Maria-Mihaela GROSU
(Universitatea de Medicină
și Farmacie „Iuliu Haţieganu”,
Cluj-Napoca)

Didactica limbilor-culturi în predarea românei ca limbă străină

Abstract: (*The Didactics of Culture Languages and New Perspectives in the Didactics of Romanian as a Foreign Language*) This study illustrates, both at a theoretical level and through practical examples, a new paradigm in teaching foreign languages. The didactics of culture languages, defined as a distinct subject by the founders of this direction, has developed starting with the 90s and imposes an action-oriented approach in the teaching and learning of foreign languages. In the first part of the article I will diachronically present the methodological mutations in foreign language teaching. This diachronic digression has the role of highlighting the particularities of the action-oriented approach, in relation to previous methodologies, which have lead to the development of culture languages. In the second part, I will depict didactic experiences informed and inspired by the principles of the didactics of culture-languages and I will underline the advantages that this perspective offers to 21st century students. The pragmatic questions that I would like to answer are: how can we contribute to the integration of international students in the socio-cultural and university medium in Romania?; how can we create a didactic context in which communication would be authentic?

Keywords: *Action-oriented perspective, Romanian as a foreign language, the didactics of culture-languages, didactic experiences*

Rezumat: Studiul meu ilustrează la nivel teoretic și prin exemple practice o nouă paradigmă în predarea limbilor străine. Didactica limbilor-culturi, definită ca disciplină distinctă de întemeietorii acestei direcții, se dezvoltă începând cu anii 1990 și impune abordarea acțională în predarea și învățarea limbilor străine. În prima parte a articolului, voi prezenta diacronic mutațiile metodologice în didactica limbilor străine. În partea a doua, voi evoca experiențe didactice informate de principiile didacticii limbilor-culturi și voi sublinia avantajele pe care le oferă această perspectivă, pentru cursanții secolului al XXI-lea. Întrebări pragmatice la care doresc să răspund sunt: cum putem contribui la integrarea studenților internaționali, în mediul socio-cultural și universitar din România?; cum putem crea un context didactic în care comunicarea să fie autentică?

Cuvinte-cheie: *perspectiva acțională, româna ca limbă străină, didactica limbilor-culturi, experiențe didactice*

I. Introducere

Studiul ilustrează la nivel teoretic și prin activități didactice, o nouă paradigmă în predarea limbilor străine. Didactica limbilor-culturi este definită ca disciplină distinctă în raport cu lingvistica aplicată, la care a fost subsumată didactica limbilor străine, până în anii 1990. Noua viziune se dezvoltă începând cu anii 1980, când părintele didacticii limbilor-culturi, Robert Galisson, începe să redefinească principiile

BDD-A31436 © 2020 Jatepress
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-18 22:14:41 UTC)

de bază în învățarea limbilor. Această paradigmă oferă soluții pentru criza metodologică în care a intrat didactica limbilor străine, la finalul secolului la XX-lea, când transformările socio-culturale și geopolitice au impus instituirea unor noi politici lingvistice. Voi prezenta viziunea teoretică ce fundamentează principiile didacticii limbilor-culturi, iar apoi voi descrie o experiență didactică ce se poate înscrie în această paradigmă, subliniind beneficiile pe care le-a adus învățarea prin prisma elementelor culturale.

Întrebările de la care pleacă studiul de față au ca punct de plecare activități didactice desfășurate la Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu" Cluj-Napoca, unde studiază, conform statisticilor din ultimii ani, aproximativ 2500 de studenți internaționali, din 57 de țări din Uniunea Europeană (aproximativ 1800) și din afara Uniunii (aproximativ 700)[1]. Aceștia se înscriu la linia franceză, respectiv la linia engleză, limbi în care se țin cursurile până în anul al II-lea sau al III-lea, în funcție de specializare. Începând cu anul IV, studenții fac toate cursurile practice în limba română. Așadar, ei își dezvoltă competența de comunicare în limba română, în anii I, II și III, de la zero, la nivelul B1-B2, în funcție de numărul de ore de limba română incluse în programul de studii al fiecărei facultăți. Studenții care participă la cursurile practice de limba română formează un grup țintă care poate fi definit prin diversitate culturală extrem de ofertantă. De exemplu, la linia franceză sunt înscriși studenți din Franța, din Département d'outre-mer – Territoire d'outre-mer (Guadelupa, Martinica, Mauritius etc.), din țări francofone (Tunisia, Maroc, Algeria, Elveția), din Italia, Spania, China etc. La linia engleză, sunt înscriși studenți din Germania, Italia, Suedia, Israel, Macedonia, Anglia etc. Cursurile practice de limba română au ca scopuri integrarea studenților în mediul universitar și socio-cultural din România, precum și o rată mare de succes în anii superiori, când limba română devine mijloc de transmitere a cunoștințelor de specialitate.

Provocările pe care mi le-a oferit predarea românei ca limbă străină în ultimii ani au fost, în relație de interdepenedență, următoarele:

1) Cum putem crea un mediu confortabil emoțional și în consecină, motivant, pentru cursanții adulți, care se află într-un mediu cultural și lingvistic nou?

2) Cum putem crea situații de comunicare autentice, în care se promovează intercunoașterea și implicit autodefinirea cursanților în grupul de lucru, în raport cu spațiul cultural de origine?

3) Cum putem valorifica diversitatea culturală a grupului de lucru, în cadrul unor activități de interacțiune productive și utile pentru performanța în limba română a cursanților?

Bibliografia de specialitate internațională înregistrează, începând cu anii 1990, o frământare și o continuă căutare a soluțiilor metodologice funcționale pentru cursanții secolului al XXI-lea. Se vorbește despre eclectism metodologic, despre criză metodologică, despre noi generații de cursanți cu nevoi diferite de cele ale generațiilor

[1] http://transilvaniareporter.ro/actualitate/planeta-umf-universitatea-cu-cei-mai-multi-studenti-straini-la-nivel-national.

BDD-A31436 © 2020 Jatepress
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-18 22:14:41 UTC)

anterioare etc. *Cadrul european comun de referință pentru limbi* promovează abordarea acțională, definită ca perspectivă metodologică pliată pe necesitățile actuale ale cursantului european. Abordarea acțională se distanțează de perspectiva comunicativă, viziune care revoluționase didactica limbilor străine în anii 1970.

În acest context, în spațiul științific francofon se consolidează o viziune teoretică ce se dezvoltă de la mijlocul anilor 1990 încoace și care merge mână în mână cu perspectiva acțională: didactica limbilor-culturi. Premisa de bază a acestei perspective este teoria humboldtiană conform căreia individul, limba, cultura și societatea nu pot fi disociate. Robert Galisson argumentează că didactica limbilor-culturi se construiește ca soluție la criza societății actuale, societate de consum definită prin cursa după câștig și prin maximizarea importanței bunurilor materiale în raport cu valorile umane (Galisson 2002, 498). Didactica limbilor-culturi propune o nouă viziune asupra învățării, prin mutarea centrului de interes de pe latura cognitivă, pe cea afectivă, respectiv de la transmiterea cunoștințelor ca obiectiv al învățării, la promovarea valorilor umane (Galisson 2002, 498). Marile avantaje oferite de didactica limbilor-culturi sunt: autenticitatea în comunicare, valorificarea diversității culturale, a bagajului cultural și științific al cursantului, interacțiunea, intercunoașterea, sporirea confortului emoțional al cursanților, aspecte mai puțin consolidate în paradigmele disciplinare anterioare.

Voi prezenta în continuare un scurt istoric al metodologiilor de predare a limbilor străine, pentru a evidenția caracteristicile definitorii ale didacticii limbilor-culturