



AUDIOVIZUALUL – MIJLOC DE FORMARE A COMPETENȚELOR ÎN PROCESUL DE PREDARE/ ÎNVĂȚARE A LIMBILOR STRĂINE

*L'AUDIOVISUEL - MOYEN DE FORMATION DES COMPÉTENCES
DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE
DES LANGUES ÉTRANGÈRES*

Viorica CORNEA,
doctorandă, lector superior,
Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălți

L'intérêt croissant pour la formation de la compétence communicative selon la perspective actionnelle d'enseignement des langues étrangères qui se développe à partir du milieu des années 90 du siècle passé, aussi bien que les dernières réalisations dans le domaine technique, mettent les professeurs dans la situation de réévaluer leur enseignement afin de constater s'ils prennent vraiment en considération les nécessités et les intérêts réels des apprenants pour rendre le processus d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères plus efficace. L'utilisation de l'audio-visuel dans la classe de langue étrangère contribue à la formation des compétences de compréhension aussi bien que des compétences d'expression. L'expression orale qui est due aux processus psychiques qui la précèdent devient plus spontanée si des documents audio-visuels appropriés sont utilisés.

Trăim într-o epocă în care nu ne putem imagina viața fără existența televiziunii, cinematografului, teatrului, internetului. Apariția acestuia din urmă, precum și a DVD-ului, creează posibilitatea selectării secvențelor audio-vizuale în funcție de necesități. Putem, de exemplu, alege să privim un singur reportaj dintr-un jurnal de știri, putem să ne întoarcem imediat la un fragment de film care ne-a interesat în mod special, fără a privi filmul în întregime, putem reaudia imediat o frază sau un cuvânt care ne-au scăpat, făcând un simplu clic cu mausul calculatorului. Chiar și piesele de teatru pot fi fragmentate și reutilizate. Aceste progrese în domeniul tehnicii ne permit, de asemenea, să facem o analiză a predării noastre pentru a constata dacă suntem în pas cu timpul, dacă luăm într-adevăr în calcul necesitățile și interesele reale ale studenților /elevilor noștri.

Metodologia predării limbii franceze ca limbă străină a trecut prin mai

multe etape, obiectivele și competențele vizate variind de la o epocă la alta. Dacă la început se pune accent pe traducerea textelor scrise (metodele gramatică-traducere și lectură-traducere), care a durat până la începutul secolului al XX-lea, apoi doar pe aspectul oral (metoda directă), care a durat până după al Doilea Război Mondial, după această perioadă urmând o tendință de infiltrație a audio-vizualului în didactica limbilor, atunci începând cu anii 80 ai secolului trecut, abordarea comunicativă a predării limbilor realizează profunde modificări în procesul de predare /învățare, obiectivul primordial al acesteia fiind să-i învețe pe elevi să comunice în limba străină studiată. Lingvistica enunțării, analiza discursului și pragmatica au oferit baze științifice solide și au reorientat materialul de predare /învățare. Având în vedere că obiectivul primordial al învățării unei limbi străine este ca să-i învățăm pe elevi să comunice în această limbă, competența comunicati-

vă se situează, astfel, în centrul celorlalte competențe, înglobând, în același timp, următoarele șase componente:

- *lingvistică*, care constă în cunoașterea elementelor de vocabular, fonetică și posedarea unor reguli sintactice, datorită cărora aceste elemente sunt îmbinate astfel încât să devină posibilă producerea enunțurilor semnificative;
- *socio-lingvistică* – capacitatea de a utiliza și de a interpreta elemente lingvistice în funcție de situația de comunicare;
- *discursivă* - capacitatea de a percepe și de a asigura coerența enunțurilor distincte în procesul comunicării;
- *strategică* – capacitatea de a recurge la strategii de comunicare verbale sau non-verbale pentru a compensa o cunoaștere imperfectă a codului;
- *socio-culturală*, care implică o oarecare familiaritate cu contextul socio-cultural în care este utilizată limba;
- *culturală*, care implică dorința de a angaja o interacțiune cu o altă persoană, încrederea în propriile capacități, o atitudine de „empatie și un savoir faire în materie de relații sociale [7, p.1,2].

Începând cu mijlocul anilor 90 ai secolului trecut, o altă abordare devine caracteristică predării /învățării limbilor străine – abordarea acțională, a cărei noțiune de bază este „acțiunea socială”. Competențele generale individuale ale elevului sau ale comunicantului implică cunoștințe (savoir), capacități (savoir faire), atitudini (savoir être), precum și capacitatea de a învăța (savoir apprendre). Postulatele de bază ale acestei abordări sunt:

- numai comunicarea nu este suficientă pentru acțiunea socială, în unele cazuri putând chiar să o împiedice;
- anume acțiunea socială este aceea care determină comunicarea;

- condiția unei veritabile înțelegeri a celuilalt este acțiunea comună și nu simpla comunicare. [6, p.38]

Dacă activitățile bazate pe abordarea comunicativă includeau interpretări, reformulări, rezumate, perifraze, echivalențe etc., atunci activitățile bazate pe abordarea acțională au în vedere acțiuni colective cu dimensiune colectivă, de tipul „pedagogia proiectului”. Ea are ca scop căutarea unor condiții optime de predare și de utilizare a limbii, nefragmentând-o în gramatică, vocabular, pronunție.

Abordarea prin competențe se înscrie într-un curent pedagogic, care nu este propriu doar predării limbilor străine, deoarece finalitatea principală a educației este formarea la elevi a competenței de a-și mobiliza la maximum cunoștințele, ca să le poată aplica în situații concrete din viața de cu zi.

Competența comunicativă este caracteristică atât abordării comunicative, cât și abordării acționale de predare a limbilor străine. Pentru a-și forma competența comunicativă, utilizatorii limbii trebuie să se implice în activități comunicative de limbaj, care implică următoarele elemente: receptarea, producerea, interacțiunea și mediația [1, p.35].

Francine Cicurel face distincție între competența lingvistică și cea „conversațională” sau „dialogală” [2, p.22], care implică faptul de a ști când și cum să iei cuvântul, cum să propui o temă sau cum să o schimbi, implică cunoașterea unor reguli de conversație. Iar atunci când este vorba despre o conversație într-o limbă străină, intervine și factorul cultural sau civilizațional, uneori unele acțiuni verbale sau non-verbale sunt determinate de contextul socio-cultural în care are loc această conversație.

Făcând o sinteză a părerilor existente, Isabelle Morin vorbește despre

un „mozaic de competențe” din care este compusă competența dialogală [5, p.26]. Pentru unii, „competențele de înțelegere și de exprimare orală nu sunt decât niște mijloace folosite pentru a atinge competența dialogică”. Pentru alții, „competența dialogală este capacitatea de a vorbi spontan, de a fi atent la reacțiile verbale sau non-verbale ale interlocutorilor, capacitatea de a le răspunde imediat, capacitatea de a-și mobiliza cunoștințele și competențele lingvistice...”, „faptul de a dialoga este un fapt de limbaj total, deoarece implică din partea interlocutorilor recurgerea la toate competențele de limbaj pe care le posedă, cu scopul de a face conversația mai eficientă: competența lingvistică sau gramaticală, socio-lingvistică sau pragmatică, strategică, discursivă, socio-culturală, și, în fine, competențele personale (umorul, tactul, etc.).

Suntem de părere că această competență conversațională sau dialogală nu este altceva decât competența comunicativă, care este compusă din mai multe micro-competențe. Având în vedere că finalitatea instruirii școlare este să-i ajute pe elevi să se descurce în viață, aceasta implicând și capacitatea de a interacționa cu alți membri ai societății, devine clar că competența comunicativă va fi formată și dezvoltată nu numai la lecțiile de limbă străină, dar și în cadrul celorlalte discipline școlare. De aici reiese că, dacă elevul știe să comunice în limba lui maternă, îi va fi mai ușor să-și formeze și să-și dezvolte competența comunicativă în limba străină, pe care o învață. În cazul instruirii universitare, studenții au deja formată această competență în limba lor maternă. Sarcina profesorului universitar, care predă limba străină va fi aceea de a forma și a dezvolta la studenți, paralel, competența lingvistică și cea comunicati-

vă în limba străină. Dificultățile care apar în acest proces se referă cel mai des la competența de exprimare orală, dat fiind caracterul spontan al acesteia. Pentru ca să se exprime oral, studentul trebuie, în primul rând, să dorească acest lucru, și, în al doilea rând să posede mijloacele necesare.

