dans la traduction devient souvent un piège, surtout quand on parle des formules usuelles dans la communication.

Un fait est indiscutable et notamment, pour trouver de bons équivalents il est nécessaire que le traducteur connaisse très bien la culture et la civilisation de la langue de départ et de la langue cible dans laquelle il traduit.

Conclusion

L'enseignant devrait aider ses apprenants à mettre en évidence les repères culturels sans cesse véhiculés par la langue, les médias, la publicité, de sorte qu'ils puissent les interpréter et s'en servir pour mieux connaître le pays. Il faudra donner plus de sens à l'enseignement/apprentissage du français, offrir aux apprenants la possibilité de s'impliquer davantage dans la construction de leur savoir-faire linguistique, communicatif et culturel.

Nous concluons sur la remarque que le proverbe est l'incarnation de la parfaite communication interpersonnelle en termes de satisfaction et d'entente profondes. Il est exceptionnel parce qu'il est destiné à tout le monde malgré la diversité des particularités sociales. Son mérite est incontestable : il provoque un sentiment de satisfaction expliqué par sa capacité de convaincre. Il transmet des messages et il apporte aussi des éléments socioculturels sur la langue de départ. Mais en fournissant des « indices » socioculturels », les proverbes présentent, en même temps, des obstacles à la communication, à la traduction et à l'interprétation.

Bibliographie :

ANSCOMBRE, J.-C., 1994. Paroles et formes proverbiales : valeur évidentielle et argumentative, in Langue française, N 159.

ANSCOMBRE, J.-C., 2000. Parole proverbiale et structures métriques, in Langages.

BOYER, H. 1995. De la compétence ethnosocioculturelle, in Le Français dans le Monde, Paris, Hachette.

DEFAYS, J.-M., et DELTOUR, S. 2003. Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage, Liège, Mardaga.

DICTIONNAIRE UNIVERSEL, 1993. Paris, Hachette.

DRAGAN, E. 2006. Les effets des signes socioculturels dans la traduction du français en roumain, in La Francopolyphonie comme vecteur de la communication, Chisinau, ULIM.

GUIRAUD, P. 1983, La sémiologie, Paris, Presses Universitaires de France.

EVOLUȚIA CONCEPTULUI DE COMPETENȚE DE COMUNICARE ÎN ASPECT CONSTRUCTIV

Lidia STRAH
Universitatea de Stat din Moldova,
Chișinău, Republica Moldova

Abstract: *The present paper focuses on studying a language the communicative method, a recently applied technique in learning Romanian. The communicative method involves the use of language in real communications. The present paper is based on the analysis of the results of the Romanian language in the constructivist aspect.*

Keywords: *Communicative method, forein language, constructivist aspect.*

Orientarea procesului educational spre dezvoltarea unor competențe utile, durabile și mereu actuale continuă să fie obiectul reflecțiilor pedagogice în cadrul procesului de predare – învățare – evaluare a limbii române pentru studenții străini. Relația dintre noțiunea de competențe și asi-

milarea limbii române pune în evidență problema rolului mediator al competențelor de comunicare în organizarea și prezentarea procesului de cunoaștere a limbii române de către studenții străini. Iată de ce metoda de asimilare a limbii române în aspect constructivist "susține modelele de informație structurală", iar structura perceptivă și logică a enunțurilor este axată, cu bună credință, pe formarea **de competențe** care se transformă treptat în "modul didactic" de asimilare a materiei. (Joița, El, 2008:-) În acest sens abordarea conceptului de **competență** determină generarea unor polemici în rândul didacticienilor în ceea ce privește definiția, caracteristicile și rolul acesteia în pregătirea și formarea "vorbitorilor inteligenți" al unui învățământ de calitate, centrat pe aplicarea cunoștințelor proiectate strategic corect.

Dorim să oferim câteva abordări în cee ace privește termenul de **competență** și **competență în aspect constructivist**.

Cercetătorul E. Noveanu afirmă că noțiunea de competență, de fapt, reprezintă ansamblul de comportamente potențiale (affective, cognitive și psihomotorii) de care dispune un individ pentru a realiza o activitate (Noveanu, E, 1983:7)

În altă viziune analitică, Dimitriu G., se referă la capacitatea profesorului (emițătorului) de a fi corect informat, la abilitatea de a comunica și a exprima modelele clar, coerent, accesibil și cu empatie destinatarilor (Dimitriu, Gh., 1998:4)

Plecând de la concepția cuprinzătoare a noțiunii de competență, cercetătorul Ph. Perrenoud, propune o analiză pertinentă a acestei noțiuni în cadrul de referință educațională definind-o "drept capacitatea de a acționa operativ într-o anumită situație, capacitate, care se bazează pe cunoștințe (declarative, procedurale, condiționale), mobilizându-le pentru a face față situației. El consideră **competența** drept o potențialitate generică a spiritului uman de a comunica (Perrenoud, Ph., 1994:8). O abordare sistemică a noțiunii de competență i-a oferit cercetătorului francez Ph. Perrenoud posibilitatea de a pătrunde și a scoate în evidență unele aspecte ale funcționalității ei, demonstrând mecanismele ei lingvistice. Lingvistul francez ne oferă o definiție **a competenței** ca fiind o abilitate lingvistică care face să se înțeleagă mai rapid ceea ce vorbesc cei din jur. (Perrenoud, Ph., 2004:9)

Din perspectiva autorilor citați **competența** are ca elemente constitutive aptitudini și capacități suplimentare, incluzând în acelaș timp și abilități de explorare în structura de cunoaștere a modelelor de comunicare. Într-un anumit domeniu **competența** are o anumită funcție și o situație bine determinate. Menționăm că o astfel de abordare a **competenței** ține de o concordanță specifică între abilități, structuri individuale, condiții de manifestare și finalitate.

Importanța **competenței** în procesul de predare – învățare – evaluare, în mersul formării competențelor de comunicare definite de cercătătorul Vl. Guțu, în viziunea căruia **competența** poate fi prezentată ca un "set de capacități" necesare pentru a acționa în situații nedeterminate, **competențele** reprezintă, la rândul lor, finalități educaționale realizate, având o formulare standard pe termen lung (Guțu, Vl., 2008:3)

Am reactualizat aceste momente de abordare a competenței în aspectul noțiunii de concept, din perspectiva autorilor citați, dar e necesar să oferim și o clasificare a competențelor după criterii, cum sunt:

- *gradul de universalitate* – **competențe generale** (ce permit realizarea unor sarcini variate) și **competențe specific**e (ce țin de o anumită sarcină);
- *din perspectiva domeniilor de aplicare* – **competențe cognitive** (asimilarea de noi cunoștințe), **competențe practice** (asimilarea teoriei în activitățile practice), **competențe transferabile** (mijloace de comunicare, abilități transferabile de analiză, sinteză etc).

Probele de cercetare ale valorii competențelor clasificate după criterii trebuie private sub aspectul multitudinii de comunicare a interlocutorului, imaginat de P. Popescu – Nneveanu în continuare ca "însușire sau sisteme de însușiri ale subiectului, mijlocind reușita într-o activitate, posibilitate de a acționa și obține performanțe, factor al persoanei ce facilitează cunoașterea, elaborările practice, tehnice, artistice și **comunicarea**" (Popescu – Neveanu, P., 1998:10)

Practica educațională ne propune să facem câteva distincții între **capacitatea de a comunica** și **competența de comunicare**, noțiuni ce definesc rolul important al propriu – zise. În acest caz vom apela la cercătătoarea Ezechil L. care ne propune să înțelegem noțiunea de **capacitate de comunicare** ca o posibilitate de a interacționa cu cei din jur, de a avea cu ei un schimb informational. (Ezechil, L., 2002:2)

Spectrul de semnificații ale acestui concept (comportament, cogniție și interacțiune dintre mediu și persoană) este elucidat în noțiunea de competență comunicativă, care, în viziunea lui G. Noiseaux, semnifică: capacitatea de a produce și a interpreta fraze gramaticale; stăpânirea materialului paraverbal și nonverbal; stăpânirea regulilor de abordare contextuală a enunțurilor produse; ansamblul regulilor conversaționale (Noiseaux, G., 1998:6) La rândul său S. Moirand desemnează reguli psihologice, sociale și culturale applicate în activitatea de vorbire. Iată de ce cercetătoarea distinge patru componente ale competenței de comunicare: componenta lingvistică, componenta discursive, componenta socioculturală și componenta referențială (Moirand, S., 1990:5)

De fapt, demersal nostru pedagogic se înscrie într-un context mai larg, atunci când noțiunea de ”competență comunicativă” capătă o rezolvare efectivă, eficientă, de calitate, într-un context real, solicită mai mult competențe specifice, dublate de atitudinea responsabilă profesor – student, în cazul acesta aderăm la noțiunea de **competență de tip constructivist**. Practic, competențele de tip constructivist nu elimină cunoștințele de a **ști** și cunoștințele procedural de *a ști să faci*, dar se bazează pe ele, evidențiind utilitatea lor, iar profesorul are nevoie de maimult pentru a face față situațiilor de profesionalism real, aranjându-le pe categorii de activități. În cazul dat ne poate salva numai competența de tip constructivist care îi permite profesorului să determine cum să le folosească, cum să le combine, să le prelucreze, cum să le interpreteze, să formulize noi reflecții și ipoteze.

Și devine reală atunci teza lui Perrenoud că, în definirea competențelor, trebuie să insistăm pe capacitatea de a mobiliza într-un ansamblu resursele cognitive asimilate (cunoștințe, capacități) (Perrenoud, Ph., 2004:9)

În practica educațională mondială se disting variate tipuri de predare – învățare cu elemente de constructivism:

- **constructivismul radical**, reprezentantul acestui tip E. von Glasersfeld susține schimbările radicale ce țin de înțelegerea realității, prin explorare directă;
- **constructivismul cognitiv**, J. Piaget și psihologia cognitivă menționează studiul dezvoltării intelectuale a individului;
- **constructivismul social**, V. S. Vîgotski afirmă că adevărata cunoaștere este în realitatea autentică, fiecare individ conștientizează care pot fi remediile și soluțiile pentru afirmarea competențelor;
- **construcționismul** privește modul de învățare constructivistă prin aplicații practice materializate.

Reieșind din principiile de tipizare a elementelor constructiviste în procesul de predare – învățare – evaluare a limbii române pentru studenții străini susținem clasificările ce țin de rolul competenței în aspect constructivist, devenind adepții experimentului de aplicare a competențelor constructiviste implicate în instruirea studenților străini. Acest experiment ne-a permis să demonstrăm perspectivele practice ale competenței de a prevedea un context adecvat comunicării, de a-l analiza și a-l utiliza; utilitatea competenței de a respecta rational principiile constructiviste în proiectarea instruirii studentului strain.

Perspectiva competențelor communicative în aspect constructivist depinde și de abordare corectă a curriculumului constructivist.

În maniera interpretativ – comprehensivă, cu accent pe dimensiunea praxiologică a competențelor communicative cu aspect constructivist, definim și noțiunea de curriculum specificat ca un ansamblu coerent și unitar de principii, funcții, strategii, criterii integrate și contextualizate, încât să permită realizarea procesului de instruire a studenților străini.

Eficiente s-au dovedit a fi și efectele evaluării formative și cumulative constructiviste, iar implicarea studenților străini în procesul de evaluare și autoevaluare au contribuit la validarea unui sistem alternativ de evaluare: constatarea fidelității lui în aprecierea mecanismelor interne

(în cazul nostrum a competențelor communicative), ale evoluției formării unui ”student constructivist” în orientarea lui într-un mediu lingvistic bine determinat.

Propunem spre exemplificare un model al procesului de concepere a competențelor communicative, necesare unei instruiri constructiviste, în baza unui curriculum de tip constructivist:

1. Anticiparea pregătirii;
2. Stabilirea obiectivelor specifice unității de instruire;
3. Organizarea, adaptarea și practicarea conținutului curricular de tip constructivist;
4. Selectarea strategiilor, metodelor, formelor de instruire;
5. Elaborarea listei de criterii în efectuarea verificărilor;
6. Redactarea unităților de instruire și a criteriilor de apreciere;
7. Derularea efectivă a activității de instruire în aspect constructivist;
8. Analiza nivelului inițial al studenților străini.
9. Analiza unităților de instruire și alegerea celei mai specific.
10. Adaptarea metodologică în funcție de nivelul studenților în constituirea procesului de predare – învățare – evaluare.
11. Evaluarea continua a rezultatelor (în cazul nostru: competența de a prevedea un contex adecvat etc.
12. Autoevaluarea realizării obiectivelor ce țin de competențele communicative.
13. Strategii de dezvoltare a competențelor communicative.

Apreciind pozitiv ”efectele reale”ale curriculumului de tip constructivist, putem înțelege, în același timp, și importanța explorării întregului potential al studenților străini.

Cercetarea specificului ”de posedarea a competențelor de comunicare cu ajutorul curriculumului de tip constructivist” permite să conchidem următoarele:

- Un component fundamental al strategiei de predare – învățare – evaluare a limbii române pentru studenții străini sunt noțiunea de competență în aspect constructivist, care favorizează valorificarea rațională a curriculumului de tip constructivist, în general, și a comunicării fluente, în special.
- Competența de comunicare a studentului strain în procesul de studiere a limbii române se formează prin diverse activități de receptare, producere, interpretare, interacțiune, care se realizează în baza curriculumului de tip constructivist.

Bibliografie:

DUMITRIU, Gh. 1998, Comunicare și învățare, Editura Didactică și Pedagogică București, București.

EZECHIL, L, 2002, Comunicarea educațională în context școlar, Editura Didactică și Pedagogică București, București.

GUȚU, Vladimir, 2008, Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională, vol. I, II, III, Chișinău.

JOIȚA, El., 2008, A deveni professor constructivist Editura Didactică și Pedagogică București, București.

MOIRAND, S., 1990, Enseigner a comuniquer en langue etranger, Hachette, Paris.

NOISEAUX, G., 1998, Les competences du mediateur comme expert de la cognition. M. S. T. Editeur.

NOVEANU, E., 1983, Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale de învățământ. Editura Didactică și Pedagogică București.

PERRENOUD, Ph., 1994, La formation des enseignants entre theorie et pratique, LIlarmatton, Paris.

PERRENOUD, Ph., 2004, Evaluer des competences. Disponibil: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud_main/2004-01.html

POPESCU – NEVEANU, P., 1998, Arta de a comunica, Editura Economică, București.