

BIBLIOGRAPHIE COMMENTÉE

Motivații și trebuințe și stabilirea obiectivelor de predare/învățare a francezei economice

Anca-Marina VELICU, Michaela GULEA, Dan HUTĂNAȘU, Manuela ALEXE

ALLPORT G. W.

Structure et développement de la personnalité, trad. de l'américain, Neuchâtel: Delachaux-Niestlé, 1970

Motivația este tratată, în psihologie, fie în termeni de retroacțiune, orientată spre antecedentele acțiunii (în cadrul **concepției homeostatice asupra psihicului uman**), fie în termeni prospectivi, operând transferul analizei motivelor, asupra evoluției psihicului (în cadrul unei **viziuni relaționale și sistemice a personalității**).

BARRE G.

Se former à l'évaluation ou l'évaluation pour se former?, ELA n 80, *L'évaluation en didactique des langues et des cultures*, Oct.-Déc. 1990, Paris: Didier Erudition, pp. 119-131

Conceptul de **evaluare** integrează noțiunile de **trebuință de limbaj** și noțiunea de **obiectiv**. Cea dintâi este integrată prin intermediul noțiunilor de sisteme de referință (criteriale/ normative, absolută, relative) și respectiv de stăpânire a limbii (*maîtrise*). Integrarea celei de-a doua presupune rezolvate dificultățile notorii ridicate de noțiunea de obiectiv (caracterul compozit al acestei noțiuni, caracterul articulat și indisociabil al obiectivelor ce țin de unul și același «corp de obiective», dificultățile de formulare a obiectivelor...).

BOUCHER Anne-Marie et al.

Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère, Paris: Ed. Univ., 1988

Definirea obiectului pedagogiei comunicării ca incluzând competența lingvistică, dar și toate celelalte componente ale competenței de comunicare – competența discursivă, socioculturală etc. – duce la o **relativizare a rolului factorilor strict lingvistici** (cod, normă, gramaticalitate ...). Obiectivul pedagogiei comunicării – dezvoltarea abilității de a comunica (în limba țintă) – nu poate fi atins global, ci incremential, prin actualizarea unor straturi de abilități succesive.

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Raportul între abilități și achiziția cunoștințelor «implicite», prin exercițiul abilităților și respectiv achiziția cunoștințelor «explicite», prin «obiectivare»;
- Obiectivarea reflexivă și anticipativă și rolul ei în achiziția informației gramaticale.

BOYER H., BUTZBACH-RIVERA M., PENDANX M.

Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Paris: Clé International, 2001

Lucrarea propune o sinteză a evoluțiilor didacticii FLE, la orizontul anilor '80 (metoda tradițională, metoda «directă», metodele audio-orale, metodologia structuro-globală audio-vizuală (SGAV), franceza fundamentală vs autentică, franceza instrumentală, franceza funcțională (Nivelul-Prag), abordarea comunicativă și comunicativ-culturală a predării/ învățării FLE), cu largă componentă bibliografică și ilustrativă (selecție de texte reprezentative inserate în și făcând explicit obiectul expunerii).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Teoriile învățării și didactica FLE (behaviorism skinnerian (stimulus-răspuns-întărire (renforcement))/ metode audio-orale (exerciții structurale), teoria «monitorului» (distincția învățare/ dobândire (achiziție) – cf. Krashen)/ abordările comunicative...).

CALIABETSOU-CORACA P.

La Didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique, Paris: Ed. Eiffel, 1995, Chap. 6 («L'approche communicative»)

(1) Utilizarea termenului de **TREBUINȚE DE LIMBAJ** în abordarea comunicativă permite operarea distincției între două accepțiuni : (a) **trebuințe generate de necesitatea rezolvării situațiilor problematice din viața reală (socio-profesională)**, și (b) **trebuințe generate de motivații și de interese de ordin pur psihologic**. Doar analiza celor dintâi (a) ar duce la definirea de obiective ale învățării. Dacă publicul adult ar prezenta **trebuințe de limbaj funcțional determinate, izomorfe obiectivelor** (prima accepțiune), adolescenții din învățământul secundar nu ar prezenta decât **trebuințe de limbaj indeterminate din punct de vedere funcțional, izomorfe trebuințelor lor generale de comunicare cognitivă și afectivă** (a doua accepțiune).

(2) **AUTONOMIA ELEVULUI/ STUDENTULUI** în context instituțional implică însușirea unor cunoștințe declarative (*savoirs*) și procedurale (*savoir-faire*) care să-i permită să-și definească singur obiectivele învățării, să negocieze și să definească astfel de obiective, să-și aleagă materialul didactic, strategiile și tehnicile de învățare, să-și definească propriile circumstanțe ale învățării (ritm, progresie, durată etc.).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Tehnici de **remediere a lipsei de trebuințe de limbaj** în limba secundă, care să fie determinate funcțional: alegerea unor teme centrate pe elev/student, și a unor situații familiare acestuia.
- Distincția între **identificarea și crearea** de trebuințe de limbaj (în limba străină).

CASTELAN Y.

Introduction à la psychologie sociale, Paris: PUF, 1970

Prestigiul grupului motivează puternic individualitățile (**nevoia de afiliere**). Grupul cu aspirații spre o performanță superioară dă rezultate mai bune decât grupul cu motivație mai scăzută.

CEMBALO Michel, HOLEC Henri

L'apprentissage des langues par les adultes, Autonomie & enseignement. Apprentissage des langues étrangères, sélection et présentation de Bernard André, Alliance Française, Paris: Didier Hatier, 1989, pp. 35-39.

Fiecare adult tinde să aibă **obiective de învățare precise**, determinate de **trebuințele sale (îndeosebi) profesionale imediate**. Învățarea limbilor străine de către adulți impune, prin specificul acestui public, definirea obiectivelor specifice în termenii însușirii diverselor componente ale unei competențe generale de comunicare –unde adjectivul «general» se referă la diferitele tipuri de comunicare

socio-profesională orală (conferința, dialog față în față, convorbire telefonică...) sau scrisă (lectură/ redactare de scrisori, telex, articole de presă...).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs :

- Trebuințele de limbaj și condițiile de învățare specifice publicului adult;
- Precizarea conceptului de «pedagogie a autonomiei».

CLAPARÈDE E.

Psychologie de l'enfant, 7è édition, Genève: Kundig, 1916

LEIF J., BIANCHERI A.

Philosophie de l'éducation, Tome III, Paris: Librairie Delagrave, 1978, p. 287

PIAGET J.

Psihologia lui Edouard Claparède, E. Claparède, **Psihologia copilului și psihologia experimentală**, București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1975, pp. 13-14, 250-251.

Psiholog și pedagog, E. Claparède a dezvoltat o concepție generală și unitară a comportamentelor de adaptare a organismului, în cadrul căreia a relevat, asemenea lui John Dewey, **necesitatea** (subliniată cu pregnanță deja de Jean-Jacques Rousseau) **de a centra efortul educativ pe personalitatea copilului**.

CLAPARÈDE E.

La loi du besoin ou principe fonctionnel, L'Éducation fonctionnelle, Genève: Ed. Delachaux et Niestlé, 1946, pp. 155-159

Alternativa propusă la «școala tradițională» este «școala activă», al cărei principiu «derivă din legea fundamentală a activității organismelor – **legea trebuinței sau a interesului**». Satisfacerea trebuințelor dă măsura funcționalității și deci a normalității oricăror acte. Din aceasta perspectivă, școala tradițională reclamă o monstruoșitate: acte fără cauză (care nu satisfac nici o trebuință).

CILIANU-LASCU C.

Des modèles linguistiques aux objectis didactiques, Dialogos 6, București: Editura ASE, 2002, pp. 15-21

Pentru o prezentare a **obiectivelor** predării/ învățării limbilor străine din perspectiva corelațiilor posibile cu **modelele lingvistice**, trebuie să se pună mai întâi în discuție **metodele** derivate din aceste modele, inventariindu-se caracteristicile teoretice exploatare direct sau indirect, explicit sau implicit, de aceste metode (exemplu de exploatare implicită a teoriilor lingvistice: metoda tradițională/ gramatica fundamentală de tip normativ; exemple de exploatare explicită a modelelor lingvistice și a teoriilor învățării: metoda audio-orală/ structuralismul bloomfieldian, distribuționalismul harrissian, abordarea behavioristă a învățării în varianta skinneriană ; gramatica noțională (Un Niveau Seuil) / semantica lui Bernard Pottier).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs :

- Distincția pedagogie centrată pe metodă/ pedagogie centrată pe student ;

CLOCOTICI V., STAN A.

Statistica aplicată în psihologie, Iași: Polirom, 2001

Statistica este un corp de metode utilizate pentru a colecta, descrie și analiza date numerice din observații sau investigații științifice. Metodele statistice pot fi metode **descriptive** (de **caracterizare** a faptelor/ fenomenelor/ conjuncturilor ce fac obiectul de interes al cercetării (= **populație statistică**)) și metode **inferențiale** (metode și tehnici de **estimare** a caracteristicilor unei populații statistice, din observații făcute asupra unui subansamblu al acestei populații). Fiecare din criteriile de diferențiere a unei populații statistice constituie o **variabilă** (entitate ce ia valori diferite pentru diferiți componenți ai populației considerate: variabila «sex» poate lua două valori (F/B)). Mulțimea valorilor înregistrate pentru o caracteristică particulară constituie **distribuția variabilei** respective. **Variația** este conceptul primar al descrierii statistice (nu are sens analiza statistică a unor date absolut constante). Studiul conduitelor

psihologice se referă la un domeniu de mare variabilitate (variabilitate inter- și intraindividuală, intra- și intergrup). Folosirea metodelor statistice necesită separarea surselor de variabilitate previzibile (stabilite în ipoteza de lucru) de sursele de variabilitate imprevizibile. Pentru a putea fi prelucrate, rezultatele oricărei cercetări trebuie prezentate sub formă cuantificată. **Cuantificarea datelor** are la bază un proces de măsurare (determinare a diferitelor valori ale unei variabile date). În teoria măsurării sunt cunoscute următoarele scale de măsură: **scala nominală, ordinală, de interval, de raport**. În marea lor majoritate, datele din cercetarea psihologică satisfac exigențele scărilor ordinale și de interval.

Statistica psihologică a apărut ulterior celei din domeniul economico-administrativ.

CONSTANTINESCU-STEFANEL R.

Du Niveau Seuil au Passeport linguistique, Dialogos 6, Bucuresti: Ed. ASE, 2002 pp. 22-26

Evoluția obiectivelor învățării limbilor străine în general, și a francezei în particular, în ultimele decenii ale secolului XX, este marcată de publicarea a două documente importante ale Consiliului Europei – *Un Nivel Prag* (1976), și respectiv *Pașaportul limbilor* (2000).

Dacă primul nu se referă decât la competența lingvistică orală a debutanților, propunând inventare de itemi lexicali și acte de vorbire, deși obiectivul general declarat este explicit formulat în termeni mai larg comunicativi, cel de-al doilea se referă la trei tipuri de competență: lingvistică, conversațională și interculturală, descrise și definite în termeni de abilități actualizate în situații de comunicare clar precizate, și diferențind nu mai puțin de șase niveluri. Viziunea asupra obiectivelor învățării s-a schimbat corespunzător.

COSTE D.

Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère: remarques sur les années 1955-1970, *Langue française 8*, 1970, pp. 7-24.

Obiectivele învățării unei limbi străine trebuie definite în funcție de caracteristicile **celor ce învață**, iar **diversificarea acestor obiective**, corolar al diversității aptitudinilor, intereselor și trebuințelor studenților, întărește, atât în plan teoretic (didactica limbilor străine) cât și în practica pedagogică ideea că **nici o formă de activitate lingvistică nu este prioritară** (contra: preponderența textului literar în metodele tradiționale, prioritatea oralului în metodele audio-orale, ...), și impune, în practica pedagogică, transparență (definirea clară și anunțarea obiectivelor).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Determinarea culturală a atitudinii inițiale a elevului/ studentului fata de limba străină;
- Consecințele culturale ale bilingvismului și influențele lor asupra progreselor lingvistice.

COSTE D.

Décrire et enseigner une compétence de communication : remarques sur quelques solutions de continuité, *Bulletin C.I.L.A.*, n° 24, Neuchâtel, 1976, pp. 18-43

Conceptul de **competență de comunicare** ar trebui să contribuie la «armonizarea mai fină» și la reducerea distanței dintre demersurile complementare de **cercetare teoretică** (fie ea «aplicată», ca în cazul definirii unui «nivel-prag») și respectiv, de **acțiune didactică** (cum este compilarea de dosare tematice destinate unui public definit, cu trebuințe și motivații determinate).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Isomorfism între noțiunile de «obiective» și respectiv de «trebuințe de limbaj»;
- Exemplificarea diverselor **categorii de obiective ale învățării**, în cazul unui dosar tematic adresat unui public de muncitori emigranți («căutarea unui loc de muncă»);
- Dubla interfață a **lingvisticii aplicate** (la elaborarea de dosare pedagogice, în cazul analizat), cu **științele limbajului**, pe de o parte, și cu **didactica limbilor străine**, pe de altă parte: facilitare sau blocare a contactului între celelalte două discipline (lingvistica teoretică și didactica limbilor străine)?

- **Utilitatea definirii unui nivel-prag pentru un public determinat**, în vederea elaborării programelor de studiu al limbii străine vs. necesitatea unui efort suplimentar de **contextualizare** a activităților didactice inspirate de un astfel de inventar.

CRISTEA T.

Linguistique et techniques d'enseignement, București: TUB, 1984

Două atitudini opuse s-au manifestat în privința raporturilor lingvisticii cu didactica limbilor străine: lingvistica este considerată fie ca o sursă mereu reînnoită de soluții didactice, fie ca o cauză de derută metodologică. Raporturile existente între modelul lingvistic, modelul de achiziție [a limbajului/ limbii secunde], și didactica limbilor străine (programare didactică + programare metodologică) sunt destul de complexe, alegerea unui anumit model teoretic neconstituind în mod necesar o garanție de eficacitate didactică.

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Caracteristicile unui model susceptibil să răspundă exigențelor predării/ învățării unei limbi străine: adecvarea (observațională, descriptivă) și rentabilitatea (aptitudinea modelului de a descrie un număr mare de fapte cu un număr mic de reguli).

CRISTEA T.

Y a-t-il un objectif grammairé?, Dialogos 6, București: Ed. ASE, 2002, p. 41-43

Ideea că gramatica nu trebuie confundată cu limba (obiect al descrierii gramaticale) a avut consecințe negative asupra didacticii limbilor, contribuind la opoziția arbitrară între gramatică, pe de o parte, și obiect al învățării, pe de alta: gramatica a putut fi astfel (în mod eronat) considerată ca o frână în calea comunicării spontane, și marginalizată sau chiar evacuată din programele de învățământ. Concluzia autoarei este că (în termenii lui Ferdinand Brunot) «limba trebuie să intre în gramatică», iar gramatica, în accepția ei modernă, care transgresează frontierele frazei (spre domeniul interfrastic și transfrastic, textual), dar și pe cele ale cuvântului (mergând spre structura internă a cuvântului), deschizându-se către problematica mai largă a situației de enunțare – trebuie să (re)intre în programele de învățământ.

CUQ Jean-Pierre , GRUCA Isabelle

Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble: PUG, 2002, (Collection FLE)

Noțiunile de TREBUINȚE ȘI OBIECTIVE sunt explicit asociate conceptului de «centrare [a procesului didactic] asupra celui ce învață»; Lucrarea relevă dificultățile de definire a acestor noțiuni, evocând principalele repere din literatura de specialitate.

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Ambiguitatea noțiunii de TREBUINȚĂ (L. Porcher 1977).
- Distincția **obiective** (generale, specifice)/ **finalități/ scopuri** (D. Hameline 1979);
- Dinamica **trebuință de limbaj/ obiectiv al învățării** (R. Ricterrich 1985);
- Relația între motivație și obiective.

CULIC I.

Metode avansate în cercetarea socială. Analiza multivariată de interdependență, Iași: Polirom, 2004

Folosirea tehnicilor statistice nu are sens fără o bună înțelegere a faptului (fenomenului) social studiat, iar stabilirea formei datelor precum și a tehnicilor statistice adecvate pentru analiză nu se poate realiza în absența unui cadru teoretic-conceptual bine conturat: datele și prelucrarea lor nu pot fi separate de abordarea teoretică a obiectului studiat.

Metodele și tehnicile statisticii sociale (primare sau avansate) fac parte din aparatul metodologic prin care ajungem la cunoaștere în științele sociale. Orice cercetare care folosește date empirice folosește și metode și tehnici statistice.

Doua principii practice – principiul adecvării și principiul simplității – structurează cercetarea științifică în domeniul științelor sociale, concordante cu specificul realității studiate (complexitate, continuă schimbare). **Principiul adecvării** se referă la modul în care sociologul își determină și elaborează cadrul conceptual pentru o problemă sau tema de studiu clar formulată, iar pe de altă parte, la strategia metodologică folosită în cercetarea acesteia (adecvarea cadrului conceptual și a metodologiei la obiectul cercetării (tema, problema studiată). **Principiul simplității**, care stipulează că o structură simplă este mai profitabilă decât o structură complexă, implică recursul la un model (teoretic și empiric) simplificat, care să aproximeze cât mai bine realitatea complexă (vs. la un model de același grad de complexitate cu fenomenele descrise).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- **Principiul adecvării și cercetarea bibliografică:** necesitatea lecturii și folosirii critice și selective a bibliografiei de specialitate; evitarea tentației, comune în rândul cercetătorilor din științele sociale, de a prezenta toate sau principalele abordări (paradigme) întâlnite în literatura de specialitate, pentru «a continua» din acel punct;
- **Operaționalizarea modelului teoretic**, caracteristica definitorie a **cercetării empirice** (transformarea fiecărui concept și atribut în variabile observabile (ce pot fi direct măsurate), sau latente (derivate din cele observabile); definirea relațiilor dintre obiecte sau fenomene ca relații între variabile).
- Elementele subiective și obiective care determină **selecția datelor** din multitudinea de informații obținute prin observație.

DAFINOIU I.

Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația și interviul, Iași: Polirom, 2002

Observația nu este un act pasiv, ea se prelungește cu un comportament reflexiv, de clasificare și sistematizare. Observația are ca scop înțelegerea, principalul «instrument» fiind cercetătorul însuși (personalitatea lui). Observația științifică este întotdeauna o observație polemică (confirma sau infirma o (ipo)teză anterioară). **Tehnicile de culegere a informațiilor printr-o persoană interpusă (chestionarul, interviul)** intră în categoria **observației indirecte**: observația cercetătorului este într-adevăr indirectă întrucât se bazează pe **introspecția** realizată de persoanele investigate.

Critica introspecției: alterarea faptului observat prin însuși actul observației; accesul redus la stările afective intense; limitarea la fenomene psihice conștiente; sensibilitatea sporită la idei preconceptuate care falsifică interpretarea datelor observate. **Avantaj:** economicitatea metodei (motiv pentru care este exploatată de tehnicile convorbirii și chestionarului).

Interviul este un schimb structurat și tactic de informații, necesitând, din partea intervievatorului, o bună formare la nivelul tehnicilor (formularea și adresarea întrebărilor, abordarea tactică, ...) și al comportamentelor (autocontrolul reacțiilor, flexibilitatea atitudinilor, ...). **Interviul non-direktiv** (interviu narativ) permite persoanei intervievate să-și dezvolte propria sa gândire cu privire la o temă generală lansată de intervievator, fără includerea unui anumit cadru de referință restrictiv. **Interviul directiv** cuprinde un ansamblu de întrebări deschise, puse într-o ordine prestabilită tuturor persoanelor intervievate; solicită răspunsuri scurte și clare; principalele avantaje: durata mai mică; minimizează efectul intervievatorului asupra datelor obținute; facilitează analiza datelor; dezavantaj: lipsa flexibilității.

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Abordare nomotetică (studierea a ceea ce indivizii au în comun) vs. idiografică (analiza individului în particularitatea și globalitatea sa);
- metode calitative («clinice») adaptate identificării/ selecției informației pertinente vs. metode cantitative (statistice) adaptate evidențierii tendințelor.

DELACROIX-VAUTIER D.

Objectifs et modalités d'évaluation d'un cursus international: le baccalauréat international, ELA n° 80, L'évaluation en didactique des langues et des cultures, Oct.-Déc. 1990, Paris: Didier Erudition, p 109-118

Conceptorii proiectului au elaborat **obiectivele** și **conținuturile** bacalaureatului internațional pornind de la **trebuințele** elevilor.

Obiectivele generale prioritare: dobândirea unor strategii de învățare mai degrabă decât acumularea unui capital de cunoștințe, dobândirea competențelor disciplinare dar și interdisciplinare care condiționează accesul la învățământul superior și pe piața muncii. Aceste obiective generale au determinat atât elaborarea programelor de studiu, cât și diferitele proceduri de evaluare.

DECROLY O.

Les intérêts de l'enfant et le programme, Journal de Psychologie, Janvier 1994

LEIF J., BIANCHERI A.– *Philosophie de l'éducation*, Tome I, Paris: Librairie Delagrave, 1977, p. 309

Ovide Décroly creează conceptul de «centre de interes» în cadrul unui program de studiu al comportamentelor umane naturale, spontane, care răspund unor nevoi vitale (alimentația, lupta cu intemperiiile, apărarea împotriva pericolelor și diferiților dușmani).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Activitatea mentală solicitată de procesele de educare/ instruire: nu dialectica adulților (de la concret la abstract, de la simplu la complex etc.), ci activitatea mentală manifestată spontan, natural în comportamentele umane dominate de tendințe, afectivitate și interes.
- Exploatarea pedagogică a circumstanțelor neprevăzute, a evenimentelor ocazionale, prin convertirea acestora în «centre de interes».

DEWEY John

L'École et l'enfant, Genève: Ed. Delachaux et Niestlé, 1947

Munca școlară a elevilor est considerată nu ca o activitate de **achiziții necesare mai târziu, în viața adultă**, ci ca o achiziție a **ceea ce este util încă de pe acum**. Percepția finalității imediate sporește interesul celui care învață.

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Caracterul mobil, evolutiv al interesului;
- Distincția **interes direct** (mijloace și finalități legate, greu de disociat)/ **interes indirect** (mijloace clar disociate de finalități; forma de interes cu apariție mai tardivă în evoluția vieții psihice).

DURKHEIM E.

Regulile metodei sociologice (traducere din limba franceza), Iași: Polirom, 2002

Metoda experimentală «adevărată» tinde să substituie faptelor comune, lipsite de putere explicativă, fapte decisive (cruciale), pertinente prin ele însele, indiferent de numărul lor. **Metoda comparativă** (sau: **metoda experimentului indirect**), sub specia **metodei variațiilor concomitente** ar fi «instrumentul prin excelență al cercetărilor sociologice», tocmai fiindcă nu impune ca numărul faptelor comparate să fie considerabil. Pentru a da rezultate, ajung câteva fapte – «un număr suficient de cazuri îndeajuns de variate», nu toate cazurile posibile.

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Caracterul obiectiv al faptelor sociale: fenomenele sociale nu se disting de fenomenele fizico-chimice decât printr-o complexitate mai mare;
- Relația dintre scopurile sociale și scopurile individuale (întâlnire/ antagonism);
- Relația între psihologic și social: refuzul derivării directe a socialului din psihologic.

FAUQUET Michel

Pédagogie par objectifs: évaluation et rénovation: français, langues, histoire, géographie, instruction civique, économie..., Amiens: CDRP, 1989

În cazul limbilor moderne, obiectivelor specifice de ordin strict lingvistic, derivate din obiectivul general «a învăța să comunici» (obiective centrate pe competențele de înțelegere/ exprimare orală/ scrisă) li se asociază un obiectiv cultural (descoperirea altor culturi și mentalități) și educativ (respectarea dreptului la diferență, dezvoltarea spiritului de înțelegere și toleranță), cu deschidere interdisciplinară.

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Operaționalizarea obiectivelor specifice ale predării/ învățării limbilor moderne (exemplificări conforme programei de învățământ secundar din Franța);
- Model de grilă de obiective specifice explicitate în termeni de operații/acțiuni (regrupate conform unei progresii de dificultate, în cadrul fiecărui obiectiv);
- Obiectivele de atitudine și metodă și percepția (de către elev) a convergențelor între discipline.

FERRÉOL G., DEUBEL P.

Méthodologie des sciences sociales, Paris: Armand Colin, 1993, Coll. Cursus

Anchetele au devenit, din instrument de analiză sociologică, fenomen sociologic. Dincolo de această alunecare a noțiunii în derizoriul modelor mediatice, autorul își propune să realizeze o investigație sistematică a **specificității cercetării de teren** (*fieldwork*), și ne propune o tentativă (reușită) de **reconstituire a logicii globale ce subîntinde astfel de practici sociale** (determinarea obiectivelor, construirea eșantionului, alegerea unei problematice sau a modurilor de interpretare adecvate).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- **etapele cercetării sociologice: ruptura** (etapa1: întrebarea inițială, etapa2: explorarea (lecturi, interviuri exploratorii), etapa 3: problematica), **construcția** (etapa4: construirea modelului de analiză, **constatarea** (etapa5: observația, etapa6: analiza informațiilor, etapa7: concluziile) – cf. Bourdieu et alii (1968) – *Le Métier de sociologue*, Paris, Mouton/Bordas.
- **Fezabilitatea proiectului de cercetare** (realism în stabilirea temei, dar și a termenelor de predare, încadrarea în limitele bugetului alocat, raportul optim între finalități și resurse (inclusiv umane)).

FRAISSE P.

Psihologia experimentală, (trad. din limba franceză) București: Ed. Științifică, 1972

Întreaga activitate umană are un caracter afectogen. O **motivare optimă** este susținută de un **tonus afectiv pozitiv optim** al subiectului, pe când supramotivarea se răsfrânge negativ asupra rezultatelor activității individului.

GALISSON R.

D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme, Paris: Clé International, 1980

Evoluția concepției asupra obiectivelor învățării se articulează în jurul trecerii de la competența strict lingvistică, la o competență comunicativă în sens larg, de la caracterul prioritar al oralului, la reabilitarea scrisului, de la abordarea unitară a abilităților (*skills*) de înțelegere și respectiv de exprimare, la disjuncția relativă a abordării competențelor de înțelegere și exprimare, de la o derivare a obiectivelor particulare (specifice) din principii educative globale (definire autoritară, de tip instituțional), la definirea lor în funcție de trebuințele de limbaj ale publicului vizat (definire de tip funcțional, prin negociere între parteneri la actul educativ).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- definirea «funcționalului» ca «punere la dispoziția solicitantului a mijloacelor necesare pentru satisfacerea trebuințelor sale de limbaj»;
- intervenția trebuințelor în stabilirea finalităților și a conținuturilor predării/învățării.

GALISSON R.

Éloge de la didactologie/ didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères), Autonomie & enseignement. Apprentissage des langues étrangères, sélection et présentation de Bernard André, Alliance Française, Paris: Didier. Hatier, 1989, p.89-97

Didactologia/ didactica limbilor și culturilor (D/ DLC) este definită (de promotorul sau) ca o disciplină «federativă», cu **vocația de a coordona predarea/ învățarea limbilor și culturilor**, în general. Dezvoltarea D/ DLC a cunoscut două stadii, caracterizate respectiv prin dependența și autonomia față de modelele teoretice ale altor discipline, începând cu lingvistica. Autorul militează în favoarea unei **autonomizării totale a didacticii limbilor**, și pentru o dez-ierarhizare a raporturilor sale cu disciplinele de referință, cu atât mai mult cu cât, spre deosebire de acestea, D/ DLC ar fi o «disciplină de **intervenție**» (vs de **observație**).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- părți constitutive ale D/ DLC: deontologia (oricine nu poate preda orice limbă-cultură oricui, oriunde, oricând)/ programatologia (denumire epistemologic mai «corectă» decât cea de «lingvistică aplicată»)/ metodologia.

GHIGLIONE R., RICHARD J.-F. (sous la direction de)

Cours de psychologie, Vol. 2, Bases, méthodes et épistémologie, Paris, Dunod, 1999

Ancheta psihosocială este definită ca **demers general**, situat între cercetarea clinică (centrată pe complexitatea și specificitățile individului sau grupului investigat) și respectiv cercetarea de laborator (experimentală, ce vizează identificarea legilor generale). Principalele **tehnic**i de colectare de informații ale anchetei sunt **chestionarul și interviul**.

Precizarea obiectului de studiu, în termeni clari și concisi, de către cercetătorul experimentat (evitarea tentației debutantului de a iniția ancheta și de a aștepta rezultatele acesteia pentru a «afla» ce caută, ce vrea de fapt să cerceteze), explorarea domeniului studiat (interviuri exploratorii cu reprezentanți ai populației studiate, consultarea unor experți în problema cercetată, documentare), formularea unei problematice și construirea unui obiect de cercetare (în cadrul sistemului conceptual și teoretic al cercetătorului), colectarea informațiilor și tehnicile aferente acesteia sunt tot atâtea aspecte pe care anchetatorul avizat trebuie să le aibă în vedere înainte de și în vederea demarării unei anchete.

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- necesitatea de a distinge anchetele pur descriptive de anchetele cu scop explicativ, care implică formularea de ipoteze și definirea conceptelor utilizate;
- structura și funcțiile interogației, obiectivele și modalitățile de realizare ale chestionarului și respectiv ale interviului.

GHIVIRICĂ L.

Motivațiile școlare, București: EDP, 1982

Motivațiile școlare reflectă concepția echilibrului homeostatic dintre individ și mediu social. Principalele motivații ale elevului (cele mai frecvente), ar fi: câștigarea aprecierii profesorului, familiei (lauda)/ teama de blam, evitarea pedepsei; satisfacția de a învinge dificultățile studiului, curiozitatea epistemică, ambiția de a ocupa un anumit loc în promovarea școlară.

GRAWITZ M.

Méthodes en sciences sociales (10^e éd.), Paris: Dalloz, 1996

Toate cercetările implică punerea unor întrebări, emiterea de ipoteze, culegere de informații... Toate tehnicile științelor sociale sunt într-o anumită măsură «tehnici de interogație». Tehnicile științelor sociale se clasifică în tehnici «vii» (interogație, observație/ tehnici individuale/ tehnici de grup) vs tehnici documentare.

Ancheta (psihosocială) este definită ca metoda de cercetare orientată spre culegerea informațiilor (orale); chestionarul și respectiv interviul constituie tehnicile («vii») corespunzătoare acestei metode.

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Etapele preliminare ale anchetei sunt a) **pregătirea intelectuală** (ideea (originea) anchetei, obiectivul (clar precizat), construirea obiectului (necesitatea de a se raporta critic la clișee și false evidențe; precizarea nivelului la care se situează ancheta: descriere calitativă, tentativa de diagnoză a unei situații, demers explicativ; criterii și definiții, limitele anchetei (prin selecție și eliminare de probleme); emiterea de ipoteze verificabile pentru a obține rezultate generalizabile; alegerea variabilelor și relevanța numărului acestora; pre-ancheta (testarea instrumentelor de investigație (chestionar, analiză de documente) asupra unui eșantion minimal); rolul lucrărilor anterioare și al bibliografiei; rolul documentelor (completare/ rectificare a rezultatelor obținute prin tehnici «vii»); b) **pregătiri practice** (informații referitoare la existența problemei, la interesul acesteia, la posibilitatea studierii problemei; recomandări; autorizații și informații (pregătirea mediului anchetat în vederea cercetării de teren, considerații deontologice)); c) **bugetul anchetei** (originea fondurilor, posturile bugetului, cauzele eventualelor depășiri ale bugetului prevăzut).
- Etapele terminale ale anchetei sunt: a) **analiza și interpretarea rezultatelor** (anchete de tip calitativ, anchete cu rezultate cuantificate: prezentarea statistică) b) **efectul** anchetei asupra anchetaților (feedback), c) **publicarea rezultatelor** (redactarea raportului de cercetare) și problemele **proprietății intelectuale** asupra acestora (limitarea drepturilor de utilizare a rezultatelor).

GRUÈRE J. P., JABES J.

Traité des organisations, Paris: PUF, 1932

HERZBERG F.

Le Travail et la nature de l'homme, Paris: Entreprise moderne d'Édition, 1975

Termenul de MOTIVATIE înglobează orice comportament dirijat spre un obiectiv. Procesul motivațional începe cu apariția unei trebuințe și presupune un deficit.

Teoriile motivaționale ale muncii evocate de autori sunt **teoriile satisfacerii trebuințelor** (ierarhia trebuințelor (Maslow 1954), teoria celor doi factori (factori de igienă sau condiționare și factori «motori» sau valorizanți – cf. Herzberg 1975)) și respectiv **teoriile instrumentalității** (centrate pe maximizarea plăcerii și minimizarea suferinței).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- estimarea instrumentală a efortului de a produce performanța (comportamentul observabil)/ posibilitățile de obținere a recompensei (intrinseci (NU nota) sau extrinseci (cum ar fi: nota)).

GULEA M.

Depistarea centrelor de interes în selectarea temelor de conversație la nivel III, Limbile moderne în școală, vol II, 1980, p. 82-87

GULEA M.

Perfecționarea comunicării orale în limba franceză în situații de comunicare (cu implicații la studenții în REI), teza de doctorat, manuscris, 1986

Depistarea temelor predilecte de conversație în limba franceză, ale studenților economiști avansați optimizează conținutul comunicării orale a studenților, constituind totodată una din principalele modalități de motivare a acestora.

Suscitarea unei motivații optime a studenților economiști ar depinde însă și de metodele și tehnicile de clasă folosite, deci, de maniera în care «profesorul de franceză știe să fie inovator și creativ» – după cum o atestă ancheta vizând evaluarea proceselor de predare/ învățare și a dinamicii utilizării limbilor străine, realizată (prin chestionar) asupra a 200 de absolvenți de ASE din întreprinderile de comerț exterior și turism, la mijlocul anilor '80.

GULEA M.

Aspecte motivaționale în selectarea procedeelelor metodice (cu referire la studenții anului IV REI), Cercetări actuale în domeniul limbilor și literaturilor străine, Vol. II, București : ASE, 1978, p. 241-250

GULEA M.

L'évaluation motivante, Dialogos n 4, , Bucuresti: Ed. ASE, 2001, p. 175-177

Respectarea motivațiilor și a personalității studenților nu doar la nivelul selecției conținuturilor (vezi problematica centrelor de interes/ a temelor predilecte), cât și la nivelul deciziilor metodice, și la cel al evaluării ar duce la o «umanizare» a disciplinei, corelată cu o «umanizare» a reprezentării didacticianului despre cel ce învață.

HAMELINE D.

Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, Paris: ESF, 1979

Finalități/ scopuri/ obiective: o distincție pertinentă în pedagogia prin obiective. Obiectivele pedagogice terminale sunt derivate din scopuri înscrise într-o finalitate mai largă, definită cu referire la un anumit context socio-profesional.

HYMES Dell

Vers la compétence de communication, Paris: Hatier, 1984

Definirea conceptului de COMPETENȚĂ DE COMUNICARE se înscrie într-un program general de fundamentare socio-culturală a lingvisticii, punctul de plecare și referința constantă reprezentându-le critica noțiunilor pereche de COMPETENȚĂ PERFORMANȚĂ introduse de gramatica generativă (Chomsky 1965).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- relativizarea importanței competenței strict lingvistice, și majorarea ponderii factorilor socio-culturali;
- minimizarea importanței studiului invarianților (studiul facultății de limbaj a unui vorbitor-auditor ideal, membru al unei comunități perfect omogene; studiul tipologic al limbilor particulare vizând abstragerea «universalilor de limbaj»), contra maximizării importanței studiului variației și al diferențelor de competență inter-individuale.

LANDSHEERE G.

Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris: P.U.F., 1979

MOTIVAȚIA este definită ca ansamblul fenomenelor de care depinde **stimularea acțiunii** în scopul atingerii unui **obiectiv determinat**.

LEHMANN D.

Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question., Paris: Hachette F.L.E., 1993

Lărgirea noțiunii de TREBUINȚE, prin adăugarea, la trebuințele de limbaj, a **trebuințelor de învățare** (care au o componentă lingvistică, o componentă socioculturală și o componentă psiho-afectivă) se înscrie într-un dublu demers de relativizare a factorilor strict lingvistici, și de repunere în discuție a rolului conținuturilor, în construirea programelor. **Centrarea pe student**, căreia i s-a substituit de fapt **centrarea pe conținuturi** (presupuse a fi izomorfe trebuințelor de limbaj ale studentului, identificate în termeni de situații-tintă) lasă astfel locul **centrării pe învățare**.

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- polarizarea atitudinilor posibile referitoare la analiza trebuințelor/ determinarea prealabilă a conținuturilor învățării: analiza trebuințelor determină cu precizie conținuturile de predat (I)/ trebuințele variind în timp și de la student la student, trebuie mai degrabă mizat pe inițiativele studenților, decât să te oprești la un conținut fixat dinainte (II: construcție «non-sistematică» a programelor, fără preselectie a unităților de predat, nici în termeni structurali, nici în termeni noționali);
- identificarea trebuințelor și politica de oferta («iată ce știm și putem face») mai degrabă decât de cerere (spuneți-ne de ce aveți nevoie și de restul ne ocupăm noi»), din partea instituțiilor formatoare;
- precizarea importului cultural al noțiunilor de **syllabus** și respectiv **curriculum**;
- sisteme de învățare la originea reînnoirii didacticii limbilor străine în anii '70 (sistemul de învățare propus de documentele Consiliului European (John Trim, 1973), sistemul «communicative syllabus design» (John Munby 1978))

MASLOW A. H.

Motivation and Personality, New York: Harper, 1954

Trebuințele primare (de deficit) sunt trebuințe înnăscute, de ordin fiziologic (fuga de anxietate, nevoia de echilibru (homeostatic)...). Trebuințele de ordin secundar sunt dobândite (trebuința activității perceptuale, de manipulare a obiectelor, de explorare, curiozitatea epistemică, nevoia de afecțiune). Dobândite sub influența factorilor culturali, trebuințele de ordin social (nevoia de comunicare, nevoia de socializare, trebuințele de dezvoltare, de recunoaștere, de evitare a blamului etc.) apar mai târziu, iar în caz de declin rămân la un nivel mai ridicat decât primele.

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Dinamica evolutivă a trebuințelor în raport cu dezvoltarea psihică ar fi, după Maslow: trebuințe fiziologice, de siguranță, de apartenență și dragoste, de apreciere și stimă, de autorealizare.

MOIRAND S.

Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris: Hachette F.L.E., 1990

(1) Ipoteza teoretică majoră la originea reînnoirii didacticii limbilor începută în anii '60, consistentă cu presiunile socio-economice și politice la finele ultimului război mondial (necesitatea de a favoriza schimburile lingvistice orale între popoare, națiuni, comunități, indivizi cu limbi materne diferite) definește ca **funcție principală a limbajului** nu funcția descriptivă, de reprezentare (a lumii), ci **funcția de comunicare**: limbajul este un instrument, un mijloc de expresie și comunicare între oameni (indivizi și grupuri). Raporturile între lingvistică și didactica limbilor sunt evocate din perspectiva evoluției conceptului de COMUNICARE (prima metodă audio-vizuală (Voix et Images de France, 1960) și didactica francezei fundamentale (Le français dans le Monde 1961) și lingvistica funcțională a lui A. Martinet, precum și, trei ani mai târziu, schema comunicării și funcțiile limbajului din perspectiva teoretică a lui R. Jakobson; evoluțiile paralele ale disciplinelor aplicate și ale lingvisticii fundamentale în sensul deschiderii către factorii socio-culturali (extra-lingvistici), dublată de critica modelelor dominante în lingvistica anilor 50-70 (structuralism și generativism)...).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Justificarea necesității constituirii unei descrieri a proceselor de comunicare proprii didacticii limbilor prin absența unui cadru teoretic susceptibil să definească și să explice articularea noțiunilor de COMUNICARE și respectiv de SITUAȚIE (Gschwind-Holtzer 1981);
- Caracterul disjunct al finalităților cercetării lingvistice (cum funcționează comunicarea (descriere, analiză)) și respectiv didactice (cum se dobândesc capacitățile de comunicare și ce tip de competențe intervin în producerea/ interpretarea enunțurilor într-o situație definită).

(2) Noțiunea de COMPETENȚĂ DE COMUNICARE a apărut, din punct de vedere istoric, în spațiul nord-american (D. Hymes), pornind de la critica noțiunilor pereche de competență/ performanță propuse de gramatica generativă (Chomsky 1965). Didacticienii au preluat-o cu entuziasm, dar au supus-o frecvent unor alunecări simplificatoare.

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Pluralitatea competențelor de comunicare chiar și în limba maternă;
- Posibilitatea de transfer a experiențelor sociale, psihologice și culturale și rolul său în dobândirea capacităților de comunicare în limba străină;
- Solidaritate strânsă a competențelor lingvistice și de comunicare (imposibilitatea unei competențe de comunicare care să funcționeze în absența oricărei competențe lingvistice);
- Repunerea în discuție a pertinentei noțiunii pereche de «performanță», în didactica limbilor străine (cf. noțiunea alternativă de «communication actualisée» (*actual communication*) propusă de M. Canale (1981), care ar prezenta avantajul de a evita, în lingvistica aplicată, confuziile legate de polisemia termenului de performanță (problematika performantei școlare, etc. – n. n.)).

(3) **Definirea unor obiective «comunicative»** impune luarea în considerare a **trebuințelor publicului vizat** (analiza prealabilă a trebuințelor fiind un loc comun al programării didactice încă de la primele lucrări ale Consiliului Europei). Metodele de investigare proprii acestei analize/ identificări a trebuințelor sunt împrumutate din repertoriul metodologic al sociologiei și al psihologiei (anchete ce exploatează date culese prin chestionare auto-administrate, întrevederi (individuale și / sau de grup), scale de atitudine, analiza conținuturilor programelor, regulamentelor, examenelor, ședințelor, etc.). Schema propusă de autor ar fi: **identificarea trebuințelor publicului vizat** → definirea unor «**obiective situaționale**» (în ce situații studenții vor/ trebuie să folosească prioritar idiomul străin) → traducerea acestor «obiective situaționale» în «**obiective comunicative**» (prin: identificarea diverșilor parametri ai situațiilor reportate, relaționarea acestor parametri cu elementele verbale și non verbale ale comunicării, și analiza elementelor verbale (sau: discursurilor) produse în respectivele situații).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Parametrii situației de comunicare: cine, cui, unde, când, ce, de ce, cum [comunică].
- Caracterul lingvistic (în sens larg) al metodelor actualizate în vederea definirii de obiective comunicative: abordare sociolingvistică a varietăților de discurs, a parametrilor situaționali, a interacțiunilor și strategiilor conversaționale; teorii ale enunțării pentru o corelare a urmelor operațiilor enunțative în discurs, cu condițiile producerii acestuia; pragmatica actelor de vorbire, a funcțiilor comunicării și a operațiilor logico-discursive; gramatica textului (reguli de coerență); studii semantice (definirea noțiunilor); psiholingvistică (studiul strategiilor de comunicare).

(4) Analiza obiectivelor situaționale atestă că **situațiile de oral și situațiile de scris** sunt intim înlănțuite, în practica socio-profesională a limbii străine – de unde necesitatea introducerii lor **paralele și complementare** într-un curs de limbă comunicativ. Autoarea prezintă **trei tipuri de programe** considerate ca «exemplare» din punctul de vedere al implementării raporturilor între scris/ oral: un program de specializare în FLE destinat secretarelor comerciale, un program de pregătire a studenților ce vor urma studii de specialitate într-o țară străină și un program mai puțin specific, vizând dezvoltarea unei competențe de comunicare prin discursuri autentice.

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Elemente pertinente pentru programul de specializare în FLE destinat secretarelor comerciale: **organizarea domeniului de referință** (schimburi comerciale între două întreprinderi, raporturi furnizor-client-transportator, etc.); **caracteristici interacționare și ilocuționare; situații de comunicare scrisă specifice** pentru o întreprindere sau administrație care întreține relații comerciale cu parteneri francofoni (sau pentru o întreprindere străină, situată într-o țară francofonă): comunicare internă și/sau externă. Trecerea frecventă nu numai de la registrul oral la cel scriptural și vice versa, dar și de la o limbă (maternă sau vehiculară), la alta (limba străină studiată: aici, FLE): conceptul de tratare a informației (vs simpla traducere).
- Abordarea minimalistă și maximalistă a predării acestui tip de comunicare profesională specifică.

NUTTIN J.

La motivation, P. Fraisse, J. Piaget, **Traité de psychologie expérimentale**, vol. V, 1964, p. 72.

Scopul activității poate el însuși constitui o motivație foarte puternică a subiectului. Fixarea unor obiective noi de către individ, precum și elaborarea de proiecte sunt integrate astfel procesualității motivaționale.

PIAGET J., INHELDER B.

Psihologia copilului (trad. din limba franceză), București: EDP, 1970

Teoria motivației pune accentul pe relația de **congruență-discrepanță** între inputurile receptării actuale și reziduurile experienței trecute, care servesc drept bază pentru anticiparea unei noi interacțiuni cu mediul social. Analizând relația motive-afectivitate în cadrul teoretic și experimental al psihologiei genetice, J. Piaget arată că incongruențele care depășesc capacitatea de acomodare a copilului provoacă reacții negative (frică, oroare).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- De extrapolat la dialectica nouitate/ continuitate în conținuturile și respectiv în metodele, strategiile, tehnicile de predare/ învățarea limbilor străine, ce caracterizează trecerea de la învățământul mediu, la facultatea cu profil economic.

PIAGET J.

La Psychologie de l'intelligence, Paris: Armand Colin, 1969

J. Piaget privește motivația în contextul dezvoltării individului, al evoluției sale psihice ca sistem dinamic deschis, capabil nu numai de comportamente determinate de nevoia echilibrului homeostatic, cât și de conduite exploratoare prospective și inedite, ca și de reacții circulare gratuite. **Motivației extrinseci**, provenită din interacțiunea subiectului activ cu mediul extern (ilustrată de motivațiile socio-profesionale), i se opune o **motivație intrinsecă acțiunii**, lipsită de determinări homeostatice (ilustrată de comportamentele repetitive ale copiilor, ce reiterează la nesfârșit o acțiune (aruncarea/ ridicarea unei jucării)).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Caracterul puternic motivant, în planul comportamentului social, al informațiilor afectogene transmise pe cale directă sau indirectă.

PORCHER L.

Le français langue étrangère. Emergence et enseignement d'une discipline, Paris: Hachette-éducation, 1995, chapitre II.

Metodologiile zise comunicative, metodologii pedagogice dominante astăzi, sunt centrate explicit asupra celui ce învață (asupra publicului vizat). Demersul didactic se sprijină deci pe analiza trebuințelor acestuia: **trebuințe resimțite** de elev/ student, sau **trebuințe obiective**, pe care acesta nu le resimte dar care există totuși, și pe care îi incumbă profesorului să le identifice, pe cât posibil fără a le substitui propriile sale reprezentări despre ceea ce ar fi mai bine (mai comod pentru profesor?) să învețe elevul/studentul.

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- caracterul evolutiv al trebuințelor (fie ele obiective sau resimțite, acestea se modifică de-a lungul instruirii);
- relația între trebuințe și obiective (analiza **prealabilă** a trebuințelor permite adecvarea obiectivelor învățării la situația particulară a publicului vizat, mai puțin în cazul «configurațiilor pedagogice» cu programe și obiective fixate instituțional de terțe instanțe, configurații ce interzic orice alegere reală din partea profesorului sau a elevului).

PORCHER L.

L'évaluation des apprentissages en langue étrangère, ELA n 80, L'évaluation en didactique des langues et des cultures, Oct.-Déc. 1990, Paris : Didier Erudition, p 5-36

Predarea nu este decât un **auxiliar pentru învățare**, un serviciu al cărui unic obiectiv este de a construi o competență la o persoană (cel ce învață) care o va utiliza social, în afara mediului școlar/academic.

RATEAU P.

Metodele și statisticile experimentale în științele umane (traducere din limba franceză), Iași: Polirom, 2004

Un **experiment** este definit, în fizică, drept reproducerea artificială a unui fenomen ale cărui condiții de apariție sunt în întregime controlate și reproductibile. Criteriul reproductibilității absolute este problematic în științele umane (imposibilitatea unei perfecte identități a indivizilor sau a unuia și aceluiași individ, la momente diferite). Demersul experimental este totuși similar în științele naturii și în științele omului, cercetarea folosind în ambele cazuri o metodă (= ansamblu de reguli și principii de planificare (a acțiunii)). Experimentul poate fi privit și ca simplu procedeu de verificare a relațiilor dintre mai multe variabile. Pentru ca un **factor** să fie considerat **variabilă**, el trebuie să ia minimum două **stări** diferite (= **modalități ale variabilei**). Variabilele cu numai două modalități (da/ nu, adevărat/ fals, prezent/ absent, pentru/ contra, ...). sunt numite variabile dihotomice. **Variabilele independente** (VI) sunt variabilele (V) ale căror variații preced și condiționează variațiile altor variabile (V'), numite de aceea **variabile dependente** (VD): când V nu variază, nici V' nu variază. Variabilele independente corespund întotdeauna factorului manipulat de cercetător, iar variabilele dependente, factorilor măsurați, a căror cauză este cercetată. Relațiile dintre variabile pot fi relații de **cauzalitate** (VI→VD: *repetarea încercărilor* (VI) *amelioarează performanța memoriei* (VD)) de **interacțiune** (între două VI la originea uneia și aceleiași VD: *repetarea încercărilor* (VI1) *amelioarează performanța memoriei* (VD) *mai mult sau mai puțin, în funcție de timpul de învățare* (VI2)) sau de **corelație** (între două VD: *există o legătură între performanța memoriei și motivație*).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- variabile-parazit în experimentele științelor umane: maturizarea, reactivitatea la măsurare, inconstanța instrumentului (chestionar, o scală, experimentatorul însuși) pe parcursul colectării datelor; efectul Rosenthal (influența experimentatorului însuși asupra răspunsului subiectului experienței);
- scalele de măsură și reprezentările lor grafice; rezumatul și descrierea numerică a datelor.

RICHTERRICH R.

Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage, Paris: Hachette, 1985

Oricare ar fi demersul didactic, toate eforturile converg către un singur scop: profesorul să predea mai bine, pentru a ajuta să se învețe mai bine. Definirea obiectivelor și identificarea trebuințelor joacă atunci un triplu rol: permit alegeri și decizii referitoare la activitățile de predare/ învățare; le dau acestora un sens; sunt un mijloc privilegiat de a stabili și a negocia interacțiuni între diversele componente ale sistemelor de învățământ.

Noțiunea de **trebuință de limbaj** s-ar caracteriza ca «ceea ce un individ (sau un grup) interpretează ca necesar, la un moment și într-un loc dat, pentru a-și concepe și a-și regla, prin intermediul unei limbi particulare, interacțiunile cu mediul înconjurător» (p. 95).

Identificarea trebuințelor de limbaj ar consta în «culegerea datelor care îi permit unui individ (sau unui grup de indivizi) să explicitizeze această interpretare» (idem).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Distincția **trebuință de limbaj** (*besoin de langage*: trebuința primară înscrisă în programul genetic al speciei homo sapiens sapiens, ca și trebuințele de a se alimenta, de a se feri de pericole etc.)/ **trebuințe de limbaj** (*besoins langagiers*);

- **Clasificări ale trebuințelor (de limbaj):** individuale, sociale (instituționale); obiective/subiective; previzibile/impvizibile; identificate înaintea, în timpul sau după predare/învățare; după criteriile proprii descrierii limbajului (după aptitudinile fundamentale: trebuințe de înțelegere și de producere orale sau scrise; după componente situaționale: trebuințe spatio-temporale sau intersubiective; după categorii lingvistice: trebuințe fonetice, morfologice, sintactice, semantice, pragmatice...;
- **Complexitatea excesivă a tehnicilor de definire/ formulare a obiectivelor** și efectul pervers al acesteia: deturnarea obiectivelor, ca instrumente suplimentare de putere în mâinile pedagogilor, ale teoreticienilor, ale autorităților și instituțiilor;
- **Eficacitatea relativă a pedagogiei prin obiective:** definirea unui obiectiv (oricât de științifică ar fi și oricât de operaționalizat ar fi obiectivul respectiv) nu garantează ea singură atingerea acestuia.

RICHTERRICH R.

A propos des programmes, Coste D., **Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)**, Paris: Crédif-Hatier-Didier, LAL, 1994, p. 92

Un OBIECTIV al învățării nu are realitate decât dacă este formulat printr-un enunț/ text (scris sau oral), și dă informații referitoare la sensul, intenția, conținutul și finalitatea actului învățării, reflectând interacțiunile între cei ce învață și mediu; obiectivele învățării exprimă potențialități (un viitor), dar se transformă, în prezent, prin acțiune, în rezultate testabile, controlabile.

Noțiunea de TREBUINȚE DE LIMBAJ se referă la ceea ce îi este direct necesar unui individ în utilizarea unei limbi străine, pentru a comunica în situații specifice, precum și la **ceea ce îi lipsește**, la un moment dat, pentru această utilizare, **lipsă** pe care o va elimina prin învățare.

ROBERT Jean-Pierre

Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris: Ophrys, 2002

Definirea conceptelor de TREBUINȚĂ (*besoin* fr.), OBIECTIV, COMUNICARE, SITUAȚIE DE COMUNICARE, COMPETENȚĂ – din perspectiva explicită a didacticii limbii franceze ca limbă străină.

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- distincția trebuință / motivație;
- funcțiile și importanța anchetei asupra trebuințelor (*enquête de besoins* fr.); dinamica procedurilor de **inventariere a trebuințelor** și de **formulare a obiectivelor**;
- relația invers proporțională între gradul de specializare a publicului, pe de o parte, și dificultatea identificării clare a trebuințelor acestuia, pe de altă parte.

ROTARIU Traian, ILUT Petru

Ancheta sociologică și sondajul de opinie. Teorie și practică, București: Polirom, 2001

Ancheta și **interviul** sunt definite ca METODE (complementare) de investigare sociologică, **chestionarul** – ca INSTRUMENT de investigare corespunzător anchetei, iar **sondajul** – ca specie particulară de anchetă, centrată preponderent pe aspectul subiectiv al realității sociale (opinii).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Tipuri de anchete (orală (directă)/ indirectă (în scris sau prin autoadministrarea chestionarului));
- Interviu individual și interviul de grup;
- Construcția chestionarului: tipuri de întrebări (în funcție de conținutul lor sau de forma de înregistrare a răspunsurilor), ordinea întrebărilor;
- Populație și eșantion reprezentativ;
- Verificarea, validarea, prelucrarea și valorificarea rezultatelor; redactarea raportului de cercetare.

SILLANY N.

Dicționar de psihologie, (trad. din limba franceză), București: Ed. Univers Enciclopedic, 1996

Definită ca un ansamblu de factori dinamici care determină conduita unui individ, MOTIVAȚIA este primul element cronologic al conduitei, ea persistând până la reducerea tensiunii.

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Dependența comportamentului atât de modificările interne neuroendocrine, cât și de excitații externi (mediu) ce acționează asupra creierului (cercetări în neurofiziologie (K. S. Lashley) și etologie (K. Lorenz, N. Tinbergen));
- caracterul iluzoriu al distincției clasice între motive (cauze intelectuale ale actelor noastre) și mobiluri (cauze afective ale acestora).

SLAMA-CAZACU T.

Psiholingvistica – o știință a comunicării, București: Ed. All educational, 1999, Partea a III-a, cap. 4, 5, 6

O metoda bună trebuie să fie adecvată obiectivului propus și să țină seama de motivația cu care elevul abordează studiul limbii (motivație instrumentală, dar și plăcerea, curiozitatea epistemică, încurajarea produsă de dificultatea moderată a sarcinii și de progresele înregistrate). Motivația procură o autojustificare pentru efortul de învățare a limbii străine.

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Abordarea idiosincraziilor și a aspectelor mai dificile ale sistemului limbii trebuie totuși încercată «după ce s-au depășit primele faze» ale învățării, îndeosebi la adulți.

STOEAN C.

Présentation, Dialogos n° 6, Pédagogie par objectifs et didactique des langues, București: Editura ASE, 2002, p. 7-8

Pedagogia prin obiective se dorește a fi o pedagogie a rezultatelor, o pedagogie a reușitei, ce propune un model etapizat, articulat în jurul descompunerii obiectivului final în sarcini și comportamente intermediare susceptibile să garanteze reușita.

Centrarea pe cel ce învață duce la repunerea în cauză a raportului de forță dominator/ dominat între profesor și elev, instituind angajamente clare de ambele părți. Autonomia (relativă) a studentului/elevului, care trebuie să-și definească propriile obiective de învățare, să realizeze sarcinile ce îi sunt prezentate, construindu-ți propriile cunoștințe, și chiar să participe la evaluarea propriilor progrese și rezultate, depășind rolul pasiv de simplu receptor al cunoștințelor.

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Clasificarea obiectivelor pedagogice, în termenii operaționalizării ([ierarhia complexității:] finalități/ scopuri/ obiective generale/ obiective specificate; [cronologia învățării:] obiective terminale de integrare/ obiective intermediare/ obiective prealabile) și în termenii comportamentelor-ținta (obiective cognitive, afective, motorii);
- Proiectul didactic – tehnică de lucru și document instituțional totodată.

TAGLIANTE C.

La Classe de langue, Paris: Clé International, 1993

(1) Explicitarea OBIECTIVELOR reprezintă un prim tip de COMUNICARE între profesor și elev/ student: comunicare directă, ce demistifică rolul social al profesorului atotputernic datorită omniscienței sale, față de un elev/ student diminuat de totala sa ignoranță.

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Definirea unei programe de învățământ în termeni de obiective ierarhizate terminale/ intermediare, generale/ specifice.

(2) **COMPETENȚA DE COMUNICARE** este definită ca articularea a patru componente: o **componentă lingvistică** (cele patru **aptitudini lingvistice** (înțelegere/ producere orală/ scrisă) și **cunoștințele de limbă** necesare pentru a pune în practică aceste aptitudini (cunoașterea elementelor lexicale, a regulilor de morfologie, de sintaxă, de gramatică semantică și de fonologie)); o **componentă sociolingvistică** (reguli de utilizare a sistemului limbii în situații de comunicare concrete; recunoașterea situației de comunicare – o recunoaștere **culturală**, legată de experiența cotidiană a străinului a cărui limbă o învățăm); o **componentă discursivă sau enunțiativă** (intenții de comunicare, acte de vorbire, tipuri de discurs) și o **componentă strategică** (strategii verbale și non verbale de compensare a stăpânirii imperfecte a limbii străine sau (în cazul unei competențe lingvistice non problematice) strategii vizând eficientizarea discursului).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Problema studenților a căror competență de comunicare este net superioară competenței lor lingvistice: eroarea de a se mulțumi, într-o, primă etapă, cu scoruri slabe la capitoul «limbă», ignorând faptul că, mai târziu, va fi tot mai dificil să mai «ridicăm ștacheta».

(3) Precizări terminologice.

FLE («franceza [ca] limba străină») – prima atestare a termenului 1957, *Cahiers pédagogiques*, André Reboullet): obiect al învățării pentru toți cei care au o altă limbă maternă; dar și: limba de studiu pentru studenții non francofoni ce urmează cursuri de specialitate în limba franceză (cf. FABIZ, în ASE – n.n.).

FLM («franceza limba maternă»): limba în care învață să vorbească francezii și copiii din țările francofone. Relațiile între limba maternă și limba străină în didactica limbilor străine, de la metodele directe (interzicerea folosirii limbii materne în predarea limbii străine) până la apariția abordării comunicative (abordare indirectă a limbii străine, ce legitimează comparațiile cu și chiar traducerea în și din limba maternă, văzută ca un filtru inevitabil al oricăror achiziții lingvistice sau procese de învățare de limbi (străine) ulterioare).

FLS («franceza limba secundară») – franceza vorbită în țări cu multilingvism oficial (Belgia, Canada, Elveția) sau în care franceza beneficiază de un statut privilegiat (limba folosită în administrație, învățământ, mass media).

FOS («franceza pe obiective specifice»): franceza ca limbă străină destinată unor categorii de public care au trebuințe de învățare și de predare specifice (profesorii de franceză ce vor asigura pregătirea lingvistică a studenților de specialități diverse (studenții politehniști, economiști, juriști, medici etc.), studenții care urmează cursuri de sau în limba franceză, cercetători interesați îndeosebi de posibilitățile de documentare, profesioniști din varii domenii de activitate (juriști, medici, economiști, ingineri, ...) care trebuie să participe la colocvii și alte întruniri internaționale ale căror lucrări se desfășoară în limba franceză.

VELICU A.-M.

Enseigner la lettre d'affaires en français, à des sujets non francophones: avantages et inconvénients de l'opérationnalisation des objectifs, *Dialogos n° 6*, București : Editura ASE, 2002, p. 52-57

Distincțiile pertinente în literatura PPO (finalități/ scopuri/ obiective generale (obiective terminale de integrare)/ intermediare/ specifice/ operaționale) sunt comentate și ilustrate în cazul particular al predării/ învățării tehnicilor de redactare a scrisorii de afaceri, în limba franceză, insistându-se pe problematica operaționalizării obiectivelor intermediare și specifice de progresie tematică/ referențială și respectiv de progresie lingvistică/textuală.

VIAU R.

Caractéristiques des activités d'apprentissage en français qui suscitent la motivation des élèves, *Le français au service des activités économiques, Varia linguistiques et didactiques*, Fédération Internationale des Professeurs de Français, 1989, pp. 140-152.

De ce anumite activități de învățare în limba franceză suscită motivația elevilor, iar altele îi demotivează? Pentru a răspunde la această întrebare, trebuie precizat mai întâi în ce constă **dinamica motivațională a unui elev**: din trei surse intrinseci (percepția elevului în legătură cu valoarea activității de învățare, percepția în legătură cu propria competență de a realiza această activitate, și percepția referitoare la

gradul de control pe care îl poate exercita asupra desfășurării și consecințelor ei), și din principalele comportamente de învățare influențate de aceste surse (angajamentul cognitiv al elevului, perseverența și performanța acestuia).

Alte elemente pertinente pentru cercetarea în curs:

- Definierea motivației ca «stare dinamică determinată de percepțiile elevului asupra lui însuși și a mediului înconjurător, care îl incită să aleagă o anumită activitate, să o înceapă și să persevereze în realizarea ei în vederea atingerii unui scop» (p. 148).
- O activitate de învățare motivată este o activitate care îi apare elevului ca **semnificativă** (ajutându-l să-și atingă scopuri personale, corespunzând intereselor și proiectelor sale), care este **diversificată** (necesită realizarea mai multor sarcini diferite) și se integrează celorlalte activități (într-o secvență logică), reprezintă o **provocare** pentru elev (nici prea grea, nici prea ușoară), este cât mai **autentică** posibil (duce la realizarea unui produs asemănător celor întâlnite în viața de zi cu zi, evitând astfel ca elevul să aibă sentimentul de a realiza o sarcină pentru profesor și utilă doar în vederea evaluării școlare), solicită **angajarea cognitivă** a elevului, îi permite acestuia să facă **alegeri** (opțiuni referitoare la tematică, material, membrii echipei, durata activității, modul de prezentare al lucrării, termenul de predare...), și să interacționeze/ să **colaboreze** cu ceilalți elevi (învățarea cooperativă vs competiție), o activitate care să aibă un caracter **interdisciplinar**, să comporte cerințe clare și să **dureze suficient** de mult pentru ca elevul să nu se simtă presat de timp (durata prevăzută ar trebui să coincidă cu durata alocată unei sarcini echivalente în viața «reală»).
- Influența evaluării (a sistemului de recompense/ sancțiuni) asupra dinamicii motivaționale a elevului.

Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE, Comité de l'Éducation, «Apprentissage des langues et citoyenneté européenne», Division des Langues Vivantes, Strasbourg, Paris: Ed. Didier, 2001

(1) Întrebările pe care Cadrul de referință le ridică, și cărora practicienii vor trebui să le răspundă circumstanțiat, de la caz la caz, în spiritul și cu instrumentele puse la dispoziție de acest document programatic, sunt: pot prevedea în ce domenii vor opera studenții mei și căror situații vor trebui să le facă față? dacă da, ce roluri vor juca aceștia? cu cine vor interacționa? care vor fi relațiile personale și instituționale pe care le vor contracta, și în ce cadru instituțional, la ce obiecte vor trebui să se refere? ce sarcini vor trebui să ducă la bun sfârșit? ce teme vor avea nevoie să trateze? vor trebui doar să vorbească, sau doar să asculte, înțelegând sensul celor ce li se spun? ce anume vor asculta sau vor citi? în ce condiții vor trebui să acționeze? la ce tip de cunoaștere a lumii vor trebui să facă apel? Răspunsurile la aceste întrebări depind integral de **analiza situațiilor de predare/ învățare**, și îndeosebi de **analiza TREBUIŢELOR, a MOTIVAŢIILOR, a caracteristicilor și resurselor studenților** și a celorlalți parteneri (n.s.)

(2) Cadrul de referință propune o definiție și clasare multi-criterială a **OBIECTIVELOR** predării/învățării: în termenii dezvoltării competențelor generale individuale ale studentului (**cunoștințe, capacități, atitudini, știința de a învăța**), în termenii extinderii competenței de comunicare prin limbaj (componenta **lingvistică, pragmatică, socio-lingvistică**), în termenii unei mai bune realizări a cutărei sau cutărei activități de limbaj (**receptare** (citit sau ascultat), **producere, interacțiune** (față în față, prin telefon, prin corespondență) sau **mediere** (traducere-interpretariat)), în termenii inserției funcționale optime într-un anumit domeniu (**domeniu public, profesional, educațional, personal**) și, în sfârșit, în termenii îmbogățirii și diversificării strategiilor (de comunicare sau de învățare) și/sau ai îndeplinirii sarcinilor (în cadrul unui domeniu specific: terenul privilegiat al operaționalizării).

(3) Se pleacă de la ideea că *cel ce învață* limba este în curs de a deveni un *utilizator* al acesteia, că, învățând o limbă-cultură străină, el nu-și va pierde competența în limba-cultura maternă și că noua competență în curs de dobândire nu este perfect independentă de aceasta. «Studentul nu își însușește două moduri distincte de a acționa și de a comunica», ci devine plurilingv învățând totodată interculturalitatea. Noțiunea de **competență plurilingvă și pluriculturală** desemnează competența de a comunica prin limbaj și de a interacționa cultural a unui actor social care stăpânește, în grade diferite, mai multe limbi și are

experiența mai multor culturi. Se consideră că nu este vorba despre o simplă juxtapunere a unor competențe distincte, ci despre existența unei singure competențe, complexe, chiar compozite, la dispoziția utilizatorului.

(4) Concepția de ansamblu asupra parcursului de învățare (curriculum) propusa de CR este consistentă cu trei principii: a) reflexia curiculară trebuie să se înscrie într-o perspectivă generală de **promovare a diversificării lingvistice**: predarea/ învățarea unei limbi trebuie gândită și în relație cu ceea ce sistemul de formare prevede pentru alte limbi; b) această diversificare impune, în cadrul școlar cel puțin, luarea în considerare a raportului costuri/ eficacitate, și deci **evitarea redundanțelor prin asigurarea transferului de capacități** (programele de învățare pentru două sau mai multe limbi diferite nu trebuie neapărat să selecteze aceleași obiective sau tipuri de progresie); c) reflecția și intervenția curiculară nu se definesc doar în termenii programei pentru o singură limbă, nici măcar în termenii unui parcurs integrat pentru toate limbile practicate, ci și din perspectiva unui fel de educație generală de limbaj care pornește de la ideea că **atât cunoștințele lingvistice, cât și capacitățile și tehnicile de învățare sunt în parte transversale și transferabile**, chiar dacă rămân în (mare) parte specifice unei limbi date.

Programarea parcursului de învățare este explicit înțeleasă ca eminentă flexibilă și adaptabilă, putându-se focaliza, de la caz la caz, pe obiective vizând cutare sau cutare tip de competență. Conceptul-cheie este, alături de deplasarea de la competențe parțiale spre competențe transversal, conceptul de **reconfigurare a obiectivelor și ierarhiei acestora**.