Cunoașterea unor teorii cu privire la procesele psihologice, care intervin în învățarea unei limbi străine, ne ajută la identificarea acelor metode, tehnici de predare, care ar contribui mai repede la formarea și dezvoltarea competenței de exprimare orală. Primele dintre aceste teorii se referă la relația dintre gândire și limbaj, celelalte – la rolul ideilor preconcepute în învățare.

Numeroși cercetători au tratat relația gândire – limbaj. Unii dintre ei susțin identitatea gândirii și limbajului (W.Humbolt, M. Müller, Wundt, V.Weisberger etc.), alții (W.Grammont, Burkhard etc) – paralelismul între ele, alții (Whorf, E. Sapir, L. Bloomfield etc.) au negat chiar rolul gândirii în fenomenul limbajului. Totuși putem afirma, la fel ca G. Dumitriu, că între limbaj și gândire există o relație strânsă de interdependență, iar capacitatea de a formula și a transmite gândurile în termeni verbali este definitorie pentru ființa umană, posibilitatea comunicării prin limbaj articulat fiind o trăsătură specific umană [3, p.35, 36].

J. Piaget arată rolul pe care îl are gândirea în realizarea limbajului la copii. El pornește de la ideea că există două feluri de limbaj la copii, limbajul sau exprimarea egocentrică și exprimarea socială. Copilul se manifestă egocentric atunci când are dorința de a acționa asupra interlocutorului, de a obține unele avantaje, iar limbajul social intervine în momentul în care copilul comunică pentru a contacta cu alții; el cere, ordonă, amenință, critică, pune întrebări. [8, p. 74, 75]. În ceea ce

privește rolul gândirii egocentrice în realizarea limbajului egocentric, Piaget ajunge la concluzia că coeficientul gândirii egocentrice îl depășește pe cel al exprimării egocentrice. Astfel exprimarea egocentrică este internă din punctul de vedere psihologic și externă din punctul de vedere fiziologic, iar manifestările sale interne le preced pe cele externe [8, p.87].

În ceea ce privește emiterea, adică exprimarea orală, aceasta presupune, conform părerii lui Gh. Dumitriu, parcurgerea de către emițător a trei faze ce se produc aproape simultan și care încep cu o activitate la nivelul gândirii. Mai întâi, o anumită percepere provoacă emițătorului o stare psihică pe care dorește să o comunice, apoi materialul de comunicat este prelucrat, elaborat și adaptat pentru comunicare, devenind mesaj, și, în cele din urmă, emițătorul dă o formă codificată mesajului printr-o activitate complexă de analiză și sinteză. Astfel, gândirea, ca limbaj interior, este rapidă, eliptică și în salturi, incluzând analiza fără să folosească însă cuvintele pentru toate fazele ei. Expresia exterioară impune alegerea semnelor adecvate pentru redarea integrală și inteligibilă a conținutului interior. Legarea codului de obiect nu se face mecanic și direct, ci stabilindu-se relația dintre obiect și situația în care apare. Iar pentru ca transmiterea să devină comunicare, este necesar să se producă și receptarea a ceea ce s-a transmis [3, p.37, 38].

Dacă e să ne referim la mijloace audio-vizuale, pe care le putem folosi la lecțiile de limbă străină cum ar fi cântecul, însoțit de clipuri, secvențele de film artistic, secvențele de piese de teatru, putem afirma că receptarea acestor elemente de artă audio-vizuală provoacă emițătorului acea stare psihică pe care dorește să o comunice și care îl face să găsească mijloacele lingvistice necesare pentru a materializa informația apărută astfel. Elementul intercultural prezent în aceste elemente de artă audio-vizuală, cum ar fi felul de a fi, modul de gândire, valorile celor ce vorbesc limba străină dată, îl fac pe student să se exprime spontan, deoarece dorește să-și comunice imediat reacția la cele audiate și vizionate. Chiar dacă nu dispune de mijloacele adecvate pentru a-și exprima gândurile, impresiile, va căuta să le învețe cât mai curând, va observa care este locul lor în comunicare.

