

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

Gramatica în didactica limbilor-culturi – abordare acțională

Abstract: (Grammar teaching-learning within Language-cultures – an Action-oriented Approach)

The study aims to describe a pattern of teaching scenarios that aim at familiarizing with a new grammar concept and using it in different communicative activities – reception (oral and written), production (oral and written), mediation and interaction. The theoretical vision to which this pattern subscribes is the action approach. The teaching scenarios also aim to develop communicative competence, but also general competences – *savoir*, *savoir-faire*, *savoir-être*, *savoir-apprendre*. While traditionally grammar is taught according to logical patterns, through neutral examples, far from the learners' personal experiences and constructed by the teacher to highlight the targeted grammar content, the pattern we propose aims at a deep fusion between the learners' personal experience and the grammar notions, as well as between authentic documents in the target language and the targeted grammar notions. The benefits that this pattern brings to the teaching-learning of grammar content in the target language-culture are broadly the following: increased motivation and involvement of learners, through items that address their personal experience and that aim at interknowledge; the satisfaction of accessing authentic documents for the purpose of documenting a socio-cultural or specialist subject and, implicitly, familiarising themselves with the grammatical content; the freedom to document a subject tangential to the grammatical content proposed for use and to present to colleagues an aspect of their personal life or of their socio-cultural area of origin, in the context of very culturally diverse groups of students. Through the pattern that we will describe, the grammar notion aimed at, which is necessary to move from one level to another in the use of a foreign language, is naturally part of authentic interactions and mediations and integrates, like a bond, all the activities of communication, reception, production, mediation and interaction.

Keywords: *grammar, authentic documents, action-oriented approach, communication skills and general skills.*

Rezumat: Studiul își propune să descrie un tipar al scenariilor didactice care au ca obiectiv familiarizarea cu un concept de gramatică nou pentru cursanții care învață o limbă străină și utilizarea acestuia în diferite activități de comunicare – receptare (orală și scrisă), producere (orală și scrisă), mediere și interacțiune. Viziunea teoretică la care subscrie acest tipar este abordarea acțională în didactica limbilor-culturi. De asemenea, scenariile didactice au în vedere dezvoltarea competenței comunicative, dar și a competențelor generale – *savoir*, *savoir-faire*, *savoir-être*, *savoir-apprendre*. Dacă în mod tradițional gramatica este predată după tipare logice, prin exemple neutre, departe de experiențele personale ale cursanților și construite de profesor pentru a evidenția conținutul de gramatică vizat, tiparul pe care noi îl propunem vizează o profundă fuziune între experiența personală a cursanților și noțiunile de gramatică, precum și între documentele autentice în limba țintă și noțiunile de gramatică vizate. Beneficiile pe care le aduce acest tipar în predarea-învățarea unui conținut de gramatică în limba-cultură țintă sunt, în mare, următoarele: creșterea motivației și a implicării studenților, prin itemi care vizează experiența lor personală și care au ca obiectiv intercunoașterea; satisfacția de a accesa documente autentice în scopul documentării pe un subiect socio-cultural sau de specialitate și implicit, al familiarizării cu conținutul gramatical; libertatea de a se documenta pe un subiect tangent cu conținutul gramatical propus spre utilizare și de a le prezenta colegilor un aspect din viața personală sau din spațiul socio-cultural de origine, în contextul unor

grupe de studenți foarte diverse din punct de vedere cultural. Prin tiparul pe care îl vom descrie, noțiunea de gramatică nouă ce urmează a fi predată, necesară trecerii de la un nivel la altul în utilizarea unei limbi străine, se înscrie natural în interacțiuni și medieri autentice și integrează, ca un liant, toate activitățile de comunicare, receptare, producere, mediere și interacțiune.

Cuvinte-cheie: *gramatică, documente autentice, abordare acțională, competențe de comunicare și competențe generale.*

Introducere

Studiul își propune să descrie un tipar al scenariilor didactice care au ca obiectiv familiarizarea cu un concept de gramatică nou pentru cursanții care învață o limbă străină și utilizarea acestuia în diferite activități de comunicare – receptare (orală și scrisă), producere (orală și scrisă), mediere și interacțiune. Viziunea teoretică la care subscrie acest tipar este abordarea acțională în didactica limbilor-culturi. De asemenea, scenariile didactice au în vedere dezvoltarea competenței comunicative, dar și a competențelor generale – *savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre*. Dacă în mod tradițional gramatica este predată după tipare logice, prin exemple neutre, departe de experiențele personale ale cursanților și construite de profesor pentru a evidenția conținutul de gramatică vizat, tiparul pe care noi îl propunem vizează o profundă fuziune între experiența personală a cursanților și noțiunile de gramatică, precum și între documentele autentice în limba țintă și noțiunile de gramatică vizate. Beneficiile pe care le aduce acest tipar în predarea-învățarea unui conținut de gramatică în limba-cultură țintă sunt, în mare, următoarele: creșterea motivației și a implicării studenților, prin itemi care vizează experiența lor personală și care au ca obiectiv intercunoașterea; satisfacția de a accesa documente autentice în scopul documentării pe un subiect socio-cultural sau de specialitate și implicit, al familiarizării cu conținutul gramatical; libertatea de a se documenta pe un subiect tangent cu conținutul gramatical propus spre utilizare și de a le prezenta colegilor un aspect din viața personală sau din spațiul socio-cultural de origine, în contextul unor grupe de studenți foarte diverse din punct de vedere cultural. Prin tiparul pe care îl vom descrie, noțiunea de gramatică nouă ce urmează a fi predată, necesară trecerii de la un nivel la altul în utilizarea unei limbi străine, se înscrie natural în interacțiuni și medieri autentice și integrează, ca un liant, toate activitățile de comunicare, receptare, producere, mediere și interacțiune.

