinat? Ce-aș putea evita data viitoare?* (Bordallo 1993, 24)

Realizarea proiectului angrenează cursantul în următoarele acțiuni care dezvoltă competențe lingvistice și generale.

Capacități metodologie A se informa	Competențe A găsi informații A culege informații A asculta activ A lua notițe A tria informațiile, pentru un raport

A realiza proiectul	A propune o soluție A organiza ideile în funcție de obiectivul precis/definirea procedurii de realizare A inventaria soluțiile posibile și a alege una dintre ele
A aprecia proiectul (controlare, validare, verificare)	A verifica viabilitatea unui rezultat A estima gradul de relevanță/coerență A analiza eșecul și a găsi soluții de ameliorare
A raporta	A prezenta oral rezultatele muncii A pune în evidență rezultatele esențiale

Tabelul 2: (Bordallo 1993, 87)

Dacă în pedagogia prin obiective, profesorul are rolul de a preda ceea ce elevii nu cunosc, în pedagogia proiectului, profesorul trece de la situația de predare la cea de învățare: profesorul e expus la situații incerte, aleatorii, complexe, venite din partea elevilor, din care învață și elevii și profesorul. Adoptarea pedagogiei proiectului implică, din partea profesorului, introducerea unei atitudini experimentale în raport cu situațiile educative (Bordallo 1993, 184-185). În pedagogia proiectului, profesorul are rol de expert, manager, evaluator și agent motivant în învățare (Reverdy 2013, 51).

Scenarii didactice

În continuare, vom descrie un demers de învățare de tip acțional care are, între finalitățile educaționale, dezvoltarea competenței informaționale. De asemenea, vom ilustra interdependența între dezvoltarea competenței informaționale și abordarea acțională în didactica limbilor-culturi. În plus, vom realiza o comparație între demersul de tip comunicativ și cel de tip acțional, evidențiind avantajele pe care le aduce didactica proiectului, pentru actuala generație de cursanți.

Manualul din care vom selecta, în mod aleatoriu, o unitate de învățare, pentru a aduce în prim-plan activități de dezvoltare a competenței informaționale, este cel menționat și mai sus, Maria Grosu, *Româna ca limbă străină (RLS) – nivelul B1. Abordare acțională prin proiecte medicale*, manual publicat la Editura Medicală Universitară „Iuliu-Hațieganu” Cluj-Napoca. Unitățile de învățare au fost implementate, pentru prima dată, în anul universitar 2020-2021, grupul țintă fiind reprezentat de studenții din anul al III-lea de la Facultatea de Medicină a Universității de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu” Cluj-Napoca. Activitățile propuse în fiecare unitate conduc spre realizarea, de către cursanți, a unui proiect prin care studenții propun soluții de ameliorare a unei probleme medicale și sociale. Problematicile abordate sunt, în ordine, următoarele: *infertilitatea, abuzurile, calamitățile naturale și epidemiile, evoluția științifică și tehnologică a lumii, discriminarea*. Unitățile sunt structurate după același tipar:

- Prezentarea problematicii;
- Documentare;
- Comunicare eficientă și corectă;
- Acțiune socială prin mesaje scrise;
- Prezentarea proiectelor.

Acest demers implică angajarea cursantului într-un traseu de învățare cu mai multe etape: familiarizare cu problematica, documentare (accesarea unor texte scrise și a unor documente audio-vizuale în limba română, autentice) și realizarea unui proiect, pe baza informațiilor citite. De asemenea, fiecare student are posibilitatea să își aleagă proiectul, în consecință tema de documentare, dintre cele propuse în unitatea de învățare. Proiectele finale, realizate în urma parcursului didactic din fiecare unitate, sunt prezentate de către studenți, colegilor. În plus, în anul universitar 2020-2021, unele dintre aceste proiecte au fost implementate pentru diferite grupuri țintă din societatea actuală, prin acțiuni de voluntariat, în cadrul unor acorduri de parteneriat interinstituțional.

Activitățile propuse prin acest tip de demers didactic aduc o descentralizare a învățării: cursanții nu mai au un unic traseu de învățare, ci fiecare student își construiește propriul traseu, în funcție de interesele și de valorile sale; de asemenea, învățarea nu e proces unilateral, transmitere a cunoașterii de la profesor la cursant, ci e un proces multilateral, în care toți cei implicați, profesori și studenți, învață, în urma experienței de parcurgere a unității de învățare. Premisa didacticii proiectului, aceea conform căreia fiecare cursant, prin proiectul pe care îl propune aduce o soluție originală la problematica pusă, soluție impregnată de valorile și de credințele cursantului care propune proiectul, permite, pe de o parte, o democratizare în învățare – cursantul și profesorul au drepturi și obligații similare și egale –, iar pe de altă parte, crește gradul de impact al cunoașterii – pentru a realiza proiectul, cursantul se documentează, cu un scop clar, accesând informațiile în mod țintit, pentru a le integra în proiect. Totodată, originalitatea proiectelor crește interesul cursanților și a profesorului față de proiectul prezentat. Prin demersul didactic propus, se mizează pe angajarea studentului în realizarea proiectului, angajare care implică muncă individuală și în echipă, mediere și creativitate. În plus, punându-se la dispoziția cursanților documente autentice în limba română, pentru etapa de documentare, se face apel la competențele transcurriculare ale studenților și la competența informațională.

Pentru o ilustrare mai concretă a structurii unei unități de învățare, reproducem mai jos începutul primei unități de învățare:

Unitatea 1

Infertilitatea – dificultăți și soluții

Obiectivul principal:

Până la finalul unității, veți realiza una dintre următoarele cerințe:

- Propuneți un proiect medical sau social care oferă soluții la problematica infertilității în societatea actuală.
- Realizați un studiu de caz privitor la tema infertilității.
- Realizați o simulare globală: descrieți o situație ipotetică, realizabilă în viitor, în care infertilitatea nu mai reprezintă o problemă în deceniile următoare.

Structura unității

- Prezentarea problematicii
- Documentare
 - Predocumentare
 - Documentare
 - Cauzele infertilității
 - Relația dintre mediu și natalitate
 - Tratamente de fertilitate
 - Adopțiile
 - Asumarea unei poziții personale
- Comunicare eficientă și corectă
 - Concesia. Scopul. Concluzia
 - Gerunziul
- Acțiune socială prin mesaje scrise – expoziție
- Prezentarea proiectelor

Prima parte a unității, *Prezentarea problematicii*, aduce în discuție, prin imagini sau texte, principalele concepte ale tematicii abordate și propune activități prin care studenții să se poziționeze în raport cu problematica definită, formulând întrebări inițiale pentru demersul de cercetare propus prin unitatea didactică. Obiectivul principal al acestei părți a unității de învățare este incitarea interesului studenților față de problematica enunțată și angajarea lor într-un demers de cercetare și de realizare a unui proiect prin care studenții să vină cu soluții la problemele socio-medicele deschise în etapa de prezentare a problematicii. Un obiectiv atins în mod subliminal este familiarizarea studenților cu vocabularul tematic.

A doua parte a unității de învățare, *Documentarea*, este cea în care competența informațională este folosită cel mai mult, întrucât cursanții se documentează, se informează, în scopul realizării proiectului pentru care se angajează în etapa de predocumentare. În funcție de proiectul ales, dintre cele propuse la începutul unității și descrise mai detaliat în etapa de predocumentare, dar și în funcție de interesele personale, studenții își aleg o temă de documentare, dintre cele propuse în această

secțiune a unității. Odată luată decizia privitoare la tema care prezintă interes, studentul parcurge activitățile propuse pentru tema respectivă. Fiecare temă are un șir de activități, un traseu prin care cursantul e invitat să treacă. Toate traseele de documentare au trei etape: predocumentare, documentare (lectură și ascultarea a documentelor audio) și postdocumentare. În etapa de predocumentare, studenții notează ce știu despre subiectul ales și ce întrebări au, ce doresc să știe în continuare. În etapa de documentare, studenții consultă în manual dosarul de documentare – lista de linkuri care trimit spre documente scrise/audio/video, accesibile online și care abordează tema aleasă. Studenții aleg documentele pe care le consideră relevante pentru întrebările pe care le au și notează informațiile esențiale din documentele consultate. Fiecare temă propune o listă de întrebări dintre care fiecare student selectează minimum două și se documentează și pentru a răspunde la aceste întrebări. Urmează o secvență de aproximativ 15 minute, în care fiecare student se documentează, citind sau ascultând la căști (activitatea se desfășoară în clasă, iar studenții folosesc căștile audio, întrucât documentele audio alese pentru documentare diferă de la un cursant la altul) documente audio-video propuse pentru documentare. Ei notează informațiile esențiale, pentru a le putea prezenta colegilor, în etapa următoare, de mediere. În următoarea secvență, se formează echipe de lucru, de doi-trei studenți care au manifestat interesul pentru teme diferite de documentare. Astfel, fiecare student va avea informații noi pentru colegii săi, în etapa de mediere, de schimb de informații. În final, printr-o activitate frontală, studenții raportează cele mai interesante informații auzite de la colegii lor, despre tema de documentare aleasă de partenerul lor echipă. În etapa de postdocumentare, activitățile propun, în general, asumarea unei poziții critice față de informațiile vehiculate – exprimarea opiniei, argumentarea unui punct de vedere, selectarea unor idei dintre cele vehiculate, în funcție de anumite criterii.

În a treia parte a demersului de învățare, *Comunicare eficientă și corectă*, cursanților li se propun activități prin care se familiarizează cu un conținut gramatical al limbii române, conținut care poate fi util în prezentarea proiectelor. În partea a patra, *Ațiune socială prin mesaje scrise*, cursanții realizează un afiș pentru o expoziție destinată publicului larg, prezintă, succint, proiectul pentru care s-au documentat și pentru care propun soluții, printr-un afiș, pentru colegii de grupă sau scriu rezumatul unui film/documentar/carte, care abordează tema unității, pentru colegii de grupă, cu scopul de a-i invita să vadă filmul. Colegii vor citi textele (afișe, rezumate) și vor scrie comentarii referitoare la conținut.

Ultima parte a demersului de învățare, *Prezentarea proiectelor*, este etapa în care studenții prezintă proiectele la care au lucrat individual sau în perechi. Și în această etapă, medierea este principala activitate: studenții sunt grupați în echipe de maximum trei persoane, astfel încât în fiecare echipă să fie studenți care au lucrat separat, nu împreună, la realizarea proiectului. În felul acesta, fiecare student va asculta informații despre un proiect nou. După ce ascultă și notează ideile esențiale pentru fiecare proiect prezentat, printr-o activitate frontală, studenții raportează succint conținutul prezentărilor ascultate. Aceste raportări se fac în variantă dialogală: un student dintr-

un grup de lucru adresează întrebări despre proiectele prezentate în alt grup de lucru; răspund la întrebări studenții care au ascultat prezentările. În final, studenții sunt invitați la o activitate de reflecție, în care selectează aspecte utile și aspecte mai puțin utile din demersul de învățare corespunzător unității de învățare.

Competența comunicativă versus competența informațională – abordarea comunicativă versus abordarea acțională

Acest tip de demers didactic este un exemplu de aliniere a didacticii limbilor-culturi la societatea actuală, caracterizată de oferta multiplă (paradigmă descrisă mai sus), atât în cazul produselor, cât și în cazul informațiilor. Oferta multiplă de informație atrage după sine o schimbare în paradigma învățării limbilor-culturi, respectiv o trecere de la abordarea comunicativă la abordarea acțională, aliniată pedagogiei proiectului. În paradigma comunicativă, logica suportului impunea un document scris/audio pe care cursantul îl procesa, în scopul controlului achiziției acestuia, prin itemi cu răspuns obiectiv:

Definirea cunoștințelor – Transmiterea – Controlul achizițiilor

În schimb, în paradigma acțională, logica documentării îi permite cursantului să aleagă informația, în funcție de interesele personale. Informația nu mai poate fi furnizată, în scopul achiziției cognitive, într-o unică formă, într-o logică unidimensională (ilustrată mai sus sub forma axei), ci într-o logică bidimensională, ilustrată mai jos sub forma cercului:

Identificarea cunoștințelor necesare – Construirea și reorganizarea cunoștințelor – Punerea în operă – Controlul achizițiilor – Reidentificarea cunoștințelor necesare.

Spre deosebire de abordarea comunicativă, în abordarea acțională, cursantul are putere de decizie asupra informației. Cu această nouă ipostază a cursantului, vin și competențe suplimentare pe care trebuie să le dezvolte, pentru a reuși în demersul didactic, descrise de Puren și ilustrate mai sus – a ști să selectezi informația utilă și necesară pentru interlocutor; a ști să alegi momentul adecvat pentru a-i comunica informația interlocutorului (Puren 2017, 129).

Dacă în abordarea comunicativă, textul suport era pus la dispoziția cursantului cu unicul scop de a dovedi înțelegerea lui, prin itemi obiectivi – alegere multiplă, alegere duală, realizarea corespondenței între diferite tipuri de texte (fragment – idee principală; text – titlu etc.), în abordarea acțională, cursantul trebuie să fie mediator între documentele consultate și colegii săi, pe de o parte și între documentele consultate și scopul documentării (realizarea proiectului), pe de altă parte. Dacă în viziunea comunicativă, activitățile și strategiile de comunicare (ascultare, scriere, vorbire, citire) erau separate cu strictețe, fiecare text suport fiind folosit în scopul exersării uneia dintre cele patru activități (scriere, ascultare, citire, vorbire), în demersul descris mai sus, subscris viziunii acționale, documentarea este etapă în demersul didactic care integrează receptarea (lectura, ascultarea documentelor audio-video), producerea (luarea de notițe, rezumarea – selectarea și reformularea ideilor esențiale pentru documentele consultate), interacțiunea (cursanții care au ales teme de documentare

diferite fac schimb de informații, în baza unor întrebări pe care și le adresează reciproc) și medierea (cursantul e mediator între documentele consultate și colegii cu care schimbă informații și între documentele consultate și proiectul pe care îl propune).

În viziunea comunicativă, informațiile sunt procesate după criterii externe – profesorul (autorul exercițiului) este cel care selectează textul dar și informațiile pe care le consideră relevante pentru text și a căror înțelegere din partea cursantului se verifică prin itemi cu răspuns obiectiv. Astfel, profesorul are o poziție net superioară în raport cu cursantul, din punctul de vedere al puterii pe care o are asupra textului suport. În schimb, în viziunea acțională, informațiile sunt procesate după criterii interne – cursantul care trebuie să facă un proiect selectează textele utile pentru realizarea proiectului, precum și informațiile relevante pentru proiect și pentru etapa de mediere, când cei implicați în procesul de învățare schimbă informații obținute în etapa de documentare. Ipostaza de mediator al cursantului conduce la procesarea informației de către cursant, după criterii interne și personale. De fapt, etapa de documentare, așa cum e descrisă mai sus, mizând pe competența informațională, este o formă de apropiere a lumii exprimate prin limba-cultură țintă, mult mai blândă decât în viziunea comunicativă. În plus, această abordare pune cursantul pe o poziție care îi valorifică personalitatea și identitatea, prin faptul că îi dă posibilitatea să aleagă texte, să selecteze informații din texte, să le reformuleze, în funcție de propria strategie de procesare a informației (strategie determinată de experiența personală anterioară), în funcție de scopul documentării și în funcție de interlocutorul său. De asemenea, respectarea principiilor democratice este mai evidentă în demersurile de tip acțional, unde cursantul are drepturi și obligații similare cu ale profesorului. Experiența de predare a profesorului este, de fapt, una de învățare, profesorul are un statut similar cu al cursanților – experimentează alături de cursanți, se informează alături de ei, învață alături de ei. Soluțiile la problemele inițiale propuse spre explorare cursanților sunt unice, în cazul fiecărei echipe de lucru, astfel că experiențele didactice ale profesorului nu mai sunt repetitive, ca în paradigma comunicativă, ci în continuă dinamică.

Concluzii

Prin acest studiu, am pus în opoziție două direcții în didactica limbilor-culturi – abordarea comunicativă și abordarea acțională –, direcții care s-au dezvoltat în ultima jumătate de secol și care sunt implementate, în prezent, în domeniul limbii române ca limbă străină. Cu toate că abordarea acțională e teoretizată de aproape trei decenii în literatura de specialitate internațională și recomandată de CECRL, cu toate că pedagogia proiectului aduce soluții de adaptare a demersurilor educative la societatea actuală, pedagogia obiectivelor și abordarea comunicativă continuă să reprezinte premisele pentru majoritatea manualelor de referință, de limba română ca limbă străină, publicate în ultimii 10 ani. Considerarea competenței informaționale ca parte a competențelor pe care trebuie să le dezvolte actualii cursanți în domeniul didacticii limbilor-culturi, este un pas în trecerea de la paradigma comunicativă la cea acțională, trecere absolut necesară pentru demersuri educative coerente, în societatea actuală.

Totodată, susținem că nu anularea completă a viziunii comunicative este soluția, ci alternarea ei cu viziunea acțională.

Referințe bibliografice

- Bordallo, Isabelle, Ginestet, Jean-Paul. 1993. *Pour une pédagogie du projet*, Paris: Hachette Éducation.
- Puren, Christian. 2013. *L'exploitation didactique des documents authentiques en didactique des langues-cultures : trois grandes « logiques » différentes*, in „Les Cahiers pédagogiques”, n° 508, Paris p. 19-20.
- Puren, Christian. HYPERLINK "https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=author_see&id=22838"2017. HYPERLINK "https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=author_see&id=22838"*La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langues*, HYPERLINK "https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=author_see&id=22838" in Lions-Olivieri, Marie-Laure, Liria, Philippe (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : douze articles pour mieux comprendre et faire le point (2e éd.)*, Editions Maison des Langues, Paris.
- Dumouchel, Gabriel. 2016. *Les compétences informationnelles des futures enseignants québécois sur le Web*, Université de Montréal.
- Fischer, J., Chouissa C, Dugovičová S.; Virkkunen-Fullenwider A.; avec la contribution spéciale d'Amelia Kreitzer Hope. 2012. *Evaluer par les tâches les langues à fins spécifiques à l'université: un guide*. Autriche: Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe.
- Germain, C. 2010. *La didactique des langues: les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique*, in „Linguarum Arena”. Porto, v. 1, n. 1, p. 9-24.
- Grosu, Maria. 2021. *Româna ca limbă străină (RLS) – nivelul B1. Abordare acțională prin proiecte medicale*, Cluj-Napoca: Editura Medicală Universitară „Iuliu-Hațieganu”.
- Hamez, Marie-Pascal. 2012. *La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM*, in „Le français aujourd'hui”, 176, p. 77-90.
- Reverdy, Catherine. 2013. *L'apprentissage par projet : de la recherché*, in „Technologie”, 186, p. 46-55.
- Rochebois, Christianne Benatti. 2016. *Langue, culture et didactique du FLE Language, culture and FFL didactics*, in „Caligrama”, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 95-111.