

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

**Mediere și abordare acțională
la nivelul A1+ – presa online
ca sursă de documentare**

Abstract: (Mediation and Action-Based Approach at the A1+ Level. The Online Press as a Documentation Source) This article presents teaching scenarios for the A1+ level. In these scenarios, the students contribute to a collective project of acquiring information about current world affairs. Using documentation sources such as the informative articles published in online journals, written in Romanian or any other language the students are familiar with, these teaching scenarios pertain to the framework of documentation, of the action-based approach and of pluri-cultural pedagogy. Mediation is the main activity in these teaching scenarios which enable the students to develop their linguistic skills in the target language and their general competences as well (*savoir-être* and *savoir-apprendre*). The article discusses the theoretical principles of the action-based approach in the teaching of culture-languages in an applied manner, by analysing several teaching scenarios. This scientific undertaking shows that the action-based approach, which is implicitly pluri-cultural and pluri-linguistic, provides a theoretical framework for courses on culture-languages to shape a space in which the principles of democracy can be enacted, in other words, a space allowing for the appropriate development of the generations of the twenty-first century, in a world dominated by rapid changes and diversity.

Keywords: *documentation logic, action-based approach, pluri-cultural education, democracy in education.*

Rezumat: Articolul prezintă scenarii didactice de tip acțional pentru nivelul A1+, scenarii în care cursanții contribuie la un proiect colectiv de informare despre actualitatea din lume. Folosind ca surse de documentare articole informative de actualitate din presa online, scrise în limba română sau în orice altă limbă la care au acces cursanții, scenariile didactice se înscriu în logica documentării, a paradigmei acționale și a pedagogiei pluriculturale. Mediarea reprezintă principala activitate din cadrul scenariilor didactice, prin care cursanții își dezvoltă competențele lingvistice în limba țintă, dar și competențe generale (*savoir-être* și *savoir-apprendre*). Articolul prezintă principiile teoretice ale abordării acționale în didactica limbilor culturi, în mod aplicat, prin analiza unor scenarii didactice. De asemenea, demersul științific arată faptul că paradigma acțională și implicit pluriculturală și plurilingvă reprezintă cadrul teoretic în care cursurile de limbi-culturi pot deveni spații ale exersării democrației, spații ale dezvoltării adecvate pentru generațiile secolului al XXI-lea, într-o lume dominată de schimbări rapide și de diversitate.

Cuvinte-cheie: *logica documentării, abordare acțională, mediere, educație pluriculturală, democrație în educație.*

Introducere

Articolul nostru ilustrează scenarii didactice de tip acțional propuse cursanților care au nivelul A1+ în limba română ca limbă străină. Scenariile au ca bază de documentare articole informative din presa online internațională și din România. De asemenea, studiul evidențiază modul în care aceste scenarii acționale conduc la abordări pluriculturale și la utilizarea medierii ca principal mijloc de acțiune, în lecțiile practice de limba română ca limbă străină. Vom dezvolta trei concepte în relație cu scenariile pe care le vom descrie: abordarea acțională, abordarea pluriculturală și medierea. De asemenea, vom arăta că aceste abordări în didactica limbilor-culturi contribuie esențial la crearea unui mediu incluziv și democratic, în învățarea unei noi limbi-culturi. În scenariile didactice pe care le vom descrie și care au ca bază de documentare articolele din presa informativă online, cursanții sunt actori sociali care acționează, prin intervențiile lor în limba română, în grupul de lucru, informând, mediind și contribuind la procesul de intercunoaștere și de autocunoaștere. Prin aceste scenarii, se dezvoltă atât competențe lingvistice (*savoir, savoir-faire*), cât și competențe generale (*savoir-être, savoir-apprendre*).

Textele din presa online internațională și din România sunt surse utilizabile chiar și la nivelul elementar (A1+), datorită activității de mediere. Studenții devin mediatori între textul citit și informațiile transmise colegilor, reducând textul la conținuturi care pot fi transmise la nivelul A1. Mai mult, prin transmiterea informațiilor sintetizate din textul citit, cursanții sunt și mediatori între cultura din care vin și culturile revendicate de colegii lor. Totodată, scenariile didactice pe care le vom descrie mai jos pun cursanții și în ipostaza de mediatori sociali, întrucât activitățile propuse favorizează intercunoașterea și autocunoașterea. De fapt, activitățile propuse la lecțiile practice fac din articolele informative pe care cursanții aleg să le citească, doar pretexte pentru intervenții în care studenții vorbesc despre ei – interesele lor, poziția lor în raport cu o problemă, preferințele lor etc. Teza acestui studiu este aceea că adoptarea viziunii acționale și implicit interculturale în predarea-învățarea unei limbi-culturi face din lecțiile de limbă străină contexte de socializare autentică, de dezvoltare personală și de re poziționare în raport cu alteritatea. Presa online, ca sursă de documentare pentru scenariile didactice, oferă șansa ieșirii în realitatea cotidiană, cea a dialogurilor autentice între cursanți, precum și șansa creării unui climat incluziv.

Scenarii didactice de tip acțional

Grupul țintă de cursanți la care vom face referire este reprezentat de studenți internaționali care vin în România pentru a face studii medicale. Mai exact, am implementat scenariile didactice de tip acțional descrise mai jos, la grupele de studenți din anul al II-lea de la Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu” din Cluj-Napoca, studenți înscriși fie la Facultatea de Medicină, fie la Facultatea de Farmacie. Nivelul de referință este cel elementar, A1+. Întrucât studenții internaționali din grupele la care s-au implementat aceste scenarii provin din cel puțin 7 țări

francofone și, în plus, unii dintre studenți au reședința într-o țară, dar bunicii lor trăiesc în alte țări, părinții studenților fiind emigranți, diversitatea culturală este caracteristica principală a grupului-țintă.

Vom descrie câteva scenarii didactice care au ca punct comun presa online ca sursă de documentare. Aceste scenarii au venit să răspundă unor nevoi didactice care pot fi definite astfel: nevoia de autenticitate în scenariile didactice, nevoia de responsabilizare a cursantului, nevoia de libertate a cursantului, nevoia de învățare într-un climat creativ, nevoia formatorului de a învăța împreună cu cursanții, nevoia cursanților de a învăța prin socializare/interacțiune. Aceste nevoi au fost resimțite tot mai acut, devenind imperative care au indicat clar că, în ceea ce privește lecțiile noastre de RLS (româna ca limbă străină), e necesară o schimbare de paradigmă, o trecere de la paradigma comunicativă (abordarea în care se înscriu majoritatea materialelor didactice utilizate în RLS, la ora actuală), la paradigma acțională, adaptată nevoilor cursanților din secolul al XXI-lea. Câteva imperative resimțite la nivelul abordării didactice, precum și indiciile care le-au făcut vizibile, pot fi enunțate astfel :

- Imperativul de a depăși manualul ca principală sursă de învățare a noii limbi-culturi.