În prima parte vom prezenta premisele teoretice la care subscriem, iar apoi vom arăta cum am implementat aceste concepte teoretice, în scenarii didactice de tip acțional. De asemenea, vom ilustra beneficiile pe care le aduce introducerea noțiunilor noi de gramatică, prin prisma viziunii acționale, atât în planul competențelor comunicative ale cursanților, cât și în planul competențelor generale.

1. Premise teoretice – gramatica în abordare acțională

1.1. Abordarea acțională în didactica limbilor-culturi – viziune diacronică

Menționăm încă de la început că abordarea acțională în predarea limbilor-culturi, care este în strânsă fuziune cu didactica proiectelor, reprezintă premisa teoretică ce stă la baza studiului nostru. Spre deosebire de abordarea comunicativă, care a cunoscut o dezvoltare extraordinară în anii 1970, abordarea acțională, promovată de CECRL, începând cu anii 2000, pune comunicarea în slujba acțiunii. Dacă în abordarea comunicativă, comunicarea este atât mijloc, cât și scop, în abordarea acțională, comunicarea este mijloc pentru acțiune, iar sarcina de lucru este rezolvarea unei probleme și vizează acționarea prin limbaj.

Margaret Bento urmărește evoluția viziunii teoretice a perspectivei acționale în predarea limbilor în Franța, în ultimii aproximativ 20 de ani, având la bază un corpus de texte teoretice din domeniul didacticii limbilor-culturi care tratează problematica viziunii acționale. Urmărind evoluția celor patru câmpuri disciplinare evocate de didacticieni în interpretarea CECRL, teoriile învățării, lingvistica, medierea și sociologia, acest studiu evidențiază revenirea în forță a lingvisticii în interpretarea CECRL și pune în lumină reflecții asupra medierii (Bento 2023, 30). Revenirea în forță a studiilor care tratează domeniul lingvisticii în interpretarea CECRL este una dintre rațiunile care stau la baza acestui studiu. Prin actualul demers, vom arăta că abordarea comunicativă a componentei lingvistice în predarea-învățarea limbilor-culturi nu e suficientă, fiind necesară nu înlocuirea, ci susținerea acesteia prin baza didactică a abordării acționale. Cu alte cuvinte, introducerea noțiunilor de lingvistică, prin exemple îndepărtate de experiența personală a cursanților, urmate de exerciții structurale și funcționale, nu e suficientă pentru actualele generații de cursanți care au resurse de documentare în domeniul limbilor străine mult mai multe decât generațiile pentru care abordarea comunicativă era funcțională.

Margaret Bento evidențiază faptul că didacticienii care au interpretat CECRL au convocat patru câmpuri disciplinare: teoriile învățării, lingvistica, medierea și sociologia. Analizând studiile teoretice care au în centru conceptele viziunii acționale, autoarea subliniază faptul că abordarea acțională a avut ca domeniu de referință, încă de la început, socio-constructivismul. Conceptele vehiculate în teoretizarea abordării acționale, cu rădăcini în socio-constructivism, sunt: *sarcina de lucru* reprezentată ca fiind problemă de rezolvat, acțiune cu scop precis (Bento, Cavalli, Coste), *cooperare* și *metacogniție*. Aceste trei concepte sunt cele care asociază definitiv abordarea acțională cu socio-constructivismul (Bento 2023, 27). În schimb, în primii ani de teoretizare a viziunii acționale, referințele la cunoștințele lingvistice (fonetice, lexicale, gramaticale, textuale) au fost puține în studiile care teoretizează abordarea acțională în didactica limbilor-culturi, în raport cu cunoștințele asupra proceselor de învățare (sarcină de lucru, metacogniție, cooperare). Analiza comparativă a studiilor teoretice publicate înainte de 2012 și după 2012, realizată de Margaret Bento ilustrează o intrare puternică în scenă a lingvisticii, cu centrare pe gramatică și pe fonetică. Medierea își face, de asemenea, intrarea în forță, în domeniul didacticii limbilor-culturi, în mod

special medierea lingvistică și culturală, după cum evidențiază Bento (2023, 28). În continuare, vom pune în centrul atenției componenta lingvistică din didactica acțională a limbilor-culturi.

