

Alexandra-Mirela  
MĂRGINEAN  
(Universitatea Babeș-Bolyai,  
Cluj-Napoca)

**Eficientizarea comunicării orale  
în RL2.  
Integrarea strategiilor  
intralingvistice la nivelurile  
elementare**

**Abstract: (Streamlining Oral Communication in RFL – Romanian as a Foreign Language. Integrating Interlinguistic Strategies at Elementary Levels)** Oral communication is as important as it is difficult and challenging for a non-native speaker (NNS) at A1 level. Whether we consider oral expression based on course assignments (guided oral production and interaction) or the speaker's intrinsic desire to convey their communicative intent orally, speaking at the A1 level has always been an experience in itself, marked, in most cases, by lexical "gaps" or linguistic shortcomings in the interlanguage (IL) at that moment of acquisition. Often, when conversation participants do not know a word (i.e., that term is not yet part of their mental lexicon) or do not remember it (it has not yet been acquired), they try to substitute the "primordial" intention of communication with other words, similar in meaning to the term they originally wanted to convey, or they try to describe it, thus resorting to communication strategies. They resort, consciously or less consciously, to various "survival" tactics in order to be able to sustain the idea or conversation to the end. In many cases, they prefer, for example, to change the meaning or even the idea rather than initiate lexical mediation (negotiation of meaning) or clarify the misunderstanding of the message. The most important thing in this context is to encourage them and make them aware that these strategies are not errors in language; on the contrary, they contribute to maintaining fluency, thus "smoothing" oral discourse, and we encourage them to maintain a conversational act autonomously. Therefore, through this paper, we aim to demonstrate the importance of explicitly teaching intralinguistic strategies in order to encourage a NNS, starting from A1, to communicate orally more, without feeling "intimidated" by their insufficient vocabulary.

**Keywords:** *communicative competence, communication strategies, strategic competence, oral interaction, non-native speakers.*

**Rezumat:** Comunicarea orală reprezintă un pas pe cât de important, pe atât de dificil și anevoios pentru un vorbitor nonnativ (VNN) la nivelul A1. Fie că avem în vedere exprimarea orală pe baza unor sarcini din cadrul cursurilor (producere și interacțiune orale ghidate), fie dorința intrinsecă a locutorului de a transmite oral intenția de comunicare, vorbirea, la nivelul A1, a constituit întotdeauna o experiență în sine, marcată, de cele mai multe ori, de „golurile” lexicale sau neajunsurile lingvistice din interlimbă (IL), în acel moment al achiziției. Adesea, când participanții la conversație nu cunosc un cuvânt (adică, acel termen nu face parte încă din lexiconul lui mental) sau nu și-l amintesc (nu e achiziționat încă), încearcă să substituie intenția „primordială” de comunicare cu alte cuvinte, asemănătoare ca sens cu termenul pe care voiau să-l transmită inițial, sau încearcă să-l descrie, apelând, așadar, la strategii de comunicare. Locutorii apelează, conștient sau mai puțin, la diverse tactici de „supraviețuire”, cu scopul de a putea susține până la capăt ideea sau conversația. În multe cazuri, aceștia preferă, spre exemplu, să modifice sensul sau chiar ideea, decât să inițieze o mediere lexicală (negociere de sens) sau să clarifice neînțelegerea mesajului. Lucrul cel mai important, în acest context, este să-i încurajăm și să-i conștientizăm de faptul că aceste strategii nu sunt erori în limbă, ci, din contră, ele contribuie la menținerea fluenței, deci „fluidizând” discursul oral, și să îi determinăm să mențină în mod autonom un act conversațional. Așadar, prin această

lucrare, ne propunem să demonstrăm importanța predării explicite a strategiilor intralingvistice, pentru a încuraja VNN, încă de la A1, să comunice oral mai mult, fără a se simți „timorat” din cauza lexicului insuficient.

**Cuvinte-cheie:** *competența comunicativă, strategii de comunicare, competența strategică, interacțiune orală, vorbitori nonnative.*

## 1. Competența comunicativă<sup>1</sup>

Pentru înțelegerea cât mai clară a modalității prin care funcționează exprimarea orală în cazul vorbitorilor nonnativi (VNN), ar fi indicat să oferim o clarificare conceptuală a competenței comunicative și a celei strategice, așa cum apare atât în CECR (Council of Europe: 2001), cât și în varianta lui complementară, îmbogățită cu noi descriptori, *Companion Volume*, apărută în 2018, în format electronic, și publicată sub formă printată și actualizată, în 2020.

Debutul utilizării termenului de *competență*, în achiziția unei limbi, vine dinspre psihologia cognitivă. Chomsky a încercat să delimiteze „*competența* (cunoștințele unui locutor-auditor cu privire la limba sa) și *performanță* (utilizarea limbajului propriu-zis în situații concrete)” (Chomsky 1965, 4, tr. n.<sup>2</sup>). În viziunea lui Chomsky, competența, în cazul oricărui vorbitor, face referire la „o gramatică generativă internalizată care exprimă cunoștințele lui despre limbă” (Chomsky 1965, 8, tr. n.<sup>3</sup>). Însă Hymes privește această abordare ca fiind una rigidă, abstractă, întrucât conduce la percepția că un vorbitor reușește să-și internalizeze competența doar prin înțelegerea absolută a „formelor lingvistice” (Platon 2021: 249). Se trasează, astfel, portretul ideal al unui vorbitor „aparținând unei comunități complet omogene, care își cunoaște limba perfect” (Hymes 1972, 269, tr. n.<sup>4</sup>). În acest sens, Dell H. Hymes propune o variantă mai cuprinzătoare, și anume *competența comunicativă* (Hymes 1972: 269). Hymes este de părere că achiziția competenței comunicative nu poate fi raportată la o comunitate omogenă (căci există diversitate lingvistică în cadrul aceleiași comunități) și nu este independentă de factorii socioculturali (Hymes 1972, 272). De asemenea, *competența* depinde de cunoștințele implicite ale vorbitorului, *tacit knowledge* (Hymes 1972, 282), și de modalitatea prin care acestea pot fi utilizate.

<sup>1</sup> Studiul de față este preluat și adaptat din lucrarea noastră de disertație, nepublicată, Mărginean, Alexandra-Mirela, *Competența strategică în limba română ca limbă străină (RLS). Strategiile compensatorii la nivelurile A1 și A2*, susținută la data de 01.02.2024, în cadrul Masteratului de RLS/RLNM (Româna ca limbă străină/ nematernă), la Facultatea de Litere, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.

<sup>2</sup> „*competence* (the speaker-hearer's knowledge of his language) and *performance* (the actual use of language in concrete situations)”.

<sup>3</sup> „internalized a generative grammar that expresses his knowledge of his language”.

<sup>4</sup> „in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly”.

Pe această viziune se bazează atât *CECRL*, cât și *CV*, care propun o descriere a competenței în termenii pragmatici de *Can do descriptors* (Companion Volume 2020, 28), adică referindu-se la ceea ce poate realiza vorbitorul în diverse situații de comunicare, modalitatea prin care acesta reușește să își atingă scopul, într-un context real, prin utilizarea limbii. Pentru ca vorbitorul să poată realiza intențiile comunicative dorite sau să interacționeze în limba a doua (L2), este esențial să își formeze competența comunicativă. Orice competență, în general, „este compusă din abilități fiziologice și psihologice individuale și cunoștințe sociale/culturale” (Cooley, Roach 1984, 25, tr. n.<sup>1</sup>). Un aspect esențial este faptul că activitatea de comunicare este influențată atât de context și de sarcina de lucru, cât și de factorii intrinseci (motivație, dispoziție, personalitate) sau de mecanismele cognitive prin care este procesată limba.

În CECR, competențele lingvistice comunicative sunt cele care „permit unei persoane să acționeze folosind mijloace lingvistice specifice” (Council of Europe 2001, 9, tr. n.<sup>2</sup>). Desigur, competența comunicativă este strâns legată de „calificativul *lingvistic*” (Platon 2021, 248), fiindcă mijloacele lingvistice sunt cele mai importante în realizarea actului de comunicare orală. Însă, pe lângă competența lingvistică, competența comunicativă are și alte componente importante: competențele și cunoștințele generale, competența pragmatică, sociolingvistică și competența strategică. Măsura în care fiecare dintre ele este activată depinde de tipul de activitate comunicativă în care se regăsește VNN (receptare, producere, interacțiune, mediere). Pentru ca profesorul să poată construi sarcina sau demersul didactic astfel încât să vizeze toate sau cât mai multe dintre elementele enunțate anterior, e necesară înțelegerea schemei descriptive din *Companion Volume* (Companion Volume 2020, 32). Cea mai cunoscută și utilizată raportare la schema descriptivă din *CECR* în ceea ce privește predarea-evaluarea limbii române ca limbă străină este cea pe verticală sau „de suprafață” (Vasiu 2020b, 122), axată pe fiecare nivel de limbă în parte. Această abordare comună pare să ducă la neglijarea unora dintre aspectele competenței comunicative și la favorizarea competențelor lingvistice. De aceea, materialele didactice realizate după modelul „pe verticală” conțin lecții construite „în jurul conținuturilor lingvistice care sunt introduse treptat, în funcție de complexitatea și, cel mult, frecvența lor în uz” (Vasiu 2020b, 122). În schimb, atenția acordată dimensiunii orizontale oferă perspectiva unei abordări acționale, surprinzând vorbitorul de L2 în diverse contexte sociale în care utilizează limba ca mijloc, și nu ca scop (Vasiu 2020b, 123). Spre exemplu, atunci când se urmăresc strategiile de interacțiune, conform axei orizontale, trebuie avute în vedere atât competențele și cunoștințele generale (*Savoir*, *Savoir-faire*, *Savoir-être*, *Savoir apprendre* spre exemplu), cât și cele lingvistice, pragmatice, sociolingvistice, precum și, bineînțeles, sarcina în sine care vizează interacțiunea. Competența comunicativă generală e definită, așa cum am mai subliniat, pe mai multe coordonate: cunoștințele și competențele generale, cunoștințele și competențele lingvistice, sociolingvistice, pragmatice și, nu în ultimul rând,

<sup>1</sup> „is composed of individual physiological and psychological abilities and social/cultural knowledge.”

<sup>2</sup> „are those which empower a person to act using specifically linguistic means.”

competențele strategice, cu ajutorul cărora (al celor din urmă) sunt activate toate celelalte cunoștințe și competențe, în funcție de activitatea/activitățile comunicative realizate de către vorbitor (receptare, producere, interacțiune și mediere).

Fiecare dintre competențe este reprezentată în CECR prin descriptori specifici (micro)activităților de comunicare<sup>1</sup>. Indiferent de activitatea de comunicare, competențele și cunoștințele sunt antrenate prin intermediul strategiilor, deci ele joacă un rol esențial în interlimba (IL<sup>2</sup>) vorbitorului.

Prin urmare, în componența competenței comunicative generale se găsesc, pe lângă **competențele și cunoștințele generale: competența lingvistică**, care cuprinde competențele: lexicală (cu scale pentru volumul vocabularului și stăpânirea vocabularului), gramaticală (cu scale pentru corectitudinea gramaticală), semantică, fonologică (cu descriptori pentru stăpânirea sistemului fonologic), ortoepică (cu descriptori pentru stăpânirea ortografiei) și ortografică (Consiliul Europei 2003, 109-118); **competența pragmatică**, care are și ea câteva subcomponente: competența discursivă (cu descriptori pentru flexibilitate, luarea cuvântului, dezvoltarea tematică, coerență și coeziune), funcțională (cu descriptori pentru fluentă și precizie) și cea de design (Companion Volume 2020, 137-142); **competența sociolingvistică**, care este compusă din: „mărci lingvistice ale relațiilor sociale, convenții de politețe, expresii de înțelepciune populară, diferențe de registru și graiuri și accente” (Council of Europe 2001, 118-121, tr. n.<sup>3</sup>) și **competența strategică**, aceasta reprezintă punctul central al studiului nostru. Toate aceste aspecte sunt importante pentru o încadrare generală a obiectivului studiului de față, și anume strategiile comunicative. Competențele amintite anterior nu sunt vizate în mod direct în sarcinile gândite pentru antrenarea strategiilor, dar dorim să oferim anumite repere sau o perspectivă de ansamblu (la strategiile de interacțiune, de pildă, se suprapun anumiți descriptori pentru „luarea cuvântului” cu cei care apar la competența discursivă, din cadrul competenței pragmatice). Dintre toate aspectele menționate anterior, interesul nostru cade asupra aspectului calitativ al discursului, adică pe fluentă în vorbire, și asupra preciziei (Council of Europe 2001, 129), urmărindu-se acele strategii pe care vorbitorii, constrânși de situația de comunicare, le folosesc, atunci când au anumite lacune, pentru a menține fluentă discursivă și pentru a transmite sensul într-un mod cât mai precis.

## 2. Competența strategică și strategiile intralingvistice

După cum s-a văzut mai sus, competența strategică intră sub umbrela competenței comunicative generale și are un rol esențial în realizarea celor patru

<sup>1</sup> Pentru a susține cele menționate anterior, a se consulta schema descriptivă din Vasiliu 2020b, 123, care este o sinteză a abordării pe orizontală. Schema descriptivă prezintă competența comunicativă generală, în cadrul căreia, alături de competențele și activitățile comunicative, apar strategiile de comunicare, așa cum reiese din CECR (Companion Volume 2018, 30).

<sup>2</sup> Prin IL ne referim la acel „sistem lingvistic structurat, inteligibil, ce dispune de o organizare proprie și funcționează după reguli specifice, care nu aparțin întru totul nici L1, nici L2” (Platon 2021, 348).

<sup>3</sup> „linguistic markers of social relations, politeness conventions, register differences and dialect and accent”.

activități comunicative: receptare, producere, interacțiune și mediere (Companion Volume 2020, 32). În realizarea oricărei microactivități, sunt implicate diverse strategii la nivelul calitativ al discursului (oral sau scris). Conform *CECRL*, strategia este „orice înlănțuire organizată, orientată spre un scop și reglementată, a operațiilor alese de un individ, pentru îndeplinirea unei sarcini, stabilite de el însuși sau la care trebuie să facă față” (Consiliul Europei 2003, 16)<sup>1</sup>. Strategiile țin de o pregătire, în plan mental, a unor operații „metacognitive” (Council of Europe 2001, 57) menite să ajute vorbitorii în soluționarea eficientă a sarcinilor comunicative pe care le îndeplinesc. Vorbitorii pot uza de strategiile de comunicare, fie într-un mod „conștient” (Faerch, Kasper 1984, 47), anticipând și selectând tipul de strategie, fie inconștient sau involuntar. Dar ele pot fi clasificate în strategii verbale, sau lingvistice, și nonverbale, sau nonlingvistice (Canale, Swain 1980, 30). Însă, indiferent de natura lor, *CECRL* sugerează ca strategiile comunicative să nu fie considerate erori de comunicare sau deficiențe lingvistice, ci, dimpotrivă, se poate argumenta că ele aduc un beneficiu în realizarea scopului comunicativ și în antrenarea tuturor resurselor sau aptitudinilor metacognitive (Council of Europe 2001, 57).

Având în vedere cele două niveluri elementare (A1 și A2) puse în discuție prin studiul de față, putem observa că, în *Companion Volume* (Companion Volume 2020, 68-70), pentru strategiile specifice producerii orale există descriptori pentru planificare (doar de la nivelul A2) și compensare (la ambele niveluri elementare, însă, la A1, se menționează doar capacitatea vorbitorului de a-și exprima intenția de comunicare prin gesturi), iar, pentru strategiile care țin de interacțiunea orală, sunt menționați descriptori pentru luarea cuvântului (începând doar cu A2), cooperarea (la fel și aici, descriptorii pentru A1 lipsesc) și solicitarea clarificărilor (ambele niveluri). Tocmai pentru că unele scale nu au descriptori pentru A1 în ceea ce privește utilizarea anumitor strategii de comunicare în contexte de vorbire orală, considerându-se că un VNN nu ar fi „pregătit” din punct de vedere lingvistic să apeleze la anumite strategii, ar fi recomandat să se introducă astfel de secvențe explicite încă de la A1, prin care ar putea fi formate „deprinderi” de „supraviețuire”.

Strategiile prezentate sunt cele standard, menționate, în mod general, în activitățile de producere și interacțiune, plasate pe toate nivelurile. Ele sunt regăsite în IL vorbitorului într-o gamă mult mai bogată și variată, în funcție de sarcină, de intenția comunicativă sau de repertoriul lingvistic sau extralingvistic pe care-l deține vorbitorul. Strategiile de comunicare înglobează strategiile plasate deja pe nivel, din cadrul interacțiunii sau al producerii orale, însă ele sunt clasificate în funcție de taxonomiile specifice.

De pildă, chiar dacă nu apar descriptori pentru monitorizare și reparare la nivelurile inferioare, într-o producere orală bazată pe un monolog (descrierea

---

<sup>1</sup> În cadrul competenței strategice, strategiile compensatorii (cele care interesează în studiul de față) de la nivelul competenței orale reprezintă o aptitudine la nivelul comunicării orale în L2, prin care vorbitorul reușește să realizeze intenția comunicativă atunci când resursele lexicale nu îi sunt suficiente, când există blocaje care împiedică fluenta sau există lacune lingvistice, care pot afecta complexitatea sau coerența.

imaginilor) sau chiar într-o interacțiune (negocierea sensului), în scopul câștigării de timp pentru gândire, vorbitorul se va autocorecta, va solicita ajutorul sau va relua ideea de la capăt, de pildă: *Pentru că pentru mine este important, pentru că iube- ... îmi place foarte mult, îmi plac foarte florile și ... și da, depinde de loc*<sup>1</sup>. De cele mai multe ori, actele reparatorii nu reprezintă dorința vorbitorului de a menține acuratețea lexicală, gramaticală, deci nu se concentrează pe forma cuvântului, ci își mențin atenția pe transmiterea sensului într-un mod cât mai inteligibil (Fathman 1980 *apud* Tarone 1980, 426).

Realizând o sinteză a studiilor<sup>2</sup> axate pe strategiile de comunicare (care pot fi clasificate în mai multe categorii și subcategorii<sup>3</sup>), ne vom opri la categoria strategiilor compensatorii sau strategiile prin care VNN își atinge obiectivul, reușind să transmită mesajul sau intenția de comunicare prin utilizarea lexicului (deci nu luăm în considerare abandonarea mesajului sau evitățile care fac parte din altă categorie de strategii de comunicare). Aici, menționăm: alternarea codurilor lingvistice (*codeswitching*, folosirea unor cuvinte „brute”, nemodificate, dintr-o limbă de contact, de cele mai multe ori, engleza); străinizările (în cazul nostru, românizările sau adaptarea cuvintelor străine limbii-țintă prin alăturarea unor sufixe, desinențe sau prefixe românești); calcurile lingvistice (acele traduceri literale prin care se utilizează L2, dar se păstrează topica specifică limbii din care se realizează această strategie); invențiile lexicale (VNN inventează cuvinte prin utilizarea regulilor pe care le cunosc în L2); autocorectările sau începuturile false; circumlocuția (când vorbitorul nu își amintește un cuvânt, apelează la o varietate de cunoștințe extralingvistice pentru a descrie aspectul sau funcționalitatea acelui obiect); aproximarea (vorbitorul utilizează un cuvânt apropiat ca sens de cel pe care dorește de fapt să-l transmită) și generalizarea (este un procedeu prin care se apelează la termeni generici pentru a indica necunoașterea cuvintelor specifice). Dintre aceste strategii le vom selecta doar pe cele intralingvistice (invențiile lexicale, circumlocuția, aproximarea, generalizarea), care sunt realizate în interiorul limbii-țintă (L2), și nu ne vom concentra atenția, în mod imperios, asupra celor interlingvistice (alternarea codurilor lingvistice, calcurile sau românizările), întrucât ele nu stimulează dezvoltarea și exersarea competenței

<sup>1</sup> Ținând cont că articolul de față reiterează idei regăsite în disertația noastră nepublicată (Mărginean 2024), menționăm că s-au realizat câteva experimente cu studenții nonnativi din cadrul *Anului Pregătitor de limba română pentru cetățenii străini*, de la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, precum și alte înregistrări puse la dispoziție din arhiva Departamentului de limbă, cultură și civilizație românească al Facultății de Litere, UBB (anii 2010, 2011, 2013). Studiul a presupus înregistrarea studenților în afara orelor de curs (la A2, căci la A1 am dispus de CORLS, realizat de către Vasii 2020a), pe diverse sarcini pe nivelul lor sau puțin peste nivel, și analizarea producțiilor orale transcrise. Prin urmare, exemplele inserate fac parte din corpul nostru.

<sup>2</sup> Menționăm studiile de referință în acest sens: Tarone (1981), Faerch & Kasper (1984), Celce-Murcia *et alii* (1995).

<sup>3</sup> Pentru a evita repetarea, menționăm că noi am realizat deja o clasificare și o abordare teoretică a strategiilor de comunicare în Mărginean, Alexandra-Mirela, „Strategiile compensatorii în exprimarea orală la nivelurile A1 și A2: o realitate lingvistică în Româna ca limbă străină (RLS)”, în *Theoretical and Applied Linguistics@ro*, vol. 1, no. 2, Nov. 2025, <https://journals.unibuc.ro/index.php/tal/artic le/view/1348>.

lingvistice în limba română, ci, mai degrabă, ajută vorbitorul să iasă din „impas” prin apelarea la prima limbă (limba maternă) sau la o altă limbă a doua (L2).

În general, așa cum am menționat anterior, urmărim posibilitatea de a preda strategiile intralingvistice, dar putem adăuga și reformulările sau începuturile false. Desigur, *codeswitchingul*, abandonarea sau evitarea mesajului, mima/gestica, ezitățile, pauzele pline și repetițiile sunt strategii care merită aduse la cunoștință, însă nu exersate și internalizate ca atare, pentru că nu ajută la exersarea și îmbunătățirea L2 (nu se folosește prea mult lexicul, în plus, se face raportarea directă la L1) sau la dezvoltarea exprimării în discursul oral. Se recomandă, desigur, ca strategiile să fie integrate în predare prin sarcini de producere și interacțiune orale, prin care să se acorde atenție modului de transmitere a sensului. Chiar dacă li se vor prezenta câteva expresii ajutoare sau explicații teoretice cu privire la strategiile compensatorii, ele ar putea fi exersate cât mai mult prin sarcini de vorbire.

Așadar, aspectul esențial este faptul că strategiile antrenează procesele mentale și toate tipurile de cunoștințe, fiind utilizate de către toți vorbitorii, fie nativi sau nonnativi. Orice vorbitor, pentru a fi capabil să folosească strategii în soluționarea problemelor comunicative, trebuie să dispună de cunoștințe lexico-gramaticale, pragmatice, socioculturale, cunoștințe generale (viziunea despre lume, scenarii și scheme mentale etc.), cunoștințe despre subiect sau contextul de comunicare ș.a.m.d. Cu alte cuvinte, strategiile comunicative reprezintă doar o parte dintr-un întreg scenariu comunicativ mental, alături de alte procese, cunoștințe, abilități sau aptitudini.

### 3. Abordarea strategiilor intralingvistice în procesul achiziției RLS

Integrarea strategiilor intralingvistice, în activitățile din cadrul cursului, ar fi benefică atâta timp cât ajută la realizarea intenției comunicative la nivelurile de bază, A1 și A2, însă poate dăuna în cazul în care aceste automatisme duc spre fosilizarea limbii<sup>1</sup>. Spre exemplu, S2, vorbitor de franceză ca L1, a utilizat la finele nivelului A2 o aproximare pentru verbul „a găti”, în încercarea de a transmite sensul cuvântului „bucătărie” pe care nu și-l amintea: *și vreau ... doi ... ăăă ... găsesca ... unde ... găsesca ... găsește*. În loc de „gătește”, utilizează o aproximare *găsește*. Întrebat fiind, în chestionarul *meta*, cum ar explica cuvântul „bucătărie”, folosește din nou o circumlocuție, însă pentru a acoperi același gol lexical cu privire la verbul „a găti”, și nu pentru a explica, neapărat, prin descriere sau exemplificare, cuvântul care i s-a cerut. Prin urmare, dorind să descrie „bucătăria” ca fiind *un loc unde se gătește*, S2 a folosit din nou aproximarea pentru a umple golul lexical, ceea ce înseamnă că s-a fosilizat lipsa verbului „a găti”: *E un loc unde facem mâncare*. Cu alte cuvinte, a evitat verbul

<sup>1</sup> Fosilizarea reprezintă un fenomen prin care anumite elemente lingvistice din L2 tind să se păstreze, în IL vorbitorilor, în raport cu L1, indiferent de feedbackul corectiv pe care aceștia îl primesc în limba-țintă (LȚ) (Selinker 1972, 215). Spre exemplu, un VNN care are expunere constantă la LȚ, atât în mediul formal, cât și în afara lui, repetă aceleași erori în mod frecvent, pentru că anumite structuri sau reguli au fost internalizate greșit, blocând învățarea variantei corecte. De obicei, aceste fosilizări pot fi corectate, dacă locutorul este atent la forma mesajului și mai puțin la conținut.

„gătește”, care nu se afla încă în lexiconul lui mental, și folosind un cuvânt apropiat ca sens, o aproximare, *facem*. Strategiile funcționează, în acest caz, ca elemente blocante, care nu permit cuvântului *a găti* să ajungă în lexiconul mental<sup>1</sup>, tocmai pentru că VNN dispune de diverse mijloace (strategii) pentru a transmite sensul lui.

În predarea strategiilor, este deosebit de importantă maniera de formulare a sarcinilor, astfel încât să fie limpede ceea ce se dorește a fi antrenat. De pildă, în urma analizei producțiilor orale, s-a constatat faptul că, în sarcinile de producere orală, monolog pe bază de imagini, de exemplu, se folosesc mai multe aproximări și circumlocuții în condițiile în care ei au deja în față suportul vizual. Prin urmare, este mult mai ușor ca studenții să aibă fluentă, să câștige teren în transmiterea cu succes a sensului, deoarece vocabularul este deja prestabilit sau anticipat de imaginile pe baza cărora trebuie să discute (se activează anumite scheme mentale preexistente în mintea vorbitorilor). La fel a fost și în cazul sarcinii „La magazin”, în care studenții au discutat pe baza imaginilor de pe listele de cumpărături primite. Răspunsurile la această sarcină au înregistrat numeroase circumlocuții și aproximări, fiindcă studenții aveau deja contextul prestabilit, ei trebuind doar să-l explice prin cuvintele din repertoriul lor.

De obicei, cele mai multe strategii compensatorii (inter- și intralingvistice) sunt utilizate în sarcinile în care trebuie să descrie imagini comune, care prezintă aspecte concrete din viață, adică alimente, familie, călătorie etc. Dacă se propun sarcini care vizează descrierea imaginilor abstracte, de exemplu descrierea unor forme geometrice pentru interlocutor, atunci strategiile compensatorii vor avea de suferit, pentru că studenții vor miza pe abandonarea mesajului, solicitarea ajutorului sau reformulări, repetiții, *fillers*<sup>2</sup> pentru câștigarea de timp și așa mai departe. Cu alte cuvinte, ar fi bine ca sarcina pe care o propunem să aibă potențialul de a antrena strategia de comunicare pe care vrem să o vizăm în momentul respectiv.

În schimb, într-un dialog VNN-VNN spontan, fără timp de pregătire și fără vreun suport vizual, pe o temă la alegere, studenții anticipează ce cuvinte cunosc și pe care nu le știu și vor trebui să le explice. Bunăoară, putem afirma că există anumite „planuri verbale” (Faerch, Kasper 1983, 60-61) care se manifestă la fiecare vorbitor în parte înainte de a verbaliza efectiv mesajul, iar acestea se declanșează mai cu seamă în momentul în care vorbitorul nu are niciun suport vizual în fața lui și trebuie singur să-și creeze un plan prin care să realizeze apoi sensul. De aceea interacțiunile spontane între VNN-VNN pot să ofere mostre mult mai convingătoare cu privire la strategiile de comunicare, ele manifestându-se într-o paletă mult mai largă și mai bogată decât se manifestă într-o sarcină în care totul este ilustrat vizual în fața vorbitorului. De pildă, analizând situațiile de examen, s-au identificat cazuri în care studenții, obișnuiți cu modelul de examinare, au utilizat extrem de puține strategii de comunicare în sarcina

<sup>1</sup> În achiziție, limba este văzută ca un „lexicon mental” (Oldfield 1966, 340-353) și se consideră că, pentru a-și însuși un cuvânt, vorbitorul trebuie să dețină o gamă bogată de informații despre forma scrisă și rostită a acestuia, însușirile gramaticale, posibilitățile combinatorii ale cuvântului, cât și diverse înțelesuri ale termenului (Cook 2008, 51).

<sup>2</sup> Ne referim la pauzele pline marcate prin sunete precum *ăăă...*, *eee...*, *hmm...*



cu descrierea imaginilor (producere orală). Un motiv ar fi și redundanța sarcinii, care a creat deja o predictibilitate, un mecanism „imun” la strategiile de comunicare. Probabil, pentru a putea evalua aceste strategii și la partea de producere orală, s-ar putea propune sarcini prin care studentul să descrie imaginile partenerului de dialog și acesta să pună întrebări unde nu înțelege sau să repovestească descrierea făcută de către interlocutorul său. La partea de interacțiune, unde studenții trebuiau să discute pe o anumită temă, cum ar fi o discuție liberă despre închirierea unui apartament, planuri de vacanță, joc de rol între chelner și client, au fost remarcate cele mai multe strategii compensatorii. Sarcinile pedagogice sau experimentele desfășurate în cadrul formal pot fi considerate niște medii artificiale prin care se urmărește strict producerea a cât mai multe mostre pentru diversele aspecte care țin de limbă. De obicei, contextele „naturale”, prin care s-ar putea analiza IL studenților VNN, ar fi discuțiile libere în afara cursurilor de la facultate (fie la o plimbare în parc, la cafea sau prin oraș) și fără ca ei să știe că sunt înregistrați, ca să nu existe niciun factor psihologic (de stres, anxietate sau alte bariere) care să compromită producțiile orale.

În literatura de specialitate, există studii teoretice care reflectă o anumită doză de scepticism cu privire la utilitatea predării strategiilor, considerându-se că acestea fac deja parte din sistemul lingvistic din L1 și, deci, nu sunt specifice doar L2 (Kellerman *et alii* 1990 *apud* Ellis 2005, 110). Pe de altă parte, există și studii empirice care au demonstrat eficiența predării explicite a strategiilor. Cu alte cuvinte, studenții care au trecut prin aceste cursuri de predare a strategiilor nu doar că și-au îmbunătățit nivelul de limbă, ci au și manifestat tendința de a formula oral propoziții sau fraze mult mai dezvoltate, folosind strategii de atingere a obiectivului (Nakatani 2005, 76-91).

În urma unui alt studiu empiric, Dörnyei sugerează șase etape esențiale în ceea ce privește predarea strategiilor:

1. profesorii trebuie să-i facă conștienți pe studenți cu privire la natura strategiilor de comunicare;
2. studenții trebuie încurajați să folosească aceste strategii;
3. profesorii trebuie să le ofere studenților exemple, în L2, de strategii puse în context;
4. profesorul trebuie să evidențieze diferențele culturale în ceea ce privește strategiile;
5. strategiile pot fi predate direct prin furnizarea unor expresii fixe, tipice, care să-i ajute în introducerea acestora;
6. crearea automatismelor prin exersare (Dörnyei 1995, 80). Acesta ar reprezenta mecanismul intern, de bază, prin care funcționează predarea-învățarea strategiilor.

Desigur, înaintea primei etape, am mai adăuga încă un punct important, și anume conștientizarea apariției unor probleme de comunicare la nivelul discursului, în timpul vorbirii, din cauza lexicului insuficient. E important ca locutorul să înțeleagă faptul că ceea ce nu poate transmite, sensul pe care nu reușește să-l comunice reprezintă un *gap*, un gol lexical pe care îl poate suplini prin diverse strategii. Faerch și Kasper dezbate problema conștientizării și sunt de părere că atâta timp cât, prin predarea strategiilor,

studenții devin conștienți de comportamentul lor (de reușită sau de abandonare), atunci e necesar ca acestea să fie predate (Faerch, Kasper 1983, 55). De asemenea, studenții trebuie încurajați să depășească frica de a greși, pentru că singurul eșec nu e eroarea gramaticală sau neputința de a exprima cuvântul dorit, ci lipsa propriu-zisă a a ocaziilor de a exersa vorbirea sau refuzul total de a comunica oral.

Mai mult decât atât, așa cum se sugerează la punctul cinci, competența strategică poate fi consolidată printr-un anumit grad de internalizare a șabloanelor oferite în *input*. Procesul de internalizare, la care se referă Dörney în penultima etapă, are în vedere ceea ce vorbitorul preia din informațiile primite în *input*, fiind „o reprezentare mentală a ceea ce a fost la un moment dat prezent fizic (acustic sau vizual) în formă externă” (Lantolf 2003, 351, tr. n.<sup>1</sup>). Cu alte cuvinte, internalizarea e modul în care un vorbitor NN își însușește strategiile de comunicare și modul lor de aplicare în contexte concrete. Aici, Dörney menționează importanța asigurării și a exersării unor resurse lingvistice, precum enunțuri memorate, tipare prefabricate (acestea sunt memorate ca atare prin folosirea lor repetată). De exemplu, pentru internalizare, în predarea circumlocuției pot fi introduse următoarele resurse lingvistice: *Arată ca.../Seamănă cu.../Este ca un.../De exemplu,.../Cum ar fi.../Este ceva asemănător cu....* Sau se pot utiliza, de asemenea, structuri fixe și pentru a solicita ajutorul: *Ce? Cum? Poftim? Cum se spune asta în română? Așa spunem în română? Repetă, te rog!, Cum ai spus?.* Tot aici pot fi introduși anumiți conectori pragmatici (adversativi, concesivi) sau mărcile discursive (*pe de-o parte, în continuare, mai departe, prin urmare* etc.) care ajută la încheierea discursului (coerență și coeziune).

Automatizarea, menționată la punctul șase, se produce în urma internalizării. În etapa aceasta, performanța studenților e monitorizată de către profesor, aceștia fiind nevoiți să exerseze abilitățile deprinse până când le pot folosi corect, în mod automat, fără să le mai gândească (Ur 1996, 19). Pe scurt, automatismele se consolidează pornind de la un *input* adecvat (expunerea conștientă la conținut, iar un rol major îl are profesorul) în care studenților li se atrage atenția asupra naturii strategiilor și asupra situațiilor în care apar probleme de comunicare. Apoi, studenții internalizează aceste informații (*intake*) prin diverse sarcini de interacțiune orală bazate pe contexte mecanice (de memorare a unor structuri) în care exersează structurile/expresiile/formulele din *input*, ca în cele din urmă să fie autonomi, să poată produce liber ceea ce au internalizat (*output*) în diverse contexte sociale, din viața reală (monitorizarea strategiilor într-o producere orală necontrolată, adică vorbirea liberă pe diverse teme, de exemplu).

Dacă ar fi să rezumăm etapele prezentate de către Dörney, din punctul nostru de vedere, am putea menționa patru stadii extrem de importante în dezvoltarea (predarea-învățarea) competenței strategice:

<sup>1</sup> „[...] a mental representation of what was at one point physically present (acoustic or visual) in external form.”

1. Conștientizarea – acest lucru este vital și se poate realiza prin identificarea de către profesor și student, deopotrivă, a problemelor comunicative și a modului în care acestea pot fi depășite,

2. Predarea (expunerea la *input*: resurse lingvistice necesare, prezentarea contextualizată a diverselor strategii),

3. Internalizarea, prin exerciții explicite, producere controlată, care să vizeze direct exersarea strategiilor și

4. Crearea automatismelor (algoritmul propriu de înțelegere și integrare a strategiilor compensatorii) care, treptat, duce spre producerea orală liberă (urmărirea modului de integrare a strategiilor în discursuri spontane, pe teme diverse, fără vreun ghidaj).

Predarea strategiilor compensatorii ar putea fi integrată în planificarea anuală, adică în *syllabus*, la nivelul A1, alături de conținuturile deja existente pentru receptare, interacțiune/producere, funcții comunicative, vocabular și structuri gramaticale. Există posibilitatea ca strategiile compensatorii să fie predate explicit, pentru a facilita accesul mai rapid la cunoștințele teoretice de bază cu privire la aproximare, circumlocuție, generalizare, românizare, invenții lexicale, traduceri lexicale sau solicitările directe și indirecte ale ajutorului.

Prin urmare, predarea explicită a strategiilor este un aspect mai puțin valorificat în cursurile practice de RLS, însă ele sunt vitale pentru ca studenții să poată conștientiza ce se întâmplă în mintea lor în momentul în care verbalizează mesajul propriu-zis. Asta pentru o mai bună autocunoaștere a propriilor capacități cu privire la învățarea unei limbi străine. Vom încerca să evidențiem cele menționate anterior, încercând să propunem câteva sugestii cu privire la modul în care se poate integra competența strategică în cursurile de RLS (strategiile intralingvistice, în special).

#### 4. Propuneri de exerciții pentru competența strategică

Pentru a evidenția concret cum pot fi introduse strategiile compensatorii în sarcinile de lucru la clasă, vom propune ca model o fișă succintă, cu exerciții potrivite nivelelor A1-A2. Exercițiile sunt gândite etapizat, pornind de la exerciții pentru internalizare, până la sarcini care ajută automatizarea. Oferim această fișă cu titlu de model, aceasta reprezentând doar o variantă dintre multe altele posibile. Exercițiile explicite propuse ținesc direct strategiile intralingvistice. Astfel, fișa de lucru propusă ar arăta în forma aceasta:

1. Ascultați dialogul dintre un turist străin venit în vizită în România, Andrew, și un vorbitor nativ român, Paul. Identificați problemele de comunicare și numerotați-le în ordinea în care apar acestea:

Andrew nu își amintește un cuvânt.

Paul spune un cuvânt complicat în limba română, iar Andrew nu înțelege.

Andrew spune un cuvânt în limba spaniolă, iar Paul nu cunoaște sensul acestuia.

Pe fundal, apar zgomotele copiilor și cei doi trebuie să repete din nou mesajul, însă se pierde sensul.

**2. Lucrați în perechi! Ghiciți strategia de comunicare folosită în fiecare situație de mai jos. Notați-o!**

**a)** - Câți ani ai?

- Ani? Nu înțeleg.

- Câți ani ai? Douăzeci?

Strategia este: \_\_\_\_\_ .

**b)** - Am doi ... ăăă ... am ... am o soră și un frate.

- Ai doi frați.

- Da, așa. Am doi frați.

Strategia este: \_\_\_\_\_ .

**c)** - Unde ai mers în vacanța de vară?

- În vacanța de vară am mers la mare și am ... swimming ... da ...

Strategia este: \_\_\_\_\_ .

**d)** - Scuze, cum pot ajunge de la gară pâna la Facultatea de Litere?

- ... ăăă... scuze ... sunt nouă aici și nu știu limba foarte bine. Îmi pare rău!

Strategia este: \_\_\_\_\_ .

**e)** - Ce dorești să cumperi de la magazin?

- Hmm ... eu doresc să cumpăr ... nu știu exact cum se spune, dar este asemănător cu o minge rotundă, este în felii și are gust bun. Eu o pot mânca cu dulceață sau unt.

- Pâine?

- Da, exact.

Strategia este: \_\_\_\_\_ .

**3. Lucrați în perechi! Ce credeți că a vrut să spună Felix, un student străin în România, atunci când a folosit aproximările din coloana A? Potrivți-le cu cuvintele din coloana B.**

**A**

făină galbenă

apă fierbinte cu lămâie

douăzeci la sută din preț

menu cu legume

călătorie

**B**

ceai

mijloc de transport

listă de cumpărături

reducere

făină de porumb

**4. Lucrați în grupe! Nu vă aduceți aminte de cuvântul „soră”. Încercați să îl spuneți altcumva, folosind:**

**a)** o aproximare: ...

**b)** o generalizare: ...

**c)** o circumlocuție ...

Fiți creativi! La final, unul dintre voi va prezenta în fața clasei ideile propuse pentru a primi *feedback* din partea profesorului și a colegilor.

**Fig. 1. Fișă de lucru pentru competența strategică**

Primul exercițiu are ca suport un text-input și urmărește conștientizarea studenților cu privire la diversitatea problemelor de comunicare care pot apărea într-o interacțiune orală. Desigur, aceste probleme de comunicare cer, practic, soluțiile, deci așa se pot introduce strategiile compensatorii. Având în vedere că trebuie să audieze un text, putem vorbi mai mult despre o activitate de receptare și de selectare a contextelor în care apar aceste situații de „criză” la nivel conversațional. Textul-input audio sau audio-video este mai dinamic și se pot accentua mult mai clar problemele de comunicare prin verbalizarea textului. În al doilea exercițiu, vizăm capacitatea studenților de a recunoaște modalitatea prin care sunt soluționate aceste probleme de comunicare, adică tipurile de strategii în diverse replici scurte. Replicile puse ca exemplu au fost inspirate și adaptate, ajustate din corpusul de A1 și A2 analizat în lucrare. La fel și la exercițiul trei, aproximările din coloana B sunt exemple din corpusul anexat. Acest exercițiu este autentic și le antrenează capacitatea de a face corelații între cuvinte și modalitatea diversă prin care pot fi exprimate într-un mod natural, real. De asemenea, se poate propune o sarcină în care studenții văd sau aud înregistrări cu vorbitori NN (= studenți străini din alți ani universitari) și identifică situațiile problematice și modalitățile prin care studenții le-au rezolvat. Acest exercițiu este util pentru atragerea atenției asupra strategiilor de compensare.

La exercițiul patru, „forțăm” producerea strategiilor menționate în cele trei puncte pentru cuvântul „soră”. Prin această sarcină se urmărește înțelegerea a cum funcționează strategiile. Desigur, la exercițiul trei și patru, strategiile sunt rupte de context, adică nu sunt contextualizate, ci sunt urmărite fragmentat. Exercițiul patru e mai mult o sarcină creativă și pune imaginația la contribuție mai ales pentru invenția lexicală și aproximare.

Prin urmare, există foarte multe variante combinatorii prin care putem realiza exerciții potrivite pentru competența strategică. În general, primele exerciții trebuie să vizeze exersarea părții teoretice sau a modului în care strategiile pot fi puse în practică, ca în final studenții să poată să se folosească de aceste informații pentru a crea ei singuri contexte potrivite în care să le introducă.

## 5. Concluzii

În opinia noastră, există câteva motive întemeiate pentru care ar trebui să se predea explicit strategiile intralingvistice, cu precădere la nivelul A1:

1. Au o contribuție majoră în menținerea fluenței discursului oral;
2. Contribuie la o mai bună comunicare între partenerii de dialog, întrucât ajută la atingerea scopului comunicativ;

3. Prin conștientizarea existenței acestor strategii, studenților li se oferă încredere de sine, o motivație de a comunica oral și de a menține actul conversațional în mod autonom;

4. Facilitează comunicarea între studentul NN și profesorul N. Din cauza lipsei strategiilor compensatorii, de pildă,, există studenți cu un nivel înalt de limbă care renunță la transmiterea sensului către profesor, tocmai pentru că nu știu cum să se facă înțeleși. Profesorul nu îi înțelege, încearcă să deslușească ce doresc să transmită, însă, din lipsa unor strategii ajutătoare, conversația eșuează.;

5. Predarea strategiilor antrenează capacitatea studenților de a face inferențe (în încercarea de a explica un cuvânt) și capacitatea de a-și accesa diverse cunoștințe extralingvistice pentru realizarea acestora. Prin urmare, predarea strategiilor compensatorii duce la o îmbogățire a discursului, prin utilizarea diverselor părți din lexicul lor în încercarea de a explica/de a descrie termenul buclucaș.

### Referințe bibliografice

- Canale, Michael și Merrill Swain. 1980. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. În „Applied Linguistics” 1 (1): 1–47. (doi:10.1093/applin/1.1.1)
- Celce-Murcia, Marianne, Zoltán Dörnyei și Sarah Thurrell. 1995. *Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications*. În „Issues Applied Linguistics” 6 (2): 5–35. (doi: 10.5070/L462005216)
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Consiliul Europei, Diviziunea Politici Lingvistice Strasbourg. 2003. *Cadrul european comun de referință pentru limbi. Învățare. Predare. Evaluaare*. Trad. coord. George Moldovanu. Chișinău: Tipografia Centrală.
- Cook, Vivian. 2008. *Second Language Learning and Language Teaching*. A 4-a ediție. Londra: Hodder Education.
- Cooley, Ralph E. și Deborah A. Roach. 1984. *A Conceptual Framework*. În „Competence in Communication: A Multidisciplinary Approach”, editat de către Robert N. Bostrom, 11–32. California: Sage.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dörnyei, Zoltán. 1995. *On the Teachability of Communication Strategies*. În „TESOL Quarterly” 29 (1): 55–85. (doi: 10.2307/3587805)
- Ellis, Rod și Gary Patrick Barkhuizen. 2005. *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press. (doi: 10.1093/ijl/eck003)
- Faerch, Claus și Gabriele Kasper. 1983. *Plans and Strategies in Foreign Language Communication*. În „Strategies in Interlanguage Communication”. Editat de către C. N. Candlin, Claus Faerch și Gabriele Kasper. Londra și New York: Longman.
- Faerch, Claus și Gabriele Kasper. 1984. *Two Ways of Defining Communication Strategies*. În „Language Learning” 34 (1): 45–63. (doi:10.1111/j.1467-1770.1984.tb00995.x)
- Hymes, Dell H. 1972. *On Communicative Competence*. În „Sociolinguistics: Selected Readings”. Editat de către John Bernard Pride și Janet Holmes. Harmondsworth: Penguin.

- Lantolf, James P. 2003. *Intrapersonal Communication and Internalization in the Second Language Classroom*. În „Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context”. Editat de către Alex Kozulin, Boris Gindis, Vladimir S. Ageyev și Suzanne M. Miller. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mărginean, Alexandra-Mirela. 2025. *Strategiile compensatorii în exprimarea orală la nivelurile A1 și A2: o realitate lingvistică în Româna ca limbă străină (RLS): Compensatory Strategies for A1 and A2 Oral Production in Romanian as a Foreign Language (RFL)*. În „Theoretical and Applied Linguistics@ro” 1 (2). <https://journals.unibuc.ro/index.php/tal/article/view/1348>.
- Mărginean, Alexandra-Mirela. 2024. *Competența strategică în limba română ca limbă străină (RLS). Strategiile compensatorii la nivelurile A1 și A2*. Disertație nepublicată, Universitatea Babeș- Bolyai, Cluj-Napoca.
- Nakatani, Yasuo. 2005. *The Effects of Awareness-Raising Training on Oral Communication Strategy Use*. În „The Modern Language Journal” 89 (1): 76–91. (doi: 10.1111/j.0026-7902.2005.00266.x)
- Oldfield, R. C. 1966. *Things, Words and the Brain*. În „Quarterly Journal of Experimental Psychology” 18 (4): 340–53. (doi: 10.1080/14640746608400052)
- Platon, Elena. 2021. *Româna ca limbă străină (RLS). Elemente de metadidactică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Selinker, Larry. 1972. *Interlanguage*. În „IRAL- International Review of Applied Linguistics in Language Teaching” 10 (3): 209–32. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>.
- Tarone, Elaine. 1980. *Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage*. În „Language Learning” 30 (2): 417–31. (doi: 10.1111/j.1467-1770.1980.tb00326.x)
- Tarone, Elaine. 1981. *Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy*. În „TESOL Quarterly” 15 (3): 285–95. (doi: 10.2307/3586754)
- Ur, Penny. 1996. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Editat de către Marion Williams și Tony Wright. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vasiu, Lavinia-Iunia. 2020a. *Achiziția limbii române ca L2. Interlimba la nivelul A1*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Vasiu, Lavinia-Iunia. 2020b. *Există viață și dincolo de competențele lingvistice*. În „Discurs polifonic în Româna ca limbă străină”. Editat de către Elena Platon, Cristina Bocoș, Diana Roman și Lavinia Vasiu. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.