Cursanții noștri folosesc telefonul și alte dispozitive electronice în timpul lecțiilor practice de limba română, fie în scopul învățării (accesază materiale disponibile pe platformele online de învățare), fie în scopuri personale (informare, socializare etc.). Pentru a nu crea o polaritate concurențială între manualul printat sau varianta electronică a manualului și alte surse de informare și de socializare disponibile prin aplicațiile de pe dispozitivele electronice, e necesară o diversificare a surselor didactice de informare. Astfel, media online, disponibilă pe site-uri de specialitate sau pe rețelele de socializare, devine sursă de învățare în relație conjunctivă cu manualul, nu disjunctivă. Christian Puren identifică, în istoria didacticii limbilor-culturi, cinci logici de documentare diferite, iar logica documentării la care subscriu scenariile didactice pe care le descriem mai jos este caracteristică abordării acționale în didactica limbilor-culturi. Spre deosebire de logica suport, proprie abordării comunicative, în care textul e prioritar și e pus în serviciul antrenamentului unei activități lingvistice (Puren 2020, 10), în logica documentării, textele sunt puse în serviciul acțiunii sociale (Puren 2020, 12). Dacă în paradigma comunicativă a didacticii limbilor-culturi, caracterizată de logica suportului, cursanților li se dă un document suport adaptat nivelului de limbă, pe care aceștia îl explorează, parcurgând sarcinile de lucru din manual, în vederea dezvoltării competențelor lingvistice, în paradigma acțională, caracterizată de logica documentării, cursanții sunt cei care caută documentele, le selectează și le utilizează, deci se documentează, în scopul realizării unei sarcini acționale sau a unui proiect. În secolul al XXI-lea, în era numerică, oricât de bine ar fi selectate și adaptate nivelului de limbă, textele din manuale și fișele didactice care susțin manualul nu mai sunt suficiente învățării: ultimele cercetări în mecanismele învățării au arătat că tinerii de azi, cei ai generației numerice, sunt foarte legați de mediul online în care evoluează (C21 Canada 2012, 4). Abordarea comunicativă care susține logica suportului nu

răspunde nevoilor de libertate, de responsabilizare și de creativitate pe care le au studenții din secolul al XXI-lea, în condițiile multitudinii surselor de informare și de documentare, disponibile la ora actuală. În schimb, în logica documentării, simplul fapt că i se dă cursantului libertatea și responsabilitatea de a se documenta, de a căuta texte, de a selecta în funcție de interesele sale, de a sintetiza informația, în funcție de obiectivele documentării, reprezintă o premisă care creează un climat incluziv și democratic în cadrul lecțiilor de limbă străină.

- Imperativul de a aborda teme de interes pentru cursanții adulți, chiar dacă nivelul de limbă este elementar.

La nivelul A1, conținuturile care se pot vehicula nu au un grad mare de complexitate, fapt care poate conduce la scenarii didactice insuficient de motivante pentru cursanți. Conform CECRL (2021), la nivelul A1, cursantul poate utiliza expresii familiare și cotidiene, enunțuri foarte simple care vizează satisfacerea nevoilor imediate. Se poate prezenta sau poate prezenta pe cineva, poate pune întrebări referitoare la locuință, relații, apartenențe. Poate comunica în mod simplu dacă interlocutorul vorbește lent și se arată cooperativ:

„Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.” (CECRL 2021, 181).

Pe de o parte, avem competențe lingvistice elementare, la nivelul A1, iar, pe de altă parte, avem imperativul de a crea contexte de învățare în care cursanții să își dezvolte competențe necesare realității din secolul al XXI-lea. Cercetările arată că noile realități cer alte competențe decât cele necesare în epoca agrară sau industrială. Cunoștințele multiple, creative și novatoare sunt considerate motoare ale secolului al XXI-lea și condiții esențiale pentru reușita economică, progresul social și îmbogățirea personală (C21 Canada 2012, 5). Reducerea distanței dintre competențele lingvistice (A1+) și nevoia de creativitate, autenticitate a cursanților din ziua de azi crește gradul de implicare personală a acestora, în procesul de învățare. În consecință, rezultatele predării-învățării vor fi în favoarea cursantului, dar nu numai – în cadrul scenariilor didactice de tip acțional și pluricultural, și formatorul învață, nu doar predă, și formatorul intră în procesul dezvoltării competențelor generale (*savoir-faire, savoir-être*), regândindu-și poziția în raport cu alteritatea. Un mediu de lucru care favorizează socializarea autentică între cursanții adulți, chiar folosind instrumente lingvistice de nivel elementar (A1) este favorabil dezvoltării atât a competențelor lingvistice, cât și a competențelor generale.

- Imperativul de a crea un mediu incluziv, contexte de intercunoaștere și schimburi sociale și culturale.

Prin cerința de a alege orice articol din presa online, pe orice temă, studenții au posibilitatea de a lua decizii cu privire la subiectul despre care vor să scrie sau să vorbească, au posibilitatea de a intra în zonele lor de confort și de interes (fie aleg texte din presa online din țara lor, fie aleg texte din presa românească pe teme și subiecte care îi interesează). În scenariile didactice care au ca scop valorificarea activității de lectură, studenții transmit informații despre subiectul de documentare ales, dar, mai mult, transmit un mesaj despre ei, despre zonele lor de confort și de interes, despre pozițiile lor în raport cu problematicile abordate în etapa de documentare. În felul acesta, toți studenții care au citit articole au o contribuție la fel de importantă în scenariile didactice acționale și de mediere interculturală. Fiecare student care s-a documentat vine cu o informație nouă, dar, mai mult, vine cu informația mediată de propria viziune despre lume. Astfel, scenariile didactice reprezintă forme de informare la nivelul grupului de lucru, despre ce se întâmplă în lume, dar și forme de intercunoaștere, autocunoaștere și dezvoltare personală. Scenariile didactice vizează atât transmiterea de informație, cât mai ales medierea acesteia și identificarea factorilor care redimensionează informația, din perspectiva cursantului care o transmite. Transmițând o informație, cursantul este în centrul atenției grupului de lucru, fiind expertul care s-a documentat, dar, mai mult, este mediatorul care redimensionează informația din poziția propriei viziuni despre lume. Pe de o parte, aruncă o lumină spre subiectul de interes ales, pe de altă parte, subiectul ales pune în lumină cursantul (țara sa, cultura sa, religia sa, personalitatea sa, interesele sale, activitățile preferate etc.). În scenariile didactice, toate intervențiile de informare, de transmitere a ceea ce studenții au citit, sunt urmate de activități în care cursantul este în centrul atenției, nu subiectul de documentare ales de acesta. Astfel, se creează un mediu incluziv în care fiecare persoană are propriul aport în schimburile lingvistice, sociale și interpersonale de la lecțiile practice de limbă-cultură. Tocmai diversitatea culturală, psihologică, lingvistică, diversitatea stilurilor de învățare etc. reprezintă marele avantaj al acestor grupuri de lucru, iar scenariile didactice pe care le vom prezenta mai jos, locuri în care aceștia se simt valoroși și integrați în comunitate, respectiv în grupul de lucru.

Vom descrie în continuare câteva dintre scenariile didactice pe care le-am implementat, pornind de la presa online ca sursă de documentare. Bineînțeles, scenariile se pot dezvolta și diversifica în continuare, respectând principiile acționale în didactica limbilor străine. Se va putea observa faptul că toate scenariile au trei etape:

- Etapa de documentare individuală a studenților, fie acasă, fie rapid, în clasă, înainte de începerea etapei de interacțiune;
- Etapa de interacțiune și mediere, în care studenții fac schimb de informații și își adresează întrebări suplimentare;
- Etapa de reflecție, în care studenții se poziționează subiectiv în raport cu informațiile vehiculate, cu scopul intercunoașterii și a autocunoașterii.

Cerința pe care au primit-o studenții pentru fiecare săptămână a semestrului a fost următoarea:

Citiți două articole informative din presa online, în fiecare săptămână:

- un articol în limba română;
- un articol în altă limbă (în limba maternă, de exemplu).

Pentru fiecare articol, scrieți titlul în limba română, sursa de documentare și răspundeți la următoarele întrebări:

- De ce ați ales acest articol?
- Reformulați conținutul, în trei idei.
- Ce vă interesează în plus despre acest subiect? Formulați o întrebare.

Scenariul 1

În clasă, se deschide o tablă interactivă la care au acces, printr-un link, toți studenții de la lecția practică. Întrebarea la care răspund studenții, printr-un mesaj scris pe tabla interactivă, este următoarea: „Despre ce ați citit?”. Li se dă studenților un șablon pentru a formula răspunsul: „Am citit un articol despre...”. După ce toți cursanții care au citit postează mesajul anonim, formatorul desemnează aleatoriu un student care răspunde la întrebarea „Ce subiect te interesează mai mult?”. Cursantul desemnat alege un subiect care îl interesează completând fraza oferită ca suport „Mă interesează articolul despre...”, iar studentul care a citit articolul ales va răspunde la întrebări. Cei care formulează întrebările sunt tot cursanții, colegii care doresc să afle informații pe subiectul ales. De cele mai multe ori, la nivelul A1+, întrebările sunt foarte simple și sunt formulate cu interogativele *ce, cine, când, unde, de ce*. În final, formatorul întreabă dacă cel care a citit articolul are și alte informații importante, în afară de cele care oferite prin răspunsurile la întrebări. De asemenea, formatorul sau colegii adresează întrebări despre relația dintre studentul/studenta care a citit articolul și experiența personală a acestuia (preferințe, interese, experiențe trecute, opinii etc.). Apoi, cursantul care a citit și care a răspuns la întrebări este cel care alege un subiect care îl interesează, dintre cele notate pe tabla interactivă, iar algoritmul descris mai sus se repetă de câteva ori. Pentru că uneori nu se pot epuiza toate subiectele, din motive obiective legate de timp, cursanții sau formatorii identifică studenții care au citit articole pe subiecte despre care nu s-a discutat „Cine a citit despre...?”. În final, pe o altă pagină a tablei interactive, studenții selectează cea mai interesantă informație auzită, completând enunțul „Cea mai interesantă informație este faptul că...”. De asemenea, pot formula un enunț în care menționează ce nu au știut despre colegii lor și au aflat în această activitate, completând enunțul „Nu am știut despre... că...”.

Scenariul 2

Studenții care doresc vin în fața clasei și prezintă una dintre știrile citite. Studentul care vine în fața clasei răspunde la întrebările colegilor. În acest timp, doi dintre studenți ies din sala de curs, iar când revin, colegii care au ascultat întrebările și răspunsurile le transmit informații colegilor care fuseseră ieșiți din sală, pentru câteva minute, mai exact, răspund la întrebările acestora. După ce prezintă doi sau trei studenți știrile, toți studenții sunt invitați să scrie un mesaj în care iau o poziție în raport cu un

subiect discutat. De exemplu, într-una dintre lecții, un student a prezentat o știre referitoare la un miliardar care face tratamente costisitoare pentru a se menține tânăr. Cerința din final pentru studenți a fost să răspundă la întrebarea „Dacă ai avea posibilități financiare, ai vrea să faci aceste tratamente sau nu? Justifică răspunsul.”. Studenții au scris o frază justificativă, folosind sau nu șablonul pe care l-au primit ca sprijin, iar apoi au făcut schimb de bilete și și-au exprimat oral acordul sau dezacordul în raport cu ceea ce au citit pe bilet, nemenționând numele celui/celei care a scris biletul.

Scenariul 3

Studenții lucrează în perechi sau în echipe de câte trei, echipe în care cel puțin un student a citit articole. Studenții, pe rând, prezintă informațiile esențiale, colegii lor notează pe bilete ce au auzit. Apoi, fie studenții schimbă partenerii de dialog și transmit informațiile notate, fie studenții fac schimb de bilete de mai multe ori și citesc ce au notat colegii lor. În final, cursanții formulează, frontal, un enunț în care prezintă cea mai interesantă informație auzită. Colegii și formatorul adresează întrebări care vizează mai ales relația dintre experiența personală a cursantului și informația selectată. În final, studenții formulează o opinie personală despre unul dintre subiectele despre care s-a discutat frontal, opinie pe care o scriu, într-o frază, în mod anonim, pe o tablă interactivă, folosind șablonul pentru exprimarea opiniei, oferit ca sprijin.

Scenariul 4

Pornind de la ceea ce au citit, studenții notează pe un bilet sau pe o tablă interactivă 2-3 informații adevărate sau false. Studenții schimbă între ei biletele și își exprimă, frontal, opinia despre valoarea de adevăr a enunțurilor citite. Studentul care a citit confirmă sau infirmă ipoteza colegului sau a colegei sale. După finalizarea acestei prime activități, 2-3 studenți prezintă frontal aspectele comune între articolul citit și experiența personală, răspunzând la întrebările formatorului. Studenții continuă această activitate de explorare a relației dintre subiectul articolului citit și experiența personală, lucrând în perechi. În final, studenții raportează frontal ce nu au știut despre binomul lor și au aflat în această activitate. Un student îl întreabă pe altul „Ce nu ai știut despre ... (colegul cu care a lucrat în pereche)”, studentul răspunde folosind șablonul „Nu am știut că”, iar apoi, studentul despre care s-a vorbit relansează întrebarea unui alt coleg ales de el, despre binomul său. În felul acesta, se raportează frontal, o parte dintre informațiile vehiculate. Formatorul adresează întrebări suplimentare, referitoare la articolele citite sau la experiența personală a studenților.

Scenariul 5

Studenții scriu într-un document online editabil, la care toată lumea din grupul de lucru are acces, o întrebare la care răspunde unul dintre articolele citite de ei. Apoi, fiecare student alege câteva întrebări formulate de colegii săi, la care răspunde, scriindu-și numele, în fața răspunsului. Dacă deja s-a răspuns la întrebare, nu repetă

ideea ci menționează faptul că este de acord cu răspunsul scris deja. Un student moderator desemnează studenți care citesc răspunsurile la întrebarea formulată de ei și adresează întrebări pentru clarificarea informațiilor oferite de articolul citit. Studentul care a citit articolul și a adresat întrebarea, în calitate de expert, confirmă sau infirmă valoarea de adevăr a răspunsurilor oferite de colegii lui și oferă informații suplimentare. Formatorul adresează întrebări pentru a pune în valoare personalitatea, experiența culturală și socială a cursanților care vorbesc despre articolul citit. Studenții pot adresa întrebări suplimentare. În final, fiecare cursant alege trei informații pe care le gradează, din punctul de vedere al interesului pe care l-au suscitată, formulând enunțuri după șabloanele următoare: „Informația cea mai interesantă este că”, „O informație foarte interesantă este că”, „O informație destul de interesantă este că”. Ceea ce cursanții au ales să sintetizeze la final poate face referire la articolele despre care s-a discutat sau la colegii pe care i-au cunoscut mai bine, prin această activitate.

Scenariul 6

Studenții lucrează în echipe de câte trei. Un student prezintă o știre, ceilalți doi notează informațiile esențiale și adresează întrebări suplimentare, dacă e cazul. Membrii echipei se schimbă, iar studenții care au notat informațiile le transmit oral noilor colegi de echipă. În același timp, colegul care nu a prezentat articolul citit în etapa anterioară, prezintă informațiile esențiale, coechipierii notând ceea ce doresc să transmită mai departe. Studenții transmit informațiile, folosind șablonul „Ați știut că ... ?”. Din nou se schimbă membrii echipei, studenții transmit noile informații și ascultă prezentarea unui coleg care nu a prezentat încă ceea ce a citit. Dacă toți colegii din noua echipă au prezentat deja ceea ce au citit, studenții își adresează întrebări suplimentare pentru a explora relația dintre colegii lor și subiectele discutate, folosind întrebări din lista de mai jos: „Îți place ...?/ Ai făcut această activitate?/ Te interesează subiecte pe tema ...?/Cunoști persoane care ...?”. În final, studenții raportează frontal ce nu au știut despre colegii lor sau despre ceea ce se întâmplă în lume, la ora actuală.

În continuare, vom arăta de ce aceste scenarii se înscriu în abordarea acțională și pluriculturală a didacticii limbilor-culturi, de ce medierea este principala activitate în aceste scenarii și care sunt marile beneficii pe care le aduce medierea în experiențele de învățare a unei limbi străine. De asemenea, vom arăta că prin aceste scenarii se creează contexte de dezvoltare nu doar a competențelor lingvistice, cât și a competențelor generale. Mai mult, principiile viziunii acționale în didactica limbilor-culturi îi ajută pe cursanți să iasă din zona de confort familială, culturală și socială și să se dezvolte pe plan personal, prin interacțiunile și schimburile cu alteritatea, reprezentată de colegii care au o altă viziune despre lume, viziune construită de mediul cultural, social și familial în care s-au format.

Concepte teoretice: abordare acțională și pluriculturală, mediere

Vom ilustra aceste trei concepte teoretice, în raport cu scenariile didactice descrise mai sus, arătând că acestea se încadrează paradigmei acționale și pluriculturale și au, ca principală activitate, medierea lingvistică, culturală și socială.

Vom începe cu o prezentare a celor cinci logici documentare din istoria didacticii limbilor-culturi, pe care le Christian Puren le pune în relație cu diferite paradigme metodologice care s-au dezvoltat, de-a lungul timpului, în domeniul didacticii limbilor străine. Ne orientăm atenția asupra ultimelor două mari paradigme din istoria didacticii limbilor-culturi, paradigma comunicativă și paradigma acțională, prezentate mai pe larg în lucrări anterioare (Grosu 2019, 2020). Considerăm necesară această imagine diacronică asupra modurilor de documentare în didactica limbilor-culturi, întrucât unul dintre elementele inovatoare ale scenariilor descrise mai sus este faptul că, la nivelul A1+, se propune ieșirea din zona materialelor didactice concepute pentru nivelul A1-A2, înspre realitatea reprezentată de presa online din România și de cea internațională. Știrile disponibile pe site-urile online de informare a populației, reprezintă surse de documentare și materiale de lectură propuse studenților, în vederea activităților de interacțiune și de mediere din clasă. Didacticianul și teoreticianul Christian Puren identifică cinci modele de documentare, conturate de-a lungul timpului, corespunzătoare diferitelor viziuni metodologice din didactică:

1. Logica literară se impune când textele literare sunt utilizate prioritar. Operele literare sunt alese și studiate ca fiind reprezentative pentru un autor, o opera, o perioadă, o mișcare literară. Documentul literar a avut un rol preponderant în predarea limbilor străine în Franța, între 1920 și 1960 (Puren 2020, 4).
2. Logica documentului e caracteristică aceleiași perioade în Franța, în predarea limbilor străine, combinând metodele directă, activă și orală, însă, spre deosebire de logica literară, sursa de informare nu e exclusiv literatura, ci și documentul autentic. Dosarele tematice de civilizație conțin documente autentice care au ca obiectiv mobilizarea cunoștințelor lingvistice și culturale ale elevilor, precum și îmbogățirea acestora (Puren 2020, 5-6).
3. Logica suport e proprie abordării comunicative, textul fiind pus, prioritar, în serviciul unei activități lingvistice. Când sunt autentice, documentele sunt, în general, nonliterare, utilizate în manieră parțială, pentru a repera, punctual, elemente de gramatică, de lexic sau pentru înțelegerea textului scris. În marea majoritate a manualelor comunicative, unitățile didactice, finalizate cu propuneri de simulări de situații de comunicare, se prelungesc cu un ansamblu de documente culturale, uneori scurte extrase literare, care reprezintă pretexte pentru schimburi imediate între elevi, în clasă, ca declanșatoare ale interacțiunilor comunicative (Puren 2020, 10).
4. Logica documentării e modelul în care documentele fac parte dintr-un dosar documentar propus cursanților și eventual, completat de ei,

documente pe care cursanții le consultă în scopul realizării unei sarcini finale, a unui mini-proiect propus cursanților la finalul unității. Logica documentării nu mai face apel la competența comunicativă, ci la competența informațională. Informațiile nu trebuie doar reperate, ci pe lângă identificarea informațiilor utile pentru proiectul cursantului, acesta trebuie să le evalueze, să le ierarhizeze și să le reutilizeze (Puren 2020, 11). Logica documentării e una dintre cele două logici specifice perspectivei acționale, unde textele, nu literare, ci informative, sunt puse în serviciul acțiunii sociale (Puren 2020, 12).

5. Logica socială e a doua logică specifică perspectivei acționale și pune acțiunea socială în serviciul textelor literare. Cursantul nu mai e doar lector, actor, autor, ci devine agent literar într-un câmp social al literaturii. Această logică integrează proiectul literar în unitatea de învățare – prezentarea unei opere într-o revistă, interviuri cu autorii, dezbateri publice, organizarea unei sărbători a literaturii/poeziei etc. (Puren 2020, 12).

Evoluția diacronică a modelelor în logica documentară ilustrează o minimizare a documentului sursă în raport cu cursantul care îl explorează, minimizare invers proporțională cu maximizarea importanței date experienței de viață a cursantului, valorilor și intențiilor sale. Totodată, această evoluție aduce o creștere constantă a contribuției cursantului în explorarea documentului sursă și implicit a libertății și a creativității sale. Dacă în logica literară și în logica documentului, operele de artă și documentele autentice sunt surse a căror valoare incontestabilă trebuie transmisă cursantului, cu scopul informării acestuia și a îmbogățirii cunoștințelor sale lingvistice și culturale, în logica suport, documentul devine doar pretext pentru interacțiunile comunicative dintre cursanți. Mai mult, în logica documentării și în cea socială, cursantul nu mai e pe o poziție inferioară în raport cu documentul ca sursă de învățare, ci pe una superioară. Cursantul are acces la o multitudine de documente, nu mai este limitat la un singur document sau la fragmente selectate de specialiști. Cursantului i se dă statutul de actor social pragmatic care, folosind competența informațională, poate selecta documentele relevante pentru intențiile sale. Obiectivul expunerii cursantului la documente în limba țintă nu mai este absorbirea informației oferite de acestea, cu scopul îmbogățirii cunoștințelor sau cu scopul obținerii informațiilor necesare interacțiunilor comunicative, ci utilizarea creativă și strategică a acestora în scopul realizării unei sarcini exterioare textului, a unei sarcini de tip acțional, cu un rezultat concret în realitatea socială imediată. Libertatea, creativitatea, competența informațională, strategiile de sintetizare ale cursantului sunt elemente care vor pune în prim-plan cursantul, cu credințele și valorile lui, nu textul citit sau informația transmisă. Dacă în logica literară, cea a documentului și cea a suportului, cursantul e inferior textului sursă, în logica documentării și în cea socială, cursantul devine agent creator, care recrează, reorganizează și pune în valoare documentele utilizate ca sursă de documentare, în funcție de obiectivele sale sociale, de intențiile sale și de valorile sale.

Conform cercetărilor din domeniul educației (C21 Canada 2012, 41), în secolul al XXI-lea, sistemul de educație tradițional, în care formatorul este singurul cu rol decizional, cursantul doar aplicând și respectând indicațiile profesorului, nu mai e funcțional. Competențele necesare cursanților din secolul al XXI-lea sunt: creativitate, gândire critică, colaborare, adaptabilitate, toleranță, responsabilitate, utilizare eficientă și productivă a sistemelor numerice, cultură și spirit civic etic (ACPLS 2019, 48). În consecință, în noul sistem de învățare, adaptat nevoilor cursanților născuți și crescuți într-o societate în evoluție rapidă, diversificată și bogată în tehnologii, formatorii, în loc să transmită informația, îi învață pe cursanți să pună întrebări pentru a găsi informația, să examineze cu ochi critic și să transmită, ceea ce au învățat, altora. Abordarea acțională în didactica limbilor-culturi are multe puncte comune cu viziunea actuală asupra învățării, ajutându-l pe cursant să deprindă aptitudini pentru viața cotidiană, (ACPLS 2019, 48) așadar și competențe generale, nu doar competențe lingvistice. Abordarea acțională, integrată pedagogiei proiectului, e axată pe experiențele și pe resursele autentice și favorizează gândirea critică, formând cetățeni activi și angajați în construirea unei lumi mai bune (ACPLS 2019, 49).

Abordarea acțională reprezintă un viraj important în învățarea limbilor străine, în secolul al XX-lea. Limba nu e utilizată doar ca mijloc de comunicare, ci ca mijloc de acțiune în viața reală. Astfel, în învățarea unei limbi străine, comunicarea nu mai este scop în sine, ci mijloc de realizare a unei sarcini autentice, în contextul vieții reale (ACPLS 2019, 22).

Abordare acțională și pluriculturală

În continuare, vom arăta de ce scenariile didactice descrise mai sus se înscriu în viziunea acțională și implicit pluriculturală, dar și prin ce se diferențiază de viziunea comunicativă.

Cursantul e văzut ca actor social care, prin intervențiile sale, acționează în grupul de lucru din care face parte. Citind articole din presa online din România, precum și articole scrise în limba sa maternă, cursantul își asumă rolul de cetățean care se informează și își asumă o responsabilitate în raport cu informația pe care o transmite în grupul de lucru. Întrucât cursanții au libertatea să acceseze orice articol din presa online, urmând să valorifice, în clasă, informațiile citite, există șanse mici ca mai mulți cursanți să citească același articol. În aceste condiții, fiecare student care citește devine expertul principal în subiectul tratat de articol, fiind responsabil pentru ceea ce le transmite colegilor și devenind membru activ al proiectului de informare și mediere colectivă, în care studenții schimbă între ei informații din articolele citite. Așadar, cursantul, ca cetățean responsabil care se informează, acționează în grupul de lucru, în primul rând, prin transmiterea responsabilă a informației.

Citind articole din presa online, în scopul realizării interacțiunilor în clasă, cursantul adoptă ipostaza unui cetățean liber, care are dreptul să se exprime. Având posibilitatea să aleagă orice articol pentru a cărui comprehensiune minimă are competențele lingvistice necesare, studentul își exercită dreptul de a decide ce subiecte

îl interesează, ce grad de dificultate a articolului abordează, ce informații reține pentru a le transmite mai departe colegilor și ce elemente comune între experiența personală și articolul citit vrea să evidențieze. Transmițând informațiile dintr-un articol citit, de fapt, cursantul se exprimă pe sine – preocupările, preferințele și valorile proprii. Dacă în abordarea comunicativă, în logica suportului, un text informativ este adaptat la nivelul de referință al cursanților, toți citind și explorând același text, în abordarea acțională, în logica documentării, fiecare cursant are propria contribuție la proiectul comun de informare. În viziunea comunicativă, activitățile au ca obiectiv apropierea, de către cursanți, a tematicii de referință, prin diferite texte tematice și adoptarea unei poziții personale în raport cu tema abordată. Tematica e dominantă, iar cursantul e plasat într-o poziție exterioară și marginală temei. În schimb, în viziunea acțională, cursantul e cel care gestionează o multitudine de texte și teme, în scopul contribuției la proiectul colectiv al informării despre actualitatea din lume și al intercunoașterii prin interacțiune și mediere. Cursantul e plasat pe o poziție superioară textului, întrucât acesta are putere de decizie mai mare – selectarea textului, ierarhizarea informației, medierea acesteia, în funcție de propriile valori etc. Prin activitățile de lectură și de interacțiune, în clasă, cursanții participă la un proiectul colectiv, în care fiecare individ are propria contribuție și în care fiecare cursant e pus în lumină, în acțiunea de intercunoaștere, prin interacțiune și prin reflecție.

Dacă în abordarea comunicativă, se transmiteau informații despre cultura țintă, în abordarea acțională, se mediază informații despre lumea cursantului (Benatti Rochebois 2016, 107). Cerința inițială a scenariilor didactice este ca studenții să citească un text din presa online din România și un text în limba lor maternă. În felul acesta, se asigură o abordare pluriculturală, întrucât studenții vorbesc fie despre actualitatea din spațiile lor culturale, fie despre actualitatea din România, dar pusă în relație cu situația din țările lor, orașele lor, mediile lor de viață.

Dacă în abordarea comunicativă, obiectivul era ca subiectul (cursantul) să cunoască obiectul (limba și cultura și civilizația țintă), prezentat ca un dat exterior lui, în abordarea acțională, subiectul (cursantul) construiește informațiile referitoare nu doar la limba și la cultura țintă, ci la lumea pluriculturală și plurilingvă (Bourguignon 2003, 55). Scopul activităților didactice nu mai e cunoașterea, ci identificarea și rezolvarea unei probleme. În abordarea comunicativă, cursantul preia informații, dobândește competențe pe care apoi le aplică într-o situație de comunicare simulată sau în adoptarea unei poziții personale în raport cu o tematică. În schimb, în abordarea acțională, prin proiectul pe care cursanții sunt invitați să îl realizeze, nu se aplică cunoștințe, ci acestea se construiesc. Cursanții citesc texte, urmând să transmită informațiile esențiale, dar activitățile didactice prevăd transmiterea mediată a informației și impregnarea acesteia de viziunea despre lume a cursantului care o transmite. Mediind informația citită, cursantul construiește o abordare personală asupra acesteia sau personalizează informația, evidențiind aspecte comune între propria experiență de viață și informația transmisă. Cursantul e producător de sens cultural (Benatti Rochebois 2016, 106), iar obiectivul nu mai e achiziția cunoștințelor

informative despre cultura străină, ci înțelegerea funcționării unei societăți, care-i permite să citească și să relativizeze lumea, în procesul descoperirii de sine și a celuilalt (Benatti Rochebois 2016, 108).

Dacă în abordarea comunicativă, dimensiunea lingvistică este esențială pentru obiectivele didactice, elementele de cultură și civilizație reprezentând un appendice al activităților în care se dezvoltă competențele lingvistice, în abordarea acțională, dimensiunea lingvistică e dublată de dimensiunea culturală. În contextul Europei pluriculturale și plurilingve, în care cursantul nu mai e în ipostaza călătorului în străinătate, ci a conlocuitorului, a cetățeanului unui spațiu pluricultural, principiile actualului CECRL au în vedere, nu formarea unui „străin în trecere” prin cultura țintă, capabil să comunice în situații așteptate, ci formarea actorului social, capabil să acționeze împreună cu, pentru elaborarea unui proiect de societate cu dimensiune colectivă și istorică (Richer 2003, 28). Dacă abordarea comunicativă în didactica limbilor-culturi vizează exclusiv competența lingvistică, abordarea acțională lărgeste spațiul de acțiune al învățării limbilor-culturi, spre competențele generale: *savoir-être* (capacitatea de a asculta, atitudinea primitoare, inițiativa, tenacitatea, încrederea în sine, autonomia), *savoir-mobiliser* (mobilizarea cunoștințelor, a capacităților, a propriilor resurse, dimensiunea reflexivă) (Richer 2003, 28). Prin proiectul de informare și mediere a informațiilor din presa scrisă, studenții dezvoltă și aceste competențe. Etapa de documentare individuală dezvoltă autonomia, mobilizarea propriilor resurse în realizarea proiectului colectiv (schimbul de informații, intercunoașterea și autocunoașterea), în etapa de interacțiune, în care studenții schimbă informații, preiau informații de la colegii lor, în vederea transmiterii lor ulterioare, cursanții dezvoltă capacitatea de a asculta, tenacitatea și încrederea în sine, iar în etapa reflexivă, în care studenții evidențiază propria viziune despre lume, în raport cu subiectele discutate, cursanții își dezvoltă dimensiunea reflexivă a competențelor, prin activități de reflecție asupra propriilor acțiuni. În plus, proiectul de informare colectivă propus studenților are în vedere nu doar dimensiunea lingvistică (în toate scenariile descrise mai sus, activitățile propuse au în vedere toate activitățile lingvistice teoretizate în CECRL – receptare, producere, interacțiune și mediere – a competenței de comunicare, ci și dimensiunea socio-lingvistică, prin medierea culturală realizată în etapa de interacțiune și reflecție, precum și dimensiunea pragmatică, realizată prin rezultatul concret al activității de comunicare – informarea despre actualitatea în lumea pluriculturală din care fac parte cursanții, precum și intercunoașterea și implicit integrarea în grupul de lucru, dublată de o mai bună autocunoaștere. În contextul Europei multiculturale și al luptei contra rasismului, în secolul al XXI-lea, se impune o culturalizare a didacticii limbilor-culturi, o restaurare a culturii, după ce, până la sfârșitul secolului al XX-lea, focalizarea pe limbă era dominantă (Galissou 1994, 25). Lecțiile de limba română ca limbă străină devin, prin implementarea scenariilor didactice descrise mai sus, exerciții de democrație, în care cursanții descoperă diversitatea lingvistică, culturală și personală a grupului din care fac parte, în contextul

în care diversitatea și unicitatea fiecărui individ reprezintă principala valoare care susține activitățile lingvistice și extralingvistice propuse în scenariile didactice.

Mediere

Medierea este conceptul cu cea mai mare e emergență, în ultimul deceniu, în studiile care teoretizează abordarea acțională. Margaret Bento analizează evoluția perspectivei acționale, comparând două metasinteze realizate în 2012, respectiv în 2021, pe baza unui corpus care conține studii de didactică a limbilor-culturi în intervalul de nouă ani definit anterior. Una dintre concluziile majore ale studiului este faptul că medierea lingvistică și culturală își face intrarea în forță în didactica limbilor-culturi, în ultimii ani, alături de lingvistică. Specialista demonstrează faptul că, cu toate că medierea e prezentă în CECRL, încă din 2001, autorii studiilor de didactică au luat în considerare doar recent acest concept (Bento 2023, 28). Legând medierea, indestructibil, de abordarea acțională, Margaret Bento inventariază principalele teoretizări ale medierii, evidențiind cel puțin două aspecte:

1. În prezent, medierea are o accepțiune mult mai largă și mai ofertantă decât aceea de traducere și interpretare – accepțiunea din 2001 a termenului în CECRL.
2. Diversitatea cu care e văzută medierea – medierea relațională și cognitivă (Cavalli e Coste); ipostaza de cursant mediator (traduce și explică pentru cursanții cu un nivel mai scăzut) (Nicolas); medierea nu ca mijloc de prevenire și rezolvare a conflictelor, ci ca suscitare a lor (Huver), medierea cognitivă, documentară, tehnică, experiențială, culturală, didactică (Puren 2019) și medierea ca opusul binomurilor obiect – subiect, uman – neuman, orizontalitate – verticalitate, proximitate – distanță, asemănare – diferență etc. (Puren 2019), medierea ca procedeu de sinteză și de reformulare (Weissmann). Așadar, medierea reprezintă toate procedeele care permit o mai bună înțelegere a limbii, dar și a celuilalt și a propriei identități.

Nemainsistând pe definirea conceptelor teoretice care stau la baza activității de mediere în didactica limbilor-culturi (Grosu 2022), vom arăta în continuare faptul că scenariile didactice descrise mai sus reprezintă locuri în care medierea este o activitate la fel de importantă ca receptarea, producerea și interacțiunea. Mai mult, medierea reprezintă activitatea care permite ieșirea din paradigma comunicativă și intrarea în paradigma acțională, în predarea-învățarea limbilor-culturi. În continuare, vom arăta de ce medierea, ca activitatea didactică, reprezintă calea de acces spre paradigma acțională.

Medierea este activitatea și principiul care permite intrarea în logica documentării, model asociat abordării acționale. Cursanții sunt investiți din oficiu cu libertatea, autonomia și responsabilitatea de a se informa, utilizând sursele de informare publică disponibile online. Libertatea de a alege ce citesc, de unde citesc, în ce limbă citesc, despre ce aleg să vorbească în activitatea de interacțiune, ce întrebări adresează, cine pune întrebări, ce asemănări și diferențe sunt între texte, între cursanți, între

abordări diferite ale aceleiași problematici, ce aleg să evidențieze, în etapa de reflecție, reprezintă unul dintre marile avantaje oferite de logica documentării. Prin oferirea acestei libertăți, cursanții ies din scenariul didactic care simulează realitatea extrașcolară (definitiv pentru abordarea comunicativă, în care finalitatea unităților didactice era realizarea jocurilor de rol, pentru simularea diferitelor situații de comunicare) și intră într-un mediu de învățare autentic, aproape echivalent cu cel din afara lecțiilor practice de limbă-cultură. Cursanții își pot asuma roluri sociale în grupul de lucru și o contribuție esențială la proiectul colectiv de informare, intercunoaștere și dezvoltare personală, prin interacțiune socială. Prin aportul de informație mediată de competențele lingvistice în limba română, de cultura revendicată, de mediul social de dezvoltare, de personalitatea proprie, fiecare cursant care participă la aceste scenarii didactice intră în ipostaza actorului social – membru al unui grup pluricultural și plurilingv, în care principiile democrației se respectă și se învață, într-un mediu incluziv și în care fiecare intervenție în limba țintă e valorificată în favoarea cursantului.

Medierea permite dezvoltarea atât a competențelor lingvistice, cât și a competențelor generale. Dacă activitățile didactice din abordarea comunicativă aveau în vedere exclusiv obiective lingvistice, CECRL susține dezvoltarea cursantului dincolo de competențele lingvistice, prin *savoir-être* și *savoir-apprendre*. În scenariile didactice descrise mai sus, cursanții realizează cel puțin trei tipuri de mediere: lingvistică, culturală și socială (Piccardo 2012, 290), iar medierea culturală și socială dezvoltă, în mod explicit, competențe generale. Medierea lingvistică se realizează, în primul rând, în etapa de documentare, când cursantul accesează un articol scris pentru vorbitorii experimentați ai limbii în care e scris articolul. Cursantul citește articolul, dar îl reduce, prin activitatea de sinteză, la nivelul său de limbă (extrage informațiile pe care le înțelege, chiar dacă acestea nu cuprind întregul conținut informațional al articolului). De exemplu, cursanții vizați în scenariile descrise mai sus extrag informații corespunzătoare nivelului A1 sau A2, evidențiind aspectele esențiale din articol: *cine, ce face, când, unde* și, eventual, *de ce*. De asemenea, în etapa de interacțiune, în care cursanții trebuie să transmită informația citită sau informația auzită de la un alt coleg, medierea se realizează prin adaptarea discursului la interlocutor, precum și prin strategiile de explicare și de accesibilizare a conținutului transmis. Dacă prin activitățile care vizează medierea lingvistică, cursanții își dezvoltă în mod explicit competențele lingvistice, prin activitățile care vizează medierea culturală și socială, cursanții au posibilitatea să își dezvolte competențele generale. Studenții care se documentează aduc un aport de informație în grupul de lucru, îi informează pe colegi despre diverse evenimente din lume, dar informația furnizată în acest fel e mult mai valoroasă decât informația regăsită în articolul citit de student. Prin activitățile propuse în scenariile didactice descrise mai sus, studenții îmbogățesc informația, tocmai mediind-o. În primul rând, o prezintă într-o formă personalizată, formă impregnată de viziunea despre lume a cursantului, iar în al doilea rând, se prezintă pe sine, prin intermediul informației transmise. În felul acesta, cursanții au șansa de a se cunoaște între ei, într-un mod autentic, de a se dezvolta pe plan personal prin posibilitatea de a lua distanță față de

propria viziune despre lume. În etapa de reflecție a scenariilor didactice prezentate mai sus, studenții au cadrul didactic favorabil intercunoașterii și al autocunoașterii.

În scenariile didactice de tip acțional prezentate, medierea, ca principală activitate, anulează opoziția dintre obiect (informație) și subiect (cursantul care o transmite). Cel care transmite informația citită nu mai e independent de ceea ce a citit, ci se îmbină substanțial cu aceasta, redimensionând-o, în funcție de propria viziune despre lume. Ioana M. Petrescu explică principiile postmodernismului din științele umaniste, prin trimiterea la modelele fizicii:

„[...] în «știința posteinsteiniiană», se anulează opoziția netă dintre observator (extern) versus obiect observat, din fizica clasică. În fizica atomică, observă Heisenberg, «nu mai putem vorbi de comportarea particulelor independent de procesul de observație, astfel încât împărțirea uzuală a lumii în subiect și obiect nu mai corespunde»” (Petrescu 2006, 30).

Tot așa, constructivismul și socioconstructivismul, viziuni care informează abordarea acțională și pluriculturală în didactica limbilor-culturi, anulează opoziția dintre obiect și subiect. În istoria didacticii limbilor-culturi, paradigmele sunt pe rând, asociate cognitivismului, behaviorismului, iar în ultimele decenii, constructivismului și socioconstructivismului: cunoștințele individuale se bazează pe experiențe fizice și sociale; o bună parte dintre cunoștințele despre realitate sunt construite prin negociere socială, iar învățarea e mediată (Piccardo 2013, 22). Atenția acordată emoțiilor în învățarea limbilor străine, introducerea ipotezei de filtru afectiv, dimensiunea interculturală introdusă în didactica limbilor străine, în anii '80 și dezvoltată în anii '90, fac din cursant nu un individ neutru, ci unul viu, real (Piccardo 2013, 23). Limba vehiculează mesaje, dar și întreaga identitate a individului (Piccardo 2013, 26).

Activitatea de mediere pe care o propunem prin scenariile didactice este o abordare care se înscrie în viziunea acțională și implicit în pedagogia interculturală. Fiecare cursant este actor social în grupul de lucru, participă la proiectul comun de informare, intercunoaștere și dezvoltare personală, vine cu aportul său de informație, prin intermediul căreia se prezintă pe sine și implicit, premisele culturale pe care le are.

Concluzii

În contextul actual, în care democrația, autonomia și responsabilitatea sunt valori promovate la nivelul societății, în educație, scenariile didactice trebuie să fie medii în care cursanții să-și poată exercita libertatea, responsabilitatea și unicitatea. Abordarea acțională și implicit educația interculturală promovează principii care permit scenariile didactice în care se exersează democrația și în care indivizii își dezvoltă competențele lingvistice, dar și competențele generale, în vederea încercării de adaptare la diversitatea lumii actuale. În contextul diversificării accelerate a publicului țintă în școală, fie prin creșterea persoanelor școlarizate, fie prin posibilitatea de migrare a persoanelor, specialiștii promotori ai abordării acționale susțin că pedagogia

interculturală e singura opțiune care permite articularea tensiunilor, promovând un învățământ al schimbului, al partajării, în care fiecare se îmbogățește prin relația cu celălalt, într-un proces de tranzație permanentă, unde beneficiile sunt reciproce și învățarea se realizează sub responsabilitatea fiecărui cursant și sub ghidajul profesorului (Groux 1998, 108). Astfel, obiectivul didacticii limbilor străine ar fi, în primul rând, să învățăm să ne suspendăm certitudinile, mai ales certitudinile culturale (Groux 1998, 107). Scopul demersurilor didactice nu este cunoașterea academică a culturilor, ci o înțelegere mai bună, o comunicare mai bună și raporturi sociale mai bune (Groux 1998, 120). La nivelul disciplinei, necesitatea ar fi înscrierea didacticii culturilor într-o perspectivă a înțelegerii, nu a explicării, bazate pe o epistemologie a complexității, nu a explicării (Groux 1998, 116).

Referințe bibliografice

- ACPLS (Association canadienne des professeurs de langues secondes). 2019. *Manuel de l'approche actionnelle*, www.caslt.org, ultima accesare la 5 noiembrie 2023.
- Benatti Rochebois, Christianne. 2016. *Langue, culture et didactique du FLE*, in „Caligrama” Belo Horizonte, volume 21, 2, p. 95-111, articol online: *Langue culture et didactique du FLE* (studylibfr.com), ultima accesare la 2 decembrie 2023.
- Bento, Margaret. 2023. *Évolution des regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France*, in „Éducation et didactique” 17-2, articol online: <http://journals.openedition.org/educationdidactique/11581>, ultima accesare la 2 decembrie 2023.
- Bourguignon, Claire. 2003. *L'apprentissage de langues par l'action*, in Lions-Olivieri, Marie-Laure, Liria Philippe, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Editions Maison des Langues, p. 49-78.
- C21 Canda (Canadiens pour l'apprentissage et l'innovation au siècle). 2012. *Transformer les Esprits. L'enseignement public du Canada une vision pour le XXI-e siècle*, www.c21canada.org.
- Galisson, Robert. 1994. *Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France*, in „Revue française de pédagogie”, volume 108, p. 25-37, revistă online: *Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France - Persée* (persee.fr), ultima accesare la 2 decembrie 2023.
- Grosu, Maria. 2019. *Decentralization – A Fundamental Principle of the Action-Based Perspective on Foreign Language Teaching*, in „Philobiblon”, nr. XXIV (2), p. 249-263, revue en ligne *Decentralization – A Fundamental Principle for the Action Perspective in Foreign Language Didactics*, (philobiblon.ro), ultima accesare la 2 decembrie 2023.
- Grosu, Maria, Gogăță, Cristina, Ursa, Anca, Goia, Letiția. 2020. *Imersiunea lingvistică de tip acțional – de la practică la teorie*, in Mureșan Oana, Marta, Monica Mihaela (editori), *Dirjecții și abordări actuale în predarea limbilor moderne la UMF „Iuliu Hațieganu” Cluj-Napoca*. Cluj-Napoca: Editura Medicală Universitară „Iuliu Hațieganu”, p. 13-30.
- Grosu, Maria, Neamț, Nora-Sabina, Hassoun, Anca, Lăscuș, Anda, Tout, Denisa. 2022. *Medierea în didactica limbilor străine: scenariu didactic – cazul clinic*, in Mureșan, Oana, Ursa, Ovidiu (editori coordonatori), *Actualități în predarea limbilor moderne în context medical*. Cluj-Napoca: Editura Medicală Universitară „Iuliu Hațieganu”, p. 27-52.
- Groux, Gérard, Abdallah-Preteuille, M., Porcher, L. 1998. *Éducation et communication interculturelle*, in „Revue française de pédagogie”, volume 123, p. 153-154, revistă online: www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_123_1_3015_t1_0153_0000_1, ultima accesare la 2 decembrie 2023.
- Onillon, Sandrin, Grünblatt, Roger. 2022. *Approche actionnelle et interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères: implémentation en classe et impact sur les apprentissages*, in „Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften”, 44, 2, p. 180-194, articol online: *Approche actionnelle et*

- interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères: implémentation en classe et impact sur les apprentissages* (pedocs.de), ultima accesare la 2 decembrie 2023.
- Petrescu, Ioana Em. 2006. *Ion Barbu și poetica postmodernismului*. Ediție îngrijită, addenda și notă asupra ediției de Ioana Bot și Ligia Tudurachi. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Piccardo, E. 2012. *Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ?*, in „Éla. Études de linguistique appliquée”, 167, p. 285-297, revistă online: <https://doi.org/10.3917/ela.167.0285>, ultima accesare la 2 decembrie 2023.
- Piccardo, E. 2013. *Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions*, in „Lidil”, 48, revistă online: <http://journals.openedition.org/lidil/3310>, ultima accesare la 2 decembrie 2023.
- Puren, Christian. 2019. *L'outil médiation en didactique des langues-cultures : balisage notionnel et profilage conceptuel*, articol online, <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019b/>, ultima accesare la 12 noiembrie 2023.
- Puren, Christian. 2020. *La littérature dans une perspective actionnelle : une approche intégrative des différentes logiques documentaires*, Actes du Colloque International «Didactique de la littérature en classe de FLE: enjeux linguistiques, pédagogiques et culturels», 3-4 mai 2018, Université de Poitiers, UFR Lettres et Langues, articol online: *La littérature dans une perspective actionnelle: une approche intégrative des différentes logiques documentaires* (hal.science), ultima accesare la 2 decembrie 2023.
- Richer, Jean-Jacques. 2009. *Lectures du Cadre : Continuité ou rupture ?*, in Lions-Olivieri, Marie-Laure, Liria Philippe, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris : Editions Maison des Langues, p. 13-48.