



FORMAREA COMPETENȚELOR COMUNICATIVE LA ELEVI ÎN CADRUL CITIRII UNUI TEXT DE LIMBĂ STRĂINĂ

*BUILDING-UP COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PUPILS WHILE
READING A TEXT IN A FOREIGN LANGUAGE*

Nicolae SILISTRARU,
doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar,
Aliona AFANAS,
doctorandă, Institutul de Științe ale Educației, Chișinău

Termeni – cheie: citire, limbă străină, principii de citire a textului, cititor, text, context, competență lingvistică, competență de comunicare, act de comunicare, competență pragmatică, competență cognitivă, competență informativă, competență comunicativă lingvală, abilități personale.

When we talk about the communication competence we can distinguish two prospects: the behavior and the cognition. Another prospect that is thought to be the third, identified by the authors as an alternative prospect is the one given by the ecological model: according to it, the communication competence is a result of the dynamic interaction between the society and the development of the person / group / organization; the development of the communication competence is influenced and in its turn influences, the society in every process that is produced. Forming communicative competences as part of the reading of a text in a foreign language supposes an activity whose purpose is the semantic representation of the given information. The reading of a text is influenced by three factors: the reader, the text and the context, the teacher having the obligation of interacting these factors.

Pentru a comunica, nu este suficient să cunoaștem limba, sistemul lingvistic și să producem enunțuri corecte din punct de vedere gramatical – fapt care este denumit de cercetători, precum Chomsky, competență lingvistică. Trebuie să știm cum să le folosim în funcție de contextul social; nu vorbim cu toți interlocutorii la fel, în anturaje diferite

sau în funcție de diversele intenții pe care le avem.

Competența de comunicare este cunoașterea de care au nevoie participanții la o interacțiune și pe care o pun în aplicare pentru a comunica cu succes. Competența de comunicare arată când să vorbești, când să nu vorbești, cu cine, în ce moment, unde, în ce mod. Astfel, întrebarea “Ce mai faceți?” apare la începutul

unei conversații; ea se adresează doar persoanelor cunoscute, dar, cu excepția unei situații excepționale, poate părea necuviincioasă dacă o adresăm medicului nostru.

Hymes [9, p. 12] va opune competența de comunicare competenței de limbaj vorbit a lui Chomsky. Termenul de competență de comunicare este distinct la etnografia comunicării, care văd necesară depășirea competenței lingvistice.

După Parks, "*competența de comunicare reprezintă gradul în care indivizii satisfac scopurile pe care și le-au propus în interiorul limitelor situației sociale, fără să-și riște abilitățile ori oportunitățile de a urmări alte scopuri mai importante din punct de vedere individual*" [12, p. 820].

Pentru Joseph De Vito, competența de comunicare se referă "la propriile cunoștințe asupra mai multor aspecte sociale ale comunicării" [7, p. 6].

Alte conceptualizări ale competenței de comunicare se concentrează asupra abilității de a manifesta comportamente de comunicare potrivite în situațiile date. Conform concepției lui Spitzberg și Cupach, competența de comunicare se referă la abilitatea de a demonstra comunicarea potrivită într-un context dat. Habermas a stabilit că fiecare act de comunicare competent trimite spre:

- prezentarea unei exprimări care să poată fi înțeleasă;
- afirmarea unor propoziții de cunoaștere;

- stabilirea unor relații sociale corecte;
- relevarea experienței vorbitorului.

Competența comunicării, impusă într-un fel de psihologia muncii, înseamnă capacitatea cui-va de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul cunoașterii profunde a problemei în discuție și care reunește dimensiunile de personalitate dobândite după un proces de formare [16, p. 41].

L. Șoitu depistează câteva trăsături comune pe care trebuie să le aibă o persoană competentă în comunicare. Una din ele este prezența unui **larg evantai de comportamente**. Nevoia de a comunica motivează căutarea variantelor de intervenție și depunerea unui efort susținut în menținerea relației. Elevul trebuie să aibă capacitatea de a stabili, a găsi comportamentul potrivit, adică să știe cu ce se poate începe, ce încurajează, ce motivează acțiunea de comunicare. Un rol important îl are și locutorul, care este obligat întâi să asculte, apoi să judece situația cu argumentele interlocutorului, nu cu ale sale.

A doua trăsătură este, pornind de la R. Adler [*apud* 3, p. 93], **complexitatea cognitivă**, care înseamnă capacitatea de a elabora scenarii diferite, dar atotcuprinzătoare pentru fiecare situație de comunicare. Acest lucru permite interlocutorilor să se integreze reciproc într-un univers care poate deveni comun.

În concepția cercetătorului Vlad Pâslaru [14], competența comunicativă reprezintă capacitatea de a recunoaște un text literar, de a conștientiza scopul lecturii, de a reda prin mijloacele verbale/non-verbale valorile semiotice ale textului, de a exprima atitudini și afecțiuni proprii etc.

Cercetătoarea T. Callo vorbește *despre asumarea relației* sau *despre angajarea în relație*. Asumarea este o responsabilitate a inițiatorului comunicării. Motivele pot fi diverse: să susțină o persoană, s-o ajute, s-o încurajeze, să completeze mesajul etc. În concepția Consiliului Europei (1977), competența are trei constante pentru termenul *competență comunicativă lingvală*: lingvistică, sociolingvistică și paralingvistică (mimica, gesturile etc.).

Competența de comunicare cumulează întregul ansamblu de abilități personale: *a ști*; *a ști să faci*; *a ști să fii*; *a ști să devii*; ea este un rezultat egal al științei și artei, neexistând un mod ideal de comunicare [3, p. 89]. O trăsătură esențială a competenței de comunicare este dimensiunea relațională. O comunicare se rezumă, de fiecare dată, la satisfacția provocată ori amplificată pentru cele două părți. Nu este suficientă competența unuia, dacă interlocutorul este lipsit de abilități minime.

L. Iacob [10, p. 237] afirmă, în aceeași ordine de idei, că depășind capacitatea lingvistică, care presupune cunoașterea limbii,

competența de comunicare reprezintă aptitudinile în care cunoștințele lingvistice și socio-culturale sunt indispensabile. Ea include atât stăpânirea materialului verbal și cel para și nonverbal, cât și stăpânirea regulilor de plasament contextual al regulilor interacțiunii mutuale, al principiilor de politețe și de ritualizare comunicatională. L. Șoitu vorbește despre calea de parcurgere a competențelor: cunoașterea datelor fundamentale; executarea rapidă; definitivarea competențelor, activitatea devenind automată.

Pentru a genera comunicarea, precizează cercetătorul, urmează să se realizeze:

- formarea atitudinilor și capacităților de comunicare;
- formarea priceperilor și deprinderilor, a abilităților de utilizare a arsenalului comunicativ [16, p. 163].

Dobândirea totală a competențelor de comunicare comportă câteva componente generative care au rolul de a stimula, printr-un mecanism ierarhizat, anumite unități verbal-comunicative. Aceste componente generative sunt: atitudine comunicativă; capacitate comunicativă; priceperi de utilizare a arsenalului comunicativ; deprinderi de utilizare a arsenalului comunicativ; abilități de utilizare a arsenalului comunicativ; cunoștințe (concrete) despre comunicare.

Examinând cele enunțate, observăm că se delimitează câteva trăsături de personalitate: atitudi-

ne, capacitate, pricepere, abilitate, cunoștințe.

Studiind activitatea de vorbire, E. Passov se pronunță cu siguranță, prezentând gradul de interdependență în cadrul unei succesiuni de abilități:

- formarea deprinderii verbale;
- perfecționarea deprinderii verbale;
- dezvoltarea priceperii verbale.

„Observăm că definirea priceperii verbale este un moment hotărâtor în definirea *capacității de comunicare*, pe care Passov, din păcate, nu o fac”, conchide T. Callo. Dar ce este competența de comunicare, rămâne a fi o presupuziție, o posibilitate care urmează să se manifeste.

În viziunea lui Ionescu-Ruxăndoiu [11, p. 25] *competența comunicativă* presupune o relație reglementată între datele situației de comunicare și modul de realizare a selecției materialului lingvistic.

Un alt component principal al competenței comunicative este competența lingvistică, menționează P. Milrud [13, pp. 3-14], adică utilizarea limbii în activitatea verbal-meditativă. Alt component este *competența pragmatică*, pregătirea de a transmite mesajul comunicativ în situația comunicativă. Prin *competența cognitivă* savantul înțelege pregătirea elevului pentru activitatea verbal-comunicativă, deoarece limba în scopuri comunicative poate fi învățată numai ca instrument al gândirii, mesajul comu-

nicativ creându-se în rezultatul activității verbal-meditative. Ultimul component este *competența informativă*, adică stăpânirea conținutului obiectului comunicativ.