Pe de altă parte, analizând experiența de învățare a studentului, Marzano R. afirmă că „studentii supuși unor experiențe de învățare au dinainte un set de idei preconceptuate despre această învățare, ceea ce le afectează în mare măsură comportamentul”. Pe de altă parte, „oamenii au o capacitate unică de a recunoaște și de a-și schimba ideile preconceptuate”. El consideră că judecata pe care și-o face omul despre valoarea unui obiect are două dimensiuni: *important /lipsit de importanță și pozitiv /negativ*. Aceasta poate fi ilustrat astfel:

	Pozitiv		
Neimportant	Motivație scăzută față de obiect	Motivație de a fi în contact cu obiectul	Important
	Motivație scăzută față de obiect	Motivație de a evita sau de a distruge /a înlocui obiectul	
	Negativ		

[4, p.9-11]

Atunci când un obiect este judecat ca fiind important și pozitiv, individul va fi puternic motivat să fie în contact cu el. Atunci când un obiect este judecat ca fiind important și negativ, individul va fi puternic motivat să evite acest obiect, să-l distrugă sau să-l înlocuiască cu altul. Atunci când un obiect este judecat ca neimportant, fie el pozitiv sau negativ, individul va avea o motivație relativ scăzută de a avea de afaceri cu acest obiect. Atunci când studentul concepe un obiect ca pozitiv pentru el, va trebui să se convingă și de faptul că are resursele necesare pentru a utiliza acest obiect. Conform opiniei autorului, aceste resurse pot include: capacități personale, putere, control și astfel de necesități pragmatice ca timpul, materiale, bani etc. [4, p.11].

Experiența demonstrează că utilizarea audio-vizualului la lecțiile de limbă străină este concepută de studenți ca ceva pozitiv. Introducerea lui poate chiar face ca impresia de învățare, cu toate constrângerile ei să dispară, apărând chiar elementul *plăcere*. Întrebarea care apare este dacă audio-vizualul este privit de studenți și ca ceva important. Considerăm că acesta va depinde de modul în care

documentul audio-vizual este prezentat de profesor și de activitățile bazate pe el care vor fi propuse studenților. Dacă activitățile propuse vor include doar povestirea și expunerea părerii despre materialul vizionat, acestea vor părea plictisitoare și, în consecință, o încercare ulterioară a profesorului de a utiliza un material audio-vizual la lecție, poate chiar crea impresia de ceva negativ și neimportant. De aici reiese importanța organizării unor activități motivante, ce corespund capacităților, intereselor și nivelului studenților.

Având în vedere că predarea modernă a limbilor străine este eclectică și că competențele pe care trebuie să le dezvolte sunt nu numai cele lingvistice, dar și cele sociolingvistice și pragmatice, vom folosi în predare atât activități de tip comucațional, cât și de tip acțional [1, p.35].

Utilizarea audio-vizualului contribuie atât la formarea competențelor de înțelegere, cât și a competențelor de exprimare. În ceea ce privește exprimarea orală, aceasta devine mai spontană atunci când studenții doresc să se exprime, iar audio-vizualul provoacă apariția acestei dorințe de exprimare.

Referințe bibliografice

1. Beacco, J.-C., *Tâches ou compétences // Le français dans le monde*, nr. 357, p. 33-35.
2. Cicurel, F. *Pour une compétence dialogale // Le français dans le monde*, nr. 360, p. 21-23.
3. Dumitriu, Gh. *Comunicare și învățare*, R. A. București, Editura didactică și pedagogică, 1998, 254 p.
4. Marzano, R. *Cultivating Thinking in English and the Language Arts*, National Council of Teachers of English, Illinois, 1991, 89 p.
5. Morrin, I. *Complexe compétence dialogique // Le français dans le monde*, nr. 360, p. 26.
6. Puren, Ch. *De l'approche communicative à la perspective actionnelle // Le français dans le monde*, nr. 347, p. 37-40.
7. Sheils, J. *La communication dans la classe de langue*. Strasbourg: Les éditions du Conseil de l'Europe, 1993, 347 p.
8. Выготский, Л. С. *Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка* М., 1956, Изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1956, 518 с.