

Angela COȘCIUG, dr., conf. univ., Facultatea de Litere,  
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

**Résumé:** *La problématisation reste de nos jours une méthode efficace d'enseignement et d'apprentissage du FLE. Dans l'article qui suit nous nous proposons de mettre en place l'applicabilité de cette méthode dans les classes de FLE de la République de Moldova.*

**Mots-clé:** *problématisation, méthode, applicabilité, résultat, compétences.*

### 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.

Metodele enumerate sunt clasificate și după alte principii, 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 aplicabilitate*, 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 autohtone); (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 *formei 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. Cucos (vezi (Cucos 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 C. Cucoș, dintre aceste metode face parte și metoda problematizării.

## 2. Problematizarea ca metodă eficientă în didactica limbii franceze ca limbă străină

În cercetările didactice contemporane, problematizarea este identificată, de cele mai dese ori, cu (a) predarea prin *rezolvare* de probleme sau (b) predarea *productivă* de probleme. După W. Okon (apud Todoran 1964), metoda dată constă în crearea unor „probleme” elevilor, adică dificultăți practice sau teoretice, legate de materia predată, iar soluționarea lor se face prin activitățile de cercetare – de regulă, de ordin individual – , efectuate de elevi sub îndrumarea pedagogului. Astfel, se realizează și o predare și o însușire de cunoștințe pe baza unor structuri cu date insuficiente, adică structuri ce se cer completate în mod individual. În acest context, K. van Lehn, Sprinthall și Oja (apud Cerghit 1997) consideră, pe bună dreptate, că, pentru o mai bună însușire a noilor concepte dintr-un domeniu oarecare de cunoaștere, este necesar ca elevii să fie, în mod obligatoriu, puși, mai întâi de toate, într-un impas de tipul celui când ei trebuie să confrunte ceea ce cunosc deja cu ceea ce li se comunică la moment și mai este încă o informație nouă pentru ei, adică, într-o oarecare măsură, o problemă pe care aceștia nu o pot rezolva prin modalitățile tradiționale cu care sunt familiarizați.

Cu raportare la acest fapt, I. Cerghit subliniază că, „la baza învățământului de tip problematizat stă noțiunea de *situație-problemă*” (ibidem), când elevii sunt contrariați de condițiile unui exercițiu, în sensul că acele competențe pe care le au deja nu le permit să găsească soluția exercițiului cu pricina, fapt ce-i determină să inițieze o căutare suplimentară, urmată de o descoperire. În acest caz, profesorul nu comunică elevilor, pur și simplu, niște cunoștințe gata elaborate, ci îi pune în situația de căutare și de descoperire a unor adevăruri.

După cum o afirmă teoreticienii problematizării (vezi Cerghit 1980), latura cea mai importantă, în această metodă, o constituie *crearea* situațiilor problematice și nu punerea unor întrebări care depășesc cadrul materiei predate și necesită o documentare suplimentară din partea elevilor.

În continuare, vom descrie succint situațiile menționate mai sus, raportându-le la didactica limbii franceze ca limbă străină.

Problematizarea ca metodă de predare-învățare a limbii franceze poate fi aplicată, ținându-se cont de faptul că ea presupune câteva momente (*ibidem*): un moment *declanșator*, când elevii sunt puși într-o situație-problemă, care depășește competențele lor de limbă, de exemplu, în cazul când aceștia, fiind debutanți care cunosc doar regulile formării prezentului modului indicativ, trebuie să observe, într-o serie de texte propuse de profesor, întrebuițarea verbelor la timpul indicat și să formuleze reguli cu privire la această întrebuițare; unul *tensional*, când elevii sunt în căutarea soluției problemei enunțate de profesor; unul *rezolutiv*, când elevii au găsit, după părerea lor, soluția căutată, propunând un tablou coerent și logic al întrebuițării timpului anunțat în discursul francez.

Pentru a obține rezultatul scontat prin această metodă, și anume dezvoltarea gândirii elevilor, trebuie respectate anumite condiții: (1) elevilor trebuie să le fie puse la dispoziție materialele necesare pentru documentare: în cazul exercițiului menționat mai sus, manuale de gramatică, articole științifice etc.; (2) aceste materiale trebuie să fie pertinente (adică să prezinte o viziune modernă asupra problematizării) și să răspundă principiului accesibilității, în sensul că dificultățile din ele să fie dozate iscusit și progresiv: de exemplu, cu referire la întrebuițarea prezentului modului indicativ în franceza contemporană, prezentarea ar trebui să poarte, mai întâi de toate, asupra frazei simple, apoi asupra celei complexe, în care se impune un acord temporal și logic între diferite acțiuni concomitente, anterioare sau posterioare; (3) aplicarea problematizării prin crearea situației-problemă se cere făcută la momentul cel mai adecvat al lecției, și anume cel când elevii manifestă un interes real pentru rezolvarea unei enigme, descoperirea unui nou adevăr cu raportare la limba franceză și întrebuițarea ei; (4) aplicarea periodică (și nu permanentă!) a problematizării la orele de limbă franceză este mai efektivă, dacă grupul de elevi este omogen (și puțin numeros), adică aceștia au competențe de limbă și de cultură lingvistică similare sau aproape similare, competențe ce se încadrează în anumite niveluri de cunoaștere a limbii (A1, A2, B1, B2, C1), descrise de „Cadrul European al limbilor”.

După cum am observat din practica de predare, nerespectarea condițiilor expuse mai sus face ca problematizarea, în cadrul orelor de limbă franceză ca limbă străină, să devină o metodă formală sau chiar defavorizantă. Astfel, nerespectarea primei condiții stopează definitiv procesul de desco-

perire a unor adevăruri necunoscute cu raportare la limba în cauză. Nerespectarea condiției a doua poate duce la o documentare în baza unor materiale depășite, care nu contribuie la realizarea scopurilor didactice sau stopează definitiv procesul de descoperire, dată fiind complexitatea excesivă a surselor de informare individuală. Nerespectarea condițiilor a treia și a patra introduce haos în procesul didactic, mai cu seamă, neomogenitatea grupei de elevi sau numărul lor mare. În cazul în care problematizarea este utilizată prea des, elevii se obosesc mai repede și scade potențialul lor de lucru.

Dacă însă condițiile enumerate mai sus sunt respectate, metoda dată face ca componentele intelectuale, afective și voliționale ale personalității elevilor să fie antrenate plenar în activitățile de cercetare și descoperire a unor adevăruri, ea calificându-se drept o metodă cu valoare formativă, deoarece consolidează structuri cognitive, stimulează spiritul de explorare, formează un stil activ de muncă, cultivă autonomia și curajul în afișarea unor poziții proprii.

Problematizarea poate fi întrebuițată cu succes la predarea-învățarea oricărui compartiment al limbii franceze și la oricare nivel de cunoaștere a limbii date. Astfel, la formarea și dezvoltarea competențelor de înțelegere orală, problematizarea poate fi axată pe înțelegerea, fără etapa de pre-audiere sau pre-vizionare, a unor materiale audio și/sau video autentice, în care coraportul unităților cunoscute (de natură lexicală, gramaticală etc.) cu cele necunoscute de elevi nu depășește proporția de 90%/10%.

La formarea și dezvoltarea competențelor de înțelegere scrisă în limba franceză, problematizarea poate fi axată pe înțelegerea, fără etapa de pre-lectură, a unor texte, în care coraportul unităților cunoscute cu cele necunoscute rămâne același ca în cazul înțelegerii orale.

La formarea și dezvoltarea competențelor de exprimare orală în limba franceză, problematizarea poate fi axată pe crearea unor situații-problemă, de tipul celei când elevul trebuie să-și imagineze că se află într-un magazin din Franța și vrea să cumpere un produs care, la moment, lipsește din magazin. El trebuie să se apropie de vânzătoare, al cărei rol este jucat de profesoara de limbă franceză, pentru a preciza când va fi posibil de cumpărat produsul cu pricina. Rolul vânzătoarei este jucat de profesoară care trebuie să creeze elevului situația-problemă, adică să-l facă să apeleze la un anumit tip de vocabular, structuri gramaticale etc.

La formarea și dezvoltarea competențelor de exprimare scrisă în limba franceză, problematizarea poate fi axată pe interpretarea unor imagini. Acest exercițiu a fost conceput, pentru prima dată, de A. Lévy și presupune ca membrii unui grup să redacteze – la început individual, pentru ca apoi să continue în cadrul unui subgrup – o serie de legende/istorioare corespunzătoare unor imagini unice. Interpretarea, în acest caz, se realizează în patru faze: (1) în prima fază (cu o durată între 10 și 20 de minute) fiecare participant redactează, în mod individual, istorioara proprie; (2) pe intervalul a 20-30 de minute, participanții se împart în grupuri de patru până la șase persoane, fiecare subgrup având drept sarcină redactarea unei istorioare comune ca explicație la imaginea originală (aici sunt puse în valoare abilitățile de negociere și de consens al percepțiilor inițiale); (3) a treia fază, desfășurată tot pe intervalul a 20-30 de minute, presupune ca aceste subgrupuri să se consulte și să negocieze o singură imagine, generală pentru întregul colectiv; (4) ultimei faze îi este alocat tot un interval de aproximativ 30 de minute, timp în care participanții sunt invitați de către formator să analizeze și să descrie sentimentele, problemele și dificultățile resimțite pe parcursul desfășurării exercițiului. Această tehnică de învățare se poate folosi de către profesor atunci când dorește să dezvolte, prin problematizare, un anumit conținut ce va fi delimitat în viitoarea secvență de instruire. În acest caz, tehnica presupune ca, după ce elevii vor fi dezvoltat imaginea de ansamblu prin negociere, în cadrul prezentării noului conținut, profesorul le va „spulbera” analiza prin informațiile pe care le aduce în câmpul învățării.

### 3. Concluzii

Metoda problematizării poate fi aplicată cu succes la predarea-învățarea tuturor compartimentelor limbii. Prin ea, sunt dezvoltate competențe de cercetare, care, odată dezvoltate, îl ajută pe elev să depășească singurs situațiile-problemă.

#### Referințe bibliografice:

1. Cerghit, I. *Metode de învățământ* (ediția a III-a), București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
2. Cucoș, C. *Pedagogie*, București, Editura Polirom, 2006.
3. Landsheere, V. *L'éducation et la formation*, Paris, PUF, 1992.
4. Todoran, D. *Metodele de învățământ*, București, EDP, 1964.