

EXPERIMENTUL ÎN DIDACTICA LIMBII FRANCEZE CA LIMBĂ STRĂINĂ

Angela COȘCIUG, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din
Bălți

Résumé: *La didactique d'une langue étrangère se fait aujourd'hui sur des méthodes variées et intéressantes. Dommage qu'on ne décrit pas l'expérimentation comme méthode d'enseignement et d'apprentissage d'une langue. Dans l'article qui suit nous nous proposons de présenter certaines idées qui prouvent que l'expérimentation peut être également conçue comme méthode didactique.*

Mots-clé: *méthode, expérimentation, enseignement, apprentissage, langue*

1. Introducere

Didactica unei limbi străine se face astăzi pornind de la principiul *imitativ* de bază, care stipulează că elevii, pentru a învăța o astfel de limbă, au nevoie de o contextualizare mai mult sau mai puțin amplă, adică să fie plasați, într-o măsură mai mare sau mai mică, într-o situație de comunicare identică sau aproape identică celei a vorbitorilor nativi, în care procesul de imitare a unui model oferit de un locutor, dacă nu nativ, atunci măcar foarte experimentat, ar fi pe cât de adecvat, pe atât de motivat. Situația cu pricina, în cadrul Republicii Moldova, poate fi doar simulată printr-un șir de metode de tip diferit, care, fiecare în parte, își are aportul ei la realizarea obiectivelor expuse mai sus. Metodele date pot fi clasificate în (am preluat aici clasificarea lui Landsheere, vezi Landsheere 1992: 130): (1) metode *directe* de instruire, care sunt centrate, în mare măsură, pe activitatea *profesorului* (expunerea unor fapte după modelul vorbitorului nativ, explicația, observarea, demonstrarea, lucrul cu manualul etc.); (2) metode de instruire *indirectă*, centrate pe *elevi* și care se dovedesc foarte eficiente atunci când: (a) urmăresc dezvoltarea, la ei, a unor capacități și performanțe ale gândirii ca „nativii” (=à la française, de exemplu) sau (b) vizează formarea unor atitudini și dezvoltarea unor abilități cu caracter impersonal (problematizarea, studiul de caz, modelarea, simularea etc.); (3) metode de instruire *de tip interactiv* care au drept caracteristică principală faptul că aduc actorii relației educaționale într-o relație de parteneriat. Ele favorizează, de asemenea, reunirea membrilor colectivului școlar în grupuri și realizarea unor sarcini (metoda conversației, a dezbaterii, a rezolvării de probleme în grup, a jocului de rol, a brainstormingului, a tutoratului, a învățării prin cooperare etc.); (4) metode de instruire *de tip experiențial*, centrate pe elevi, în care se pune accent mai mult pe procesele învățării, decât pe produsele ei (exercițiul, learning by doing-ul, lucrări practice, proiecte, învățarea prin descoperire, prin investigație); (5) metode de instruire *facilitatoare a studiului independent și diferențiat*, în care actorii principali sunt elevii, în timp ce rolul profesorului este diminuat. Elevii sunt evaluați, dar au și posibilitatea de a se autoevalua prin fișa de activitate personală. Metoda folosită este cea a stimulării gândirii critice a elevilor și aducerea ei în concordanță cu „felul nativilor de a construi o aserțiune, de a motiva ceva, de a rezuma, conchide etc.”.

Metodele enumerate sunt clasificate și după alte principii (Cerghit 1997: 23), cum ar fi cel: (a) *istoric*, care permite evidențierea metodelor *tradiționale, clasice* (expunerea, conversația, exercițiul etc.) și a celor *moderne*, adică de dată mai recentă (algoritmizarea, problematizarea, brainstormingul, instruirea programată etc.); (b) al *extensiunii sferei de apli-*

cabilitate, în raport cu care identificăm metode *generale* (expunerea, prelegerea, conversația, cursul magistral etc.) și *particulare* sau speciale (restrânse la predarea unor compartimente aparte ale limbii sau chiar a unei teme oarecare, cum ar fi exemplul); (c) al *modalității principale de prezentare a cunoștințelor*, care ne permite să identificăm metode *verbale* (bazate pe cuvântul scris sau rostit „ca nativii” sau aproape „ca nativii”) și metode *intuitive* (bazate pe observarea directă, concret-senzorială a obiectelor, fenomenelor realității autoh-tone); (d) al *gradului de angajare a elevilor la lecție*, în acord cu care delimităm metode *expozitive* sau pasive (centrate pe memoria reproductivă și pe ascultarea pasivă a vorbirii orale native) și metode *active*, care suscită activitatea de explorare personală a realității „native”; (e) al *funcției didactice principale*, care ne ajută să descriem metode cu funcția principală de predare și comunicare, cu funcția principală de fixare și consolidare, cu funcția principală de verificare și apreciere a rezultatelor muncii; (f) al *modului de administrare a experienței ce urmează a fi însușită*, în acord cu care identificăm metode *algoritmice* (bazate pe secvențe operaționale, stabile, construite dinainte) sau *euristice* (bazate pe descoperirea proprie și rezolvarea de probleme); (g) al *formeii de organizare a muncii*, care ne ajută să delimităm metode *individuale*, adică pentru fiecare elev în parte, metode de *predare-învățare în grupuri* (de nivel sau omogene și pe grupe eterogene), metode *frontale*, cu întreaga clasă, metode *combinat*e, prin alternări între variantele de mai sus; (h) al *axei de învățare: mecanică* (prin receptare) sau *conștientă* (prin descoperire), care pune în aplicare metode ca expunerea, demonstrația cu caracter expozitiv sau cele care aparțin preponderent descoperirii dirijate (conversația euristică, observația dirijată, instruirea programată, studiul de caz etc.), descoperirii propriu-zise (observarea independentă, exercițiul euristic, rezolvarea de probleme, brainstormingul etc.); (i) al *schimbării produse la elevi*, care pune, în prim plan, metode *heterostructurante* (când transformarea se produce prin altul, ca în cazul expunerii, conversației, studiului de caz, problematizării etc.) sau *autostructurante* (când individul se transformă prin sine, ca în situația descoperirii, observației, exercițiului etc.).

După cum menționează, pe bună dreptate C. Cucuș (vezi (Cucuș 2006: 291)), toate metodele enumerate „nu apar în stare pură, ci sub forma unor variante și aspecte diferite. Ele nu se manifestă izolat, ci apar și se concretizează în variante metodologice compozite, prin difuziunea permanentă a unor trăsături și prin articularea a două sau mai multe metode. Există însă o serie de metode primare, de „ideal-tipuri” metodologice, din care derivă toate celelalte”. După părerea noastră, dintre aceste metode face parte și metoda *experimentală*, care înregistrează tangențe cu metoda de instruire de tip experiențial, identificată de Landsheere (vezi Landsheere 1992: 130), centrată pe elevi, în care se pune accent mai mult pe procesele învățării, decât pe produsele ei și care se reduce, după părerea savantului, la exercițiu, learning by doing, lucrări practice, proiecte, învățarea prin descoperire, prin investigație. Identificăm, în cazul experimentului, doar unele tangențe cu metoda experiențială, deoarece considerăm că experimentul este centrat atât pe elevi, cât și pe profesor, iar accentele sunt puse, mai cu seamă, pe produsele învățării, tangențele menționate existând doar la nivel de activitate concretă, prin care se urmărește verificarea sau chiar descoperirea unor adevăruri. Experimentul, de cele mai dese ori, este pentru profesor o formă de control a unor ipoteze, idei care, de regulă, finisează cu formularea unor concepții metodologice mai vaste.

În continuare, intenționăm să aducem probe pentru a confirma cele expuse mai sus.

Experimentul este identificat demult, de rând cu observația, drept o metodă de cercetare științifică a diferitelor fenomene ale realității. Din această perspectivă, el este definit drept o reproducere artificială a unei/unor realități, condiții de manifestare a acestora pentru verificarea unor ipoteze. Prin urmare, experimentul ar fi, mai degrabă, o reproducere de laborator a faptelor menționate, adică o metodă valorificată, mai cu seamă, în științele experimentale: chimie, biologie, fizică etc.

După cum se prezintă însă lucrurile în realitate, experimentul este o metodă de cercetare generală, deoarece poate fi aplicat cu succes și în științele „neexperimentale”, în adevăratul sens al acestui cuvânt, cum sunt științele sociale, din care fac parte și lingvistica, didactica limbilor, didactica literaturilor.

Descrierea experimentului drept metodă de cercetare lingvistică se întâlnește în foarte multe lucrări (vezi lucrările lui Coduhov, Graur, Berejan etc.). descrierea experimentului drept metodă de instruire în didactica unei limbi și, mai cu seamă, a unei limbi străine, se întâlnește rar în literatura de specialitate, iată de ce ne-am și propus cercetarea acestui subiect. Orice proces instructiv este, totodată, și unul de cercetare, creativitate, inovare etc., deoarece pedagogul este într-o căutare perpetuă a unei metodologii de predare/învățare care ar permite formarea adecvată a competențelor propuse. În această situație, experimentul se impune de la sine și vine atât de la pedagog (de cele mai dese ori), cât și de la elevi și, mai cu seamă, de la cei dotați, superdotați sau cu un bun spirit de observație, care pot formula de sine stătător niște ipoteze care se cer controlate prin experimentare.

Cu referire la o limbă străină, cum este cea franceză în Republica Moldova, experimentul se prezintă, în didactica acesteia, drept o activitate pe cât de necesară, pe atât de captivantă, dată fiind înrudirea francezei cu limba română, vorbită în statul dat și posibilitatea de a experimenta atât în sala de studii, cât și la domiciliu, atunci când elevul își pregătește temele pentru acasă.

Identificăm aici câteva tipuri de experiment: de lungă sau scurtă durată, repetat sau unic etc.

Orice experiment înglobează două etape de bază: cea de pregătire și cea de realizare a experimentului propriu-zis.

În cadrul etapei de pregătire, se selectează:

- (1) obiectul experimentului, adică ce va fi experimentat, care ipoteză va fi controlată;
- (2) spațiul unde se va desfășura experimentul: sala de studii, sala de concert etc. (care, de cele mai dese ori, se cer a rămâne constante pe parcursul întregii experimentări);
- (3) persoanele antrenate în experimentare, care știu din start că vor participa la ea, fapt ce distinge experimentarea de observație, care se face fără știrea persoanelor supuse observării pentru a înregistra date din comportamentul lor natural;
- (4) utilajul, materialele necesare desfășurării experimentului
- (5) momentul, perioada, timpul, durata experimentării.

Pe lângă cele menționate mai sus, se fixează mersul experimentului, pentru a asigura o mai bună desfășurare a acestuia.

Etapa de pregătire a experimentului este una foarte importantă, deoarece de ea depinde experimentarea propriu-zisă.

Experimentul a permis, în didactica limbilor, să se treacă de la instruirea bazată pe conținuturi la cea bazată pe competențe și chiar performanțe, deoarece metoda dată a demonstrat că limbile se învață doar în raport cu un context concret de întrebuintare: economic, politic, social, juridic etc.

3. Concluzii

Din cele expuse, se desprinde ideea că experimentarea s-ar cere descrisă mai substanțial și drept metodă de predare/învățare, deoarece ea își are aportul incontestabil în instruire și, mai cu seamă, a limbii franceze ca limbă străină în Republica Moldova.

Referințe bibliografice:

1. Cerghit, I. *Metode de învățământ* (ediția a III-a), București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
2. Cuceș, C. *Pedagogie*, București, Editura Polirom, 2006.
3. Landsheere, V. *L'éducation et la formation*, Paris, PUF, 1992.