1.2. Modelul procedură vs modelul proces în didactica limbilor-culturi

Încă de la început, ne situăm pe poziția epistemologiei modelizării în didactica limbilor-culturi. Christian Puren pune în opoziție două modele în predare-învățare-utilizare a limbilor-culturi: *modelul procedură* vs *modelul proces* (*modelul modelizării*). Dacă *modelul procedură* e linear, conținând un algoritm și un ansamblu de sarcini predeterminate care trebuie realizate în ordine determinată, iar reușita fiecărei sarcini asigură reușita finală a activității globale (Puren 2022 b, 20), *modelul proces* sau demersul proiectului, cel mai complex în pedagogie, în relație cu emergența perspectivei acționale în versiunea sa forte, sarcinile sunt caracterizate prin operații de retroacțiune. Retroacțiunea, spre deosebire de feedback, care e o oferire pasivă a informațiilor pe o sarcină realizată, modifică date anterioare, schimbă etape anterioare, reorganizează munca, pentru a îndeplini obiectivele proiectului (Puren 2022 b, 24). Ceea ce face din *modelul proces* cel mai complex model din pedagogie este faptul că acest model dezvoltă autonomia și responsabilizarea individuală și colectivă a studenților. Acest lucru implică din partea lor reglarea reflexivă permanentă, metacogniția și, din partea profesorului, necesitatea de a se adapta în permanență la alegerile studenților. Așadar, subscriind *modelului proces*, nu vom descrie un algoritm de predare a gramaticii din perspectivă acțională, ci niște principii și niște exemple de implementare a acestora. Procesul de recursivitate în predarea gramaticii nu implică perfecționarea unui algoritm, ci adaptarea procesuală permanentă la contextul de învățare – conținutul gramatical vizat, grupul țintă, resursele documentare autentice disponibile etc. Didacticianul Christian Puren susține că, chiar dacă modelul procedural este absolut necesar în proiectarea scenariilor didactice, transformarea acestuia în model-proces, dar și invers, reprezintă apanajul profesorilor experți care pregătesc un scenariu pe secvențe, dar lasă o marjă de libertate și de impredictibil între ceea ce proiectează și ceea ce implementează la clasă pentru adaptarea la cererile și nevoile emergente ale cursanților (Puren 2022 b, 30). Capacitatea de procesualizare / proceduralizare a profesorilor este dată de logica recursivă a gândirii complexe și este criteriu de performanță în predarea-învățarea-utilizarea unei limbi-culturi.

1.3. Logica documentării vs logica suportului

Pedagogia proiectului are în centru logica documentării, logică ce presupune accesul cursanților la documente autentice, cercetarea și explorarea acestora de către cursanți, selecționarea și utilizarea lor în vederea obținerii produselor cerute prin proiectul propus cursanților. Așadar, în logica documentării, caracteristică abordării acționale, marja de determinare este mai mică decât în cazul scenariilor didactice bazate pe logica suportului, caracteristică abordării comunicative, logică în care toți cursanții utilizează același document adaptat nivelului lor. Astfel, dacă în scenariile de tip comunicativ, toți cursanții grupului de lucru accesează același document (text scris

sau text audio), în scenariile de tip acțional, fiecare cursant alege un document, dintr-o bază de resurse documentare creată de profesor (Puren, 2013). Prin activități de interacțiune și mediere, studenții selectează și interpretează informațiile găsite în sursele de documentare prin grila oferită de experiențele personale și de sistemul socio-cultural din care provin. Tocmai modul în care studenții selectează și interpretează printr-o grilă subiectivă informațiile oferite de textele sursă face din scenariul didactic unul procesual mai mult decât unul procedural. Astfel, experiența didactică de tip acțional este un continuu proces de adaptare la documentele găsite de cursanți, precum și la modul de utilizare a acestora. Margaret Bento pledează pentru adoptarea logicii documentării, în procesele de predare a gramaticii prin instrumentele viziunii acționale în didactica limbilor-culturi. Incitarea cursantului să colecteze el însuși documentele necesare pentru familiarizarea cu un conținut de gramatică și pentru conceptualizarea lui este soluția propusă de specialistul în didactica limbilor-culturi. Profesorului i-ar reveni sarcina de a asambla documentele care-i permit cursantului să caute informațiile de care are nevoie pentru a acționa ca actor social (Bento 2019, par. 29). Exemplele de predare a gramaticii în perspectivă acțională pe care le vom descrie mai jos nu reprezintă algoritmi de urmat, ci modele proceduralizate în urma proceselor experimentate la clasă, modele care, la rândul lor, vor fi, în continuare, procesualizate prin adaptarea la contexte de învățare unice în cazul fiecărei interacțiuni profesor-student și student-student.

1.4. Modele de unitate didactică

Christian Puren descrie trei modele de unitate didactică disponibile la ora actuală în predarea limbilor-culturi:

1. Modelul *pre-task – task – post-task*, după modelul anglosaxon, dezvoltat în 1980.
2. Modelul scenariului de sarcini care pune în operă versiunea slabă a perspectivei acționale, în care sarcinile de lucru predeterminate ar conduce la realizarea proiectului final de către cursanți.
3. Modelul proces – versiunea forte a perspectivei acționale, în care sarcinile sunt concepute ca punere în operă a unui proiect, iar cursanții participă activ la conceperea, realizarea și evaluarea proiectului (Puren 2022 b, 28).

Exemplele de predare-învățare-utilizare a gramaticii, pe care le vom descrie mai jos, reprezintă un amestec între aceste trei modele. Modelizarea, procesualizarea, adaptarea continuă la contextul de învățare nu presupune excluderea unor viziuni teoretice în favoarea altora, ci mutarea accentelor și a proporțiilor de la o viziune teoretică la alta, în vederea atingerii obiectivelor finale, dezvoltarea autonomiei și responsabilizarea cursanților în învățarea unei limbi-culturi.

1.5. Gramatica – între științele exacte și științele umaniste

Cu toate că gramatica este o zonă esențială în predarea, învățarea și utilizarea unei limbi, aceasta nu mai poate fi tratată exclusiv ca în științele exacte, așa cum propune primul dintre cele trei modele descrise mai sus: familiarizare cu noțiunea,

automatizare prin exerciții structurale și funcționale și utilizare, prin producere de texte adaptate conținutului gramatical vizat. Acest model poate fi funcțional, dar este insuficient pentru actualele generații de cursanți. Întrucât programele de traducere automată disponibile online, precum și resursele oferite de inteligența artificială oferă deja produsele / structurile lingvistice pentru care cursanții ar trebui să depună un efort intelectual considerabil, motivația cursanților scade. În schimb, dacă conținuturile de gramatică sunt scoase din zona neutră a științelor exacte și sunt aduse în zona științelor umaniste, prin impregnarea lor cu experiența personală a cursanților, precum și prin introducerea lor tangențială în realizarea proiectelor, acestea, conținuturile lingvistice, au șanse mult mai mari să fie apropiate de către cursanți, în mod natural, într-un mediu tolerant la greșeală, umanistic și nu într-un mediu al științelor exacte, unde greșeala e inadmisibilă.

Exemplele de predare, învățare și utilizare a gramaticii pe care le vom descrie mai jos vizează experiența personală a cursanților, iar marja de determinare a informațiilor care se vehiculează în timpul experiențelor de învățare e destul de mică. Cu toate că există un scenariu bazat pe un model procedural, experiența de predare-învățare-utilizare a limbii devine un model procesual, prin adaptarea continuă la contextele unice de învățare date de experiențele personale unice ale cursanților, precum și de documentele selectate și utilizate de aceștia, mereu altele. În ceea ce privește componenta lingvistică a limbii-culturi țintă, cursanții fac referire la experiențele lor personale și accesează documente autentice, în funcție de interesele și de preferințele lor, urmând să realizeze medierea și interacțiunea, pornind de la aceste surse – experiențele personale, documentele autentice consultate în etapa de documentare.

Christian Puren argumentează faptul că epistemologia didacticii limbilor străine e foarte îndepărtată de cea a didacticii școlare a științelor exacte. Didactica științelor exacte a fost dezvoltată în principal de didacticienii în matematică și în general, preluată de specialiștii în științele exacte (Puren 2019, 4). Didacticianul francez susține că învățarea colectivă a unei limbi străine e, de fapt, un tip de „gimnastică culturală”, clasa fiind locul unde profesorul îi acompaniază, îi ghidează și îi ajută pe cursanți să se formeze, într-un mediu intensiv, securizat, exigent și binevoitor, cu componentele culturale solicitate în lumea profesională, dar și gustul pentru munca colaborativă, spiritul de inițiativă, gestionarea informațiilor, deschiderea la diferență și la noutate, creativitate, dezbateri colective, toleranță la incertitudine, controlarea / reglarea diferitelor tipuri și moduri de evaluare, capacitatea de a învăța din propriile erori și din ale altora, capacitatea de a gestiona complexitatea printr-o atitudine proactivă, demers reflexiv, învățarea conduitei proiectului (Puren 2019, 5). Exemplele de predare-învățare-utilizare a gramaticii pe care le vom descrie mai jos sunt contexte în care cursanții vorbesc despre ei și acționează prin limbaj, așadar gradul de personalizare a discursurilor acestora este foarte mare. În consecință, și gradul de implicare personală în activitățile propuse de profesor este mai mare, fapt ce conduce la o rată mai mare de reușită. Activitățile pe care le vom descrie în continuare conduc la dezvoltarea atât a

competențelor comunicative, cât și a competențelor generale (*savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre*) descrise de CECRL ca obiective în învățarea unei limbi străine. De asemenea, activitățile reprezintă o fuziune între toate cele patru activități de învățare a unei limbi-culturi – receptare, producere, mediere și interacțiune.

Spre deosebire de scenariile mai apropiate de științele exacte, în care toate etapele sunt predeterminate, resursele fiind cunoscute, în predarea-învățarea-utilizarea conținuturilor lingvistice în scenarii de tip acțional, cursantul este responsabilizat în accesarea documentelor autentice și în medierea acestora în vederea interacțiunii cu colegii. Scăderea gradului de directivitate a profesorului conduce la creșterea gradului de autonomie și responsabilizare a cursanților (Puren 2023, 1).

1.6. Gramatica – descrierea teoretică a limbii vs descrierea modelizatoare a limbii

În ceea ce privește gramatica, Christian Puren pune în opoziție două modele de predare-învățare-utilizare a gramaticii: *descrierea teoretică a limbii vs descrierea modelizatoare a limbii*. Dacă descrierea teoretică a limbii oferă un tablou complet și o bază solidă pentru a învăța o limbă străină, descrierea modelizatoare ajută practica în clasă, oferind soluții punctuale, nu un tablou complet al sistemului limbii. În descrierea modelizatoare a gramaticii, cursanții învață limba practicând-o, nu vorbind despre ea. Dacă descrierea teoretică a gramaticii furnizează mijloace necesare pentru formarea intelectuală, elevii învățând regulile prin exemple și apoi aplicând conștient regulile, în descrierea modelizatoare, gramatica oferă un ajutor provizoriu, pentru ca în final, cursanții să aplice regulile intuitiv, nu conștient. Dacă descrierea teoretică a gramaticii oferă un ajutor constant și o sursă principală de referință pentru progresul individual, descrierea modelizatoare a gramaticii oferă un ajutor punctual în timpul utilizării, când cursantul nu are acces la „sensul limbii”. De asemenea, descrierea modelizatoare a gramaticii oferă un ajutor compensatoriu în timpul învățării, cursantul putând construi enunțuri corecte, înainte ca acesta să aibă „sensul limbii” (Puren 2022 a).

Exemplele următoare vor arăta cum cursanții pot avea acces la „sensul limbii”, consultând documente autentice, prin calea deschisă de conținutul gramatical nou vizat pentru familiarizare și practicare, în scenarii didactice de tip acțional.

2. Gramatica în abordare acțională – exemple de activități

2.1. Timpul imperfect al verbelor

Într-o unitate de tip acțional, dintr-un manual de limba română ca limbă străină realizat pentru nivelul A2+¹, destinat studenților de la UMF „Iuliu Hațieganu” Cluj-Napoca, în unitatea cu titlul *Integrarea într-o comunitate – viața de student internațional*, li s-a propus studenților ca până la finalul unității să scrie, din ipostaza de student internațional, un proiect de integrare într-o colectivitate diferită de cea din care fac parte. Studenții au putut alege între un proiect care vizează viața lor de studenți

¹ Autoarele manualului de tip acțional în curs de publicare sunt: Maria Grosu, Alexandrina Tomoiagă, Elisa Gorry și Denisa Tout.

internaționali la Cluj și un proiect de voluntariat realizabil la Cluj sau în alte spații culturale. Cerințele pentru realizarea proiectelor propun evidențierea experienței personale a cursanților, evidențierea informațiilor de interes pentru proiectele lor viitoare, precum și descrierea proiectelor de integrare propuse (loc, timp, activități, beneficii). Structura unităților din manualul în curs de publicare este următoarea: *Conceperea proiectului, Resurse documentare și lingvistice, Prezentarea proiectului, Autoevaluare și interevaluare a proiectelor*. În ceea ce privește resursele lingvistice, conținutul gramatical asociat primului proiect, cel referitor la viața de student internațional, este timpul imperfect al verbelor, în timp ce conținutul gramatical asociat proiectului referitor la voluntariat, este imperativul. Stabilirea conținutului gramatical asociat primului proiect s-a realizat în funcție de necesitățile lingvistice pentru realizarea proiectului. Pentru a prezenta experiența personală și modul în care s-au schimbat de când au venit la Cluj, în calitate de studenți internaționali, cursanții au nevoie să folosească timpul imperfect. Cerința pentru realizarea proiectului este următoarea:

Proiectul 1: Viața de student – proiect de dezvoltare personală și de integrare

Prezentați un mini-proiect de integrare a studenților internaționali în comunitățile studențești sau sociale din Cluj-Napoca.

1. Vorbiți despre experiența personală de integrare în primii doi ani de studiu la Cluj-Napoca. Evidențiați factorii care v-au ajutat să vă integrați și prezentați fotografii relevante. Precizați, pentru fiecare fotografie, câteva date de referință – locul (*unde erați*), data aproximativă, persoane (*cu cine erați*), activitate (*ce făceați*).
2. Precizați cum v-ați dezvoltat / schimbat în acești aproape doi ani – caracteristici fizice, motivație, confort emoțional, prieteni, orientare, modul de a petrece timpul liber, alimentație, sport etc. *Cum erați și ce făceați înainte, în comparație cu ipostaza de acum?*
3. Evidențiați posibilitățile de integrare a studenților de la Cluj, în prezent, în comparație cu viața studenților de acum 30-50 de ani, din România sau din alte țări. *Cum era viața de student în România, în perioada comunistă? Dar în țările voastre, acum câteva decenii?*
4. Propuneți o activitate care i-ar ajuta pe studenții internaționali să se integreze mai repede și mai bine în mediul studențesc de la Cluj-Napoca.

După etapa de concepere a proiectului, etapă în care studenții au răspuns la un chestionar privind gradul lor de integrare la Cluj-Napoca și au pus în relație concepte tangente cu integrarea, în cerințe care vizează exprimarea opiniei și justificarea ei, exprimarea surprizei și adresarea întrebărilor, în etapa a doua, numită *Resurse documentare și lingvistice*, cursanții au accesat documente în vederea documentării

despre viața de student în România, în perioada comunistă, viața de student în țările lor, acum câteva decenii, când părinții sau bunicii lor au fost studenți. Un obiectiv atins prin aceste resurse documentare a fost acela de a evidenția și de a înțelege mai bine caracteristicile contextului socio-politic actual în care cursanții studiază la Cluj. Un alt obiectiv a fost acela al introspecției, cursanții analizând modul în care s-au schimbat în ultimii ani. Timpul imperfect este o zonă lingvistică aflată la intersecția acestor subiecte, frecvent folosit în documentele care tratează subiectele prezentate mai sus și necesară în realizarea proiectului de integrare a studenților internaționali. Tiparul proceduralizat în urma experiențelor procesuale, în predarea-învățarea-utilizarea imperfectului în limba română a fost următorul:

1. **Familiarizare** – chestionar de intercunoaștere, cu întrebări care conțin verbe la modul imperfect și care vizează experiența lor de studenți internaționali, în anul I.

1. **Precizați dacă următoarele afirmații sunt adevărate (A) sau false (F).**

1. La începutul anului I, *eram* mai timid / timidă. ☐
2. La începutul anului I, *eram* mai motivat / motivată. ☐
3. La începutul anului I, *aveam* mai puțini prieteni decât acum. ☐
4. La începutul anul I, *aveam* mai mult timp liber. ☐
5. La începutul anului I, *nu-mi plăcea* la Cluj. ☐
6. La începutul anului I, *voiam* să renunț la studiile la Cluj. ☐
7. La începutul anului I, *făceam* mai mult sport. ☐
8. La începutul anului I, *eram* mai slab / slabă. ☐
9. La începutul anului I, *eram* mai puțin matur / matură. ☐
10. La începutul anului I, *ieșeam* mai des în oraș. ☐

2. **Lucrați în perechi, schimbați idei referitoare la afirmațiile de mai sus și precizați frontal ce nu ați știut despre colegii voștri.**

3. **Lucrați în perechi. Completați spațiile libere cu pronumele personal corespunzător: eu, tu, el / ea, noi, voi, ei / ele.**

1. **aveam** mai mult timp liber.
2. **aveați** mai mult timp liber.
3. **avea** mai mult timp liber.
4. **aveam** mai mult timp liber.
5. **aveau** mai mult timp liber.
6. **aveai** mai mult timp liber.

2. **Documentare**

1. **Consultați documentul de mai jos despre viața de student în perioada comunistă, în România și identificați similitudini și diferențe cu viața voastră de studenți internaționali la Cluj.**

- Cum era viața de student în perioada comunismului: De la căminele studențești la practica agricolă și muzica rock - Stirileprotv.ro

- <https://jurnalul.ro/scinteia/special/studenti-straini-in-romania-508497.html>

- <https://ziarulumina.ro/societate/reportaj/povestea-necenzurata-a-studentiei-in-comunism-142166.html>

2. Lucrați în perechi, schimbați idei notate și articolul consultat și reformulați frontal o idee care vă surprinde.

VERBUL LA IMPERFECT		
Grupa I – -a	Grupa a II-a – -ea	Grupa a III-a – -e
a pleca – eu	a avea – eu	a face – eu
a asculta – eu a dansa – eu a vizita – eu a mânca – eu a studia – eu a da – eu a sta – eu	a bea – eu a părea – eu a dura – pe mine mă a cădea – eu a vedea – eu a putea – eu a vrea – eu	a pierde – eu a face – eu a începe – eu a cere – eu a merge – eu a ajunge – eu a rămâne – eu a duce – eu a aduce – eu a conduce – eu a zice – eu a spune – eu a pune – eu a scrie – eu
Grupa a IV-a – -i	Grupa a IV-a – -î	
a ieși – eu	a urî – eu	
a iubi – eu a vorbi – eu a dori – eu a fugi – eu a găsi – eu a ieși – eu a privi – eu a ști – eu a fi – eu	a coborî – eu a hotărî – eu	

3. Conceptualizare și aplicare prin exerciții structurale și funcționale

1. Lucrați în perechi. Folosiți informațiile din exercițiile anterioare și resurse online, pentru a completa tabelul de mai jos.

2. Lucrați în perechi. Conjuțați la imperfect minimum 7 verbe și verificați-vă reciproc.

3. Completați spațiile libere cu verbe la imperfect.

1. Când eram mai mic / mică, (a face / a nu face) mult sport. Tu (a face / a nu face)?

2. Când eram în liceu, (a ieși / a nu ieși) mult în oraș. Tu (a ieși / a nu ieși)?

3. Când eram în școala primară, (a avea / a nu avea) mult timp liber. Crezi că el / ea (numiți un coleg) (a avea / a nu avea) mult timp liber?

4. Când eram la grădiniță, (a dormi / a nu dormi) la amiază. Tu (a dormi / a nu dormi) la amiază?

5. Când eram în anul I, în vacanța de iarnă, (a studia / a nu studia) mult / puțin. Cred că noi toți (a studia / a nu studia) mult / puțin.

4. Ce diferențe sunt între ipostazele voastre actuale de studenți la UMF și ipostazele de copii mici / elevi la școală. Formulați minimum 8 enunțuri.

- Când eram mic / mică,
- Când eram elev / elevă,
-
-
-
-
-
-

5. Lucrați în perechi. Adresați întrebări colegilor și raportați frontal ce vă surprinde sau nu în legătură cu răspunsurile primite.

1. Ce făceai dimineața când erai la școala primară? Dar acum?

2. Ce făceai după-amiază când erai la școala primară? Dar acum?

3. Ce făceai în weekend când erai la școala primară?

4. Ce făceai în vacanța de vară când erai la grădiniță?

5. Ce făceai în vacanța de iarnă când erai în liceu?

6. Ce făceai seara, în timpul săptămânii, când erai student în țara ta? Dar în weekend?

7. Ce crezi că făceau bunicii tăi când aveau vârsta ta?

8. Ce crezi că făceau părinții sau bunicii tăi când erau la universitate?

4. Mediere interlingvistică și interculturală.

1. Căutați informații despre viața de student în țara voastră, acum 50 de ani (când, poate, erau bunicii voștri studenți) sau acum 30 de ani (când, poate, erau părinții voștri studenți). Puteți folosi documente în limba română, în limba maternă sau ChatGPT. Notați minimum trei idei interesante:

-
-
-

2. Lucrați în perechi, schimbați idei și apoi menționați frontal ce v-a surprins în dialogul cu colegii voștri.

2.2. Forma de genitiv a substantivelor

O altă unitate a manualului de tip acțional menționat mai sus vizează forma de genitiv a substantivelor. Titlul unității este *Proiecte de călătorie – diversitatea socio-culturală ca sursă de dezvoltare personală și profesională*. Studenții au avut de realizat, la alegere, fie un proiect de călătorie într-un spațiu exotic, fie un proiect de călătorie în propriul spațiu cultural, proiect destinat outsiderilor. După etapa de concepere a proiectului, în care studenții au avut activități care vizează, în conținut, experiențele lor personale și opiniile personale în raport cu diferite concepte legate de călătorii, iar în formă, exprimarea procentajului, exprimarea referinței la ceva și a alternanței, în a doua parte a unității, numită *Resurse documentare și lingvistice*, studenții au avut două subiecte centrale de documentare: forma de genitiv a substantivelor și riscurile epidemiologice în diferite destinații turistice. Nu voi detalia ca mai sus demersul didactic, ci voi sintetiza etapele scenariului de tip acțional care, spre deosebire de scenariul de tip comunicativ, are la bază logica documentării, nu a suportului. Studenții accesează documente autentice în vederea identificării informațiilor necesare realizării proiectului, precum și în vederea familiarizării cu conținutul lingvistic vizat (forma de genitiv a substantivelor). De asemenea, posibilitatea permanentă a cursanților de a alege, necesitatea de a lua o poziție personală în raport cu subiectul de documentare, precum și solicitarea permanentă de a relaționa informațiile vehiculate cu experiența personală a cursanților fac din acest demers unul acțional, diferit de cel construit în viziune comunicativă. Etapele parcurse în acest scenariu didactic au fost următoarele:

1. **Familiarizare** cu forma de genitiv a substantivelor, prin consultarea unor documente autentice foarte scurte cu cerințe punctuale care vizează exclusiv forma de genitiv a substantivelor, precum și printr-un chestionar scurt care vizează experiența personală în domeniul călătoriilor, cu întrebări în care sunt marcate substantivele în genitiv.
2. **Conceptualizare prin documentare** – a fost etapa în care cursanții au asociat pronumele personale în cazul genitiv (*lui, ei, lor*) cu articolele hotărâte pentru forma de genitiv a substantivelor, activitate urmată de consultarea unui site (STRAZI CLUJ-NAPOCA - Orasul.biz) cu numele tuturor străzilor din Cluj-Napoca. Studenții au identificat minimum cinci străzi cu denumiri care conțin forma de genitiv a substantivelor (*Strada Lalelor, Strada Cometei, Strada Observatorului* etc.) și au tradus aceste toponime în limba de contact (limba franceză). Apoi, studenții au propus alte denumiri pentru străzile pe care ei le frecventează, în funcție de propriile viziuni asupra acestor locuri. Astfel, *Strada Marinescu* poate fi denumită *Strada Studenților, Strada Piezișă, Strada Barurilor* etc.
3. **Conceptualizare clasică prin completarea și memorarea unor tabele** relativ complete, din punctul de vedere al situațiilor de obținere a formei de genitiv a substantivelor în limba română.
4. **Documentarea privitoare la diferite destinații exotice.** Studenții au ales o destinație exotică unde ar vrea să călătorească și apoi s-au documentat în privința riscurilor epidemiologice din zona respectivă, precum și în privința zilelor celebrate la nivel național în zona respectivă, accesând site-uri în care utilizarea formei de genitiv a substantivelor este frecventă. În cazul riscurilor epidemiologice, studenții au ales o boală tropicală și au identificat zona de risc, simptomele, cauzele și tratamentul, accesând următorul site: Medicina de călătorie (srmv.ro). Activitatea pe care au făcut-o în acest sens a presupus completarea unor fraze care îi obligă să folosească forma de genitiv a termenilor identificați prin documentare: *Boala apare din cauza Primele simptome sunt apariția În privința profilaxiei, se recomandă evitarea / utilizarea / administrarea* În cazul zilelor celebrate la nivel național în spațiul exotic ales ca destinație de călătorie, studenții au accesat următorul site <https://calendar.city-star.org/ro>, care abundă în substantive în cazul genitiv, cu scopul de a alege data (perioada) în care ar dori să meargă în acea destinație exotică.

3. Concluzii

În raport cu tiparele abordării comunicative în predarea limbilor-culturi, în ceea ce privește predarea-învățarea conținuturilor lingvistice, scenariile didactice descrise mai sus, informate de principiile acționale în didactica limbilor-culturi, se diferențiază prin:

1. Modelizarea scenariului didactic – gradul de determinare a procesului de predare-învățare-utilizare a limbii este mult mai mic decât în cazul scenariilor din manualele de tip comunicativ. Există o mare marjă de impredictibilitate în ceea ce privește informațiile care se vehiculează, din mai multe motive:
 - Studenții au tot timpul posibilitatea să aleagă dintre mai multe documente pentru a se documenta.
 - Studenții au tot timpul posibilitatea de a selecta informații relevante pentru ei, în raport cu subiectul de documentare, noțiunea de exhaustivitate fiind cu totul exclusă.

În plus, chiar dacă etapele predării-învățării unei noțiuni lingvistice pot fi asociate unui model-procedură, având secvențele familiarizare – documentare – teoretizare – utilizare, asocierea la un model-proces, posibilitatea de modelizare, de adaptare la contextul de predare-învățare este foarte mare. Atât timp cât textele propuse pentru documentare sunt adecvate conținutului gramatical vizat, etapele își pot schimba ordinea, fără consecințe în planul eficienței didactice. Documentarea poate preceda familiarizarea, la fel cum utilizarea poate preceda familiarizarea și teoretizarea. În acest sens, Christian Puren propune o soluție inovativă pentru a răspunde provocării date de posibilitatea de traducere automată a textelor. Soluția propusă de didactician este următoarea: dacă în mod tradițional, predarea și învățarea sunt etape anterioare utilizării, în contextul actual, în care orice se poate traduce automat în orice altă limbă, în timp foarte scurt utilizarea poate fi etapă anterioară învățării. Puren susține că ne putem imagina situația în care studenții produc dialogurile care reprezentau textul suport în unitățile de tip comunicativ, prin programe de traducere, urmând ca predarea și învățarea să presupună strategii de utilizare și de controlare a traducerii automate, precum și mutarea accentului de pe limba neutralizată prin programele de traducere, pe cultură, accesibilă prin medierea lingvistică și culturală (Puren 2024).

2. Activitățile de predare-învățare-utilizare a conținuturilor lingvistice descrise mai sus vizează nu doar dezvoltarea competențelor comunicative, ci și a competențelor generale – *savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir- apprendre*. Prin activitățile de documentare, studenții au accesat documente autentice, au avut experiențe imersive în limba-cultură țintă și și-au dezvoltat responsabilitatea pentru informațiile pe care le selectează, urmând să le vehiculeze, în activități pe grupe sau frontal, autonomia în gestionarea informațiilor și a limbajului dintr-un text autentic în limba-cultură țintă, accesând diverse strategii de comprehensiune (selectare doar a ceea ce înțeleg, cercetare pentru a clarifica informații greu de înțeles, mediere lingvistică prin reformulare în limbaj mai simplu, accesibil pentru colegi, în etapa schimbului de informații etc.). De asemenea, schimbul de informații care tratează aspecte din multiple spații culturale îi ajută pe studenți să se distanțeze față de convingerile proprii anterioare interacțiunilor din cadrul cursurilor de limbă-cultură. În plus, întrucât majoritatea activităților vizează experiența personală, preferințele și viziunea personală a cursanților, cursul de limba

română ca limbă străină devine context de autocunoaștere și de valorificare a diferențelor culturale, în grupul de lucru.

Considerăm că în contextul actual care oferă nelimitate posibilități de traducere automată și nelimitate posibilități de informare, explorarea componentei personale și culturale în experiențele de predare-învățare-utilizare a unei limbi-culturi, este zona cea mai reconfortantă, atât pentru cursanți, cât și pentru formator, cu beneficii atât în planul competențelor comunicative, cât și în planul competențelor generale. Gramatica reprezintă în continuare un punct forte în învățarea unei limbi străine, oferind instrumentele necesare pentru o oarecare independență în raport cu programele de traducere, programe pe care nu le putem accesa în interacțiunile spontane. Însă gramatica în abordare comunicativă, depersonalizată și în tangență prea mare cu științele exacte, nu mai e suficientă pentru actualele generații de studenți, fiind absolut necesar suportul viziunii acționale care vine cu o puternică forță de valorificare a experienței personale a studentului, a viziunii personale despre lume, precum și a descentralizării acesteia, prin interacțiune și mediere.

Referințe bibliografice

- ACPLS (Association canadienne des professeurs de langues secondes). 2019. *Manuel de l'approche actionnelle*, online: www.caslt.org, ultima accesare la 5 noiembrie 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, online: <http://journals.openedition.org/educationdidactique/11581>, ultima accesare la 2 decembrie 2023.
- Bento, Margaret. 2019. *Enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère et approche actionnelle*, in LIDIL, 59. DOI: 10.4000/lidil.6465, online: <https://journals.openedition.org/lidil/6465>, ultima accesare la 18 iunie 2024.
- Conseil de l'Europe. 2021. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe. Online: www.coe.int/lang-cecr, ultima accesare la 10 iunie 2024.
- Coste, D., Cavalli, M. 2015. *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*, Conseil de l'Europe, online: <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef>, ultima accesare la 6 iulie 2023.
- Coste, D., Cavalli, M. 2018. *Retour sur un parcours autour de la médiation*, in „Recherches en didactique des langues et des cultures”, 15-2, online: <http://journals.openedition.org/rdlc/2975>, ultima accesare la 29 iunie 2023.
- 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, online: <https://doi.org/10.3917/ela.167.0285>, ultima accesare la 2 decembrie 2023.
- Puren, Christian. 2013. *L'exploitation didactique des documents authentique en didactique des langues-cultures: trois grandes « logiques » différentes*, in CRAP, Cahiers pédagogiques, 508. p. 19-20.
- Puren, Christian. 2019. *L'épistémologie de la didactique des langues-cultures, une épistémologie complexe pour discipline complexe*, online: file:///C:/Users/LM82/Downloads/PUREN_2022e_Epist%C3%A9mologie_discipline_complexe.pdf, ultima accesare la 7 iunie 2024.
- 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, online: *La littérature dans une perspective actionnelle: une approche intégrative des différentes logiques documentaires* (hal.science), ultima accesare la 2 decembrie 2023.

- Puren, Christian. 2022 a. *Questionnaire réflexif sur le statut et les fonctions de la grammaire en classe de langue*, online: file:///C:/Users/LM82/Downloads/084_Grammaire_statuts-fonctions_questionnaire_r%C3%A9flexif_TP.pdf, ultima accesare la 7 iunie 2024.
- Puren, Christian. 2022 b. *Modélisation, types généraux et types didactiques de modèles en didactique complexe des langues-cultures. Essai*, online: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2022f/>, ultima accesare la 7 iunie 2024.
- Puren, Christian. 2024. *À propos des dispositifs de traduction automatique en temps réel: quelques réflexions didactiques prospective*, online: <https://www.christianpuren.com/2024/01/10/%C3%A0-propos-des-dispositifs-de-traduction-automatique-en-temps-r%C3%A9el-quelques-r%C3%A9flexions-didactiques-prospectives/>, ultima accesare la 7 iunie 2024.