Componentele competenței comunicative: competența lingvistică, verbală sau discursivă, competența sociolingvistică (mijloacele lingvistice în corespundere cu situația comunicativă), competența socioculturală și cea strategică – selectarea strategiei adecvate în realizarea sarcinii comunicative sunt foarte importante în elaborarea unei strategii educaționale în cadrul formării competențelor de comunicare.

Formarea competențelor comunicative la elevi în cadrul citirii unui text de limbă străină presupune o activitate al cărui scop este a forma reprezentarea semantică a informației date. Citirea unui text este influențată de trei factori: cititor, text și context, profesorul având obligațiunea de a interacționa acești factori. De asemenea, a citi un text înseamnă a întâlni unele dificultăți ce urmează a fi lichidate. Reușita citirii unui text se bazează pe exersarea și dezvoltarea lexicului.

Tradițional, citirea este considerată un instrument de dezvoltare intelectuală. Deși este foarte importantă în studierea unei limbi străine, totuși citirea nu este suficientă pentru a vorbi limba străină respectivă. Deprinderile de citire se formează în contextul dat, prin însușirea vocabularului și a gramaticii limbii studiate. Aceste deprinderi în limba

străină se formează pe baza experienței de citire obținute la învățarea limbii materne. În predarea citirii sunt urmărite anumite obiective [4, p. 78]:

- însușirea instrumentarului tehnic (sunet, literă, cuvânt, enunț, text etc.);
- corelarea cuvântului rostit cu varianta scrisă (stabilirea relației între grafie și sunet);
- înțelegerea structurii propoziției;
- înțelegerea organizării textului;
- citirea conștientă, corectă, cursivă și expresivă a textelor;
- îmbogățirea cunoștințelor de vocabular și gramatică;
- deducerea sensului unităților lexicale necunoscute din context;
- însușirea limbii ca mijloc de exprimare și comunicare;
- receptarea mesajelor transmise explicit și implicit;
- cultivarea gândirii, a orizontului intelectual și cultural;
- analiza și evaluarea celor citite;
- transferul celor citite asupra unor situații noi;
- expunerea logică și succintă (oral sau în scris) a faptelor redată în text;
- stimularea formării unei păreri personale;
- confruntarea și corelarea opiniilor proprii cu ale altora etc.

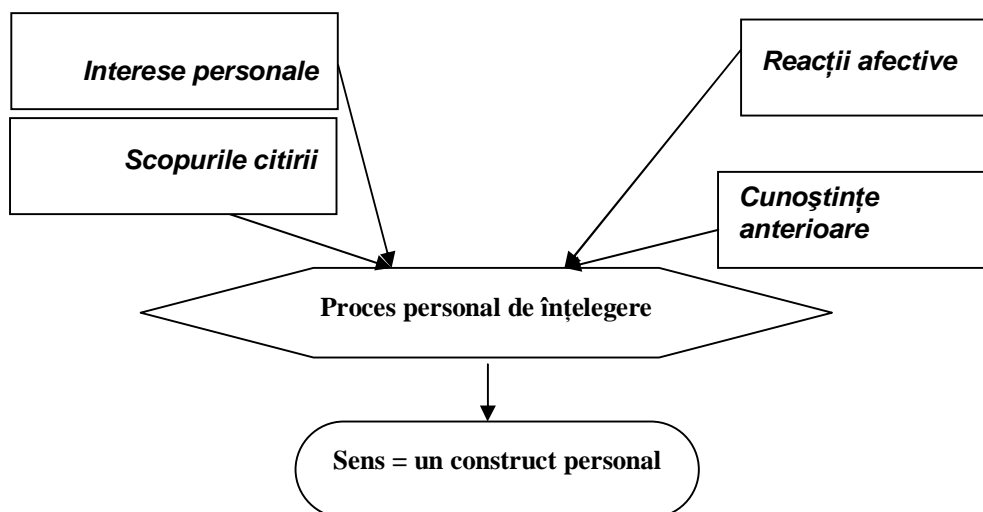
În prezent, în societatea noastră, s-a extins mult sfera comunicării orale. Totuși, comunicarea scrisă continuă să rămână un mijloc

important de informare și de schimb de idei. Stanton N. consideră că există trei motive de bază ca răspunsuri la întrebarea “De ce citim?” [15, p. 125]:

- **plăcerea:** Multe persoane citesc doar pentru plăcerea obținută prin intermediul lecturii.
- **Informația:** Acest gen de citire este motivul de bază. Toți trebuie să citim pentru a ne pregăti pentru muncă, pentru interesele proprii, pentru viață, în general.
- **Judecăți de valoare-ipoteze:** În acest tip de lectură, de obicei, suntem interesați de ideile și părerile altor persoane, pentru a le compara cu ceea ce gândim noi înșine. Cercetările teoretice relative la citire abundă, mai ales, sprijinindu-se pe anumite principii, care realizează un consens la cercetători și care constrâng concepția noastră despre cititori.

Vom prezenta trei principii de a citi un text.

Primul principiu se referă la **caracterul activ**, chiar **constructiv** al activității de citire care se prezintă ca “o activitate multidimensională al cărei scop este formarea unei reprezentări semantice despre ceea ce este spus sau scris” [6]. Cititorul realizează activitatea numită, tratând datele formale și conceptuale ale textului pentru a construi sensul. Pentru a realiza cele spuse, cititorul va utiliza propriile sale cunoștințe și intenția de a citi conform unei scheme personale.

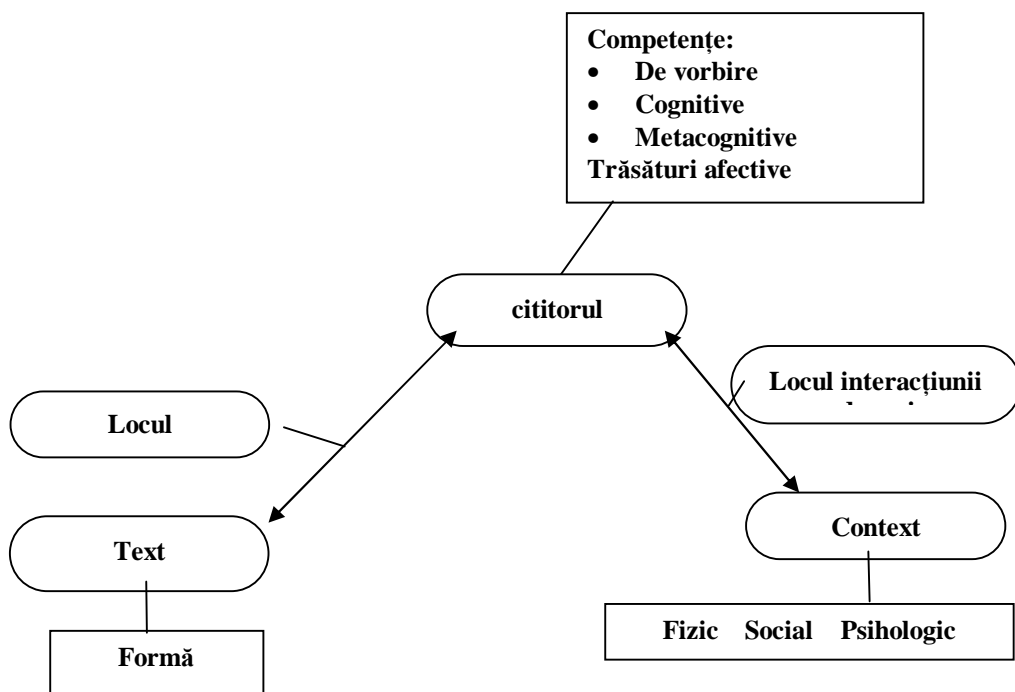


Citirea - un proces personal de formare a sensului

Intenția cititorului și activitatea sa se concretizează într-un context și asupra unui text care nu sunt neutre în raport cu citirea, ceea ce duce la evidențierea celui de-al *doilea principiu*, care formează consensul cercetătorilor, începând cu lucrările lui Van Dijk T.A. și Kintsch W. [8, p. 16], evidențiind *caracterul interactiv* al procesului de citire, care numește trei factori: *cititorul, textul, contextul*.

Dificultatea unui text se situează, mai degrabă, în relația dintre cititor și text. Textul este al autorului și oferă continuarea unei intenții personale într-un context ce îi este propriu.

Studiul unui text îl conduce pe cititor să caute în text traseele acestei intenții și ale acestui context.



Interacțiunea text / cititor / context

Aici se situează interacțiunea între profesor și elev.

Citirea se subordonează unor constrângeri: pe de o parte, alegerea textelor evită cel mai adesea cititorul și, pe de altă parte, citirea este realizată într-o perspectivă de predare / învățare. Rolul profesorului constă în pregătirea citirii, referindu-se la diverse dimensiuni ale contextului elevului: să amintească condițiile fizice favorabile citirii, să încurajeze lecturile cognitive și afective ale elevului susceptibile de a-l ajuta și de a-l provoca să citească; să favorizeze interacțiunea elevului cu alți elevi din clasă sau din echipă și cu profesorul, pentru a-l scoate pe acesta din izolare, cât și să genereze lectura și să creeze din aceasta

o activitate prielnică interacțiunii sociale.

Giasson [5, pp. 17-21], evidențiază *al treilea principiu: caracterul holistic al citirii*. Într-adevăr, citirea apare ca o activitate unică, globală. Realizându-se, această activitate cere înfăptuirea proceselor mintale multiple, care acționează simultan: activitatea perceptivă, căutarea lexicului, construirea sensului frazelor, elaborarea concluziilor, structurarea informațiilor, evaluarea informațiilor. Aceste procese mintale țin cont în același timp de aspectele formale și conceptuale ale textului, cât și de aspectele situaționale (contextul textului și al autorului).

Modelul cititorului se bazează pe noțiunea de competență, pentru a reprezenta regrupările

de cunoștințe active relevate (accentuate) de lectură.

Unele dificultăți întâlnite la citirea unui text sunt reprezentate de indicii probabili ai dificultăților care vizează analize mai profunde ale celor citite [2, pp. 52-54]:

- dispoziția proastă față de directiva care anunță totuși o manifestație atrăgătoare pentru elevi (exemplu, sărbătoare la colegiu);
- lectura orală nehotărâtă (trebuie interpretată cu prudență);
- dificultatea de a citi subtitlurile unui film străin (lectură lentă).

Dincolo de aceste câteva simptome, cercetătorii propun să se caute și să se analizeze dificultățile elevilor în timpul activităților la ore, care solicită diverse modalități de a citi.

A citi înseamnă a forma o reprezentare, pe de o parte, servindu-ne de indici de care sunt *expliciți* în texte, pe de altă parte, deducând din text ceea ce nu este exprimat decât într-un mod *implicit*. Greșelile, deci, pot avea cauze diferite: o confuzie în decodarea indicilor importanți unei interpretări insuficiente a acestuia, care transmite o reprezentare vagă sau total neclară, dar, de asemenea, o incapacitate de a depăși acești indici și de a deduce din aceștia ceea ce nu este spus explicit.

În prima categorie includem *greșeli de descifrare*: cititorul ia un cuvânt drept alt cuvânt și rămâne în continuare blocat la această primă citire; la o descifrare aproximativă îi este asociată o

lipsă de flexibilitate a reprezentării. Sau blocajul apare din cauza ignorării sensului unui cuvânt și, în același timp, a unei incapacități de a se folosi de context sau de context pentru a-și forma o idee despre acest sens (cuvântul poate chiar să fie însoțit de o definiție pe care cititorul slab să n-o observe). Uneori un cuvânt necunoscut dezorientează într-atât încât împiedică să se înțeleagă un cuvânt adiacent cunoscut. În plus, unii elevi *nu citesc toate cuvintele*, ocolind cuvintele instrumente, conectori, indicii spațio-temporali care nu le „vorbesc”, ceea ce împiedică înțelegerea textelor și duce la o stabilire insuficientă a cronologiei informației date.

Uneori, se întâmplă că nu se observă unele semne precum ghilimelele sau semnele interogării, provocând astfel înțelegerea insuficientă a dialogurilor. La unii, aprecierea incompletă a indicilor este o obișnuință. Pentru a citi, ei „țintesc” cuvinte în text și ghicesc sensul pornind de la acestea. Se vorbește adesea despre persoane cu minte isteasă și cu imaginație puternică.

Astfel, condiția unui text cere de la elev realizarea următoarelor obiective:

- să completeze elipsele;
- să ghicească sensul unui cuvânt după context;
- să ghicească sensul datorită diferiților indici: cine este personajul descris;

- să reprezinte naratorul, ceea ce este mai dificil, întrucât, în general, el nu se descrie;
- să interpreteze sentimentele sau rolul unui personaj: de exemplu, a ști ce trebuie să se spună despre cineva: „el se reține pentru a nu-l pălmui” → aceasta presupune a fi furios;
- să se folosească de referințe culturale care permit de a înțelege o situație;
- să înțeleagă anaforele, reconstituind rețeaua de co-referenți.

Anumite texte ajută cu dificultate la formarea unei reprezentări. Este cazul situațiilor „bizare”. Decât să accepte această ciudățenie care îl lipsește de siguranță, elevul preferă să declare că „nu înțelege nimic”.

Este o problemă și atunci când acești cititori nesiguri abordează textele care presupun o ipoteză de plecare și, deodată, obligă să revizuiască prima reprezentare; este anume cazul unor nuvele care implică *efecte de surpriză, de răsturnări de situație*. Acești elevi nu au însușit abilitatea intelectuală – uneori și cea afectivă – necesară pentru *a restabili discuțiile relative la prima reprezentare*.

Acești elevi sunt, de asemenea, total derutați când se vorbește despre citirea textelor care încearcă să prezinte continuarea elementelor prezente ca misterioase și care vor fi *clasificate prin urmare*, chiar dacă este clar că personajul nu înțelege mai mult decât ceea ce spune.

Toate aceste fenomene atrag atenția asupra faptului că citirea presupune o serie de mecanisme a căror studiere nu a fost niciodată explicit întreprinsă.

Elevii, la care ne-am referit, au nevoie de *o învățare continuă a citirii*. Excepțiile, pe care le vom descrie, trebuie folosite în cadrul unei secvențe didactice, utilizând următoarele principii [1, pp .51-79]:

- de a lucra, mai întâi, cu reprezentarea pe care o au elevii despre actul de citire (de exemplu, sub formă de dezbateri în clasă), în același timp cu scopul de *catharsis* și pentru corectarea unor presupuneri (citirea este o activitate, în esență, școlară) ;
- de a recurge la situații care mobilizează o motivație reală, redând citirii dimensiunea socială (nu citește niciodată de unul singur, lecturile se împărtășesc) ;
- de a angaja elevii în proiecte care dau sens citirii (exemplu, a citi și a rezuma romane pentru copii cu scopul de a sfătui părinții interesați de sugestiile relative la cadouri cu ocazia unui “Salon de carte”; a citi glumele de la 1 aprilie în vechile ziare pentru a redacta altele cu intenția unui periodic local etc.)

În concluzie, oricare ar fi tehnicile utilizate de profesor, important este că pentru dezvoltarea competențelor comunicative este necesar de a crea situații de

comunicare unde elevii își pot dezvolta și perfecționa cunoștințele lor în limba străină studiată. Comunicarea într-o limbă străină

depinde de cunoștințele și de abilitățile elevului de a înțelege și de a produce mesaje într-o altă limbă, decât cea maternă.

BIBLIOGRAFIE

1. Allal, L., Bain, D. et Perrenoud, Ph., *Evaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Nestle, 1993, pp. 51 – 79.
2. Billard, O., *Difficultés de lecture*; CO Informations (cycle d'orientation), Geneve, juin 1991/5, pp. 52 – 54.
3. Callo, T., *Educația comunicării verbale*, Chișinău, Cartier, 2003, p.89, p.93.
4. Constantinovici, E., *Predarea și învățarea limbii prin comunicare*. Ghidul profesorului, Chișinău, Editura 1 Cartier, 2003, p.78.
5. Dabene, M., *L'évaluation de la lecture. Approches didactiques et enjeux sociaux*, Grenoble, Presses Universitaires, 1994, pp. 17-21.
6. Deschenes, A. J., *La compréhension et la production des textes*, Québec, Presses de l'université du Québec, coll. Monographies de psychologie, 1998, n^o7.
7. De Vito, J., *Human Communication*, New York, The Basic Course, Harper & Row, Inc., 1988, p.6.
8. Dijk Van, T. A. et Kintsch, W., *Strategies of Discourse Comprehension*, Ney York, Academic Press, 1983, p.16.
9. Hymes, D., *On communicative Competence*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1971, p.12.
10. Iacob, L., *Comunicarea didactică*, în Cosmovici, A., *Psihopedagogie*, Iași, Editura Spiru Haret, 1994, p.237.
11. Ionescu – Ruxăndoiu, L., *Conversația. Structuri și strategii. Sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite*, București, Universitas, 1999, p.25.
12. Jablin, F.M.; Putnam, L.L., *The New Handbook of Organizational Communication*, Thousand Oaks, Sage Publications, Inc., 2001, p.820.
13. Мильруд, Р. П., Максимова, И. Р., Современные коинцептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе, 2000, №4, стр.3 - 14.
14. Pâslaru, Vl., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Chișinău, Museum, 2001, 311p.
15. Stanton, N., *Comunicarea*, București, S.C. „Știință și Tehnică” S.A., 1995, p.125.
16. Șoitu, L., *Pedagogia comunicării*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997, p.41,p.163.

15 noiembrie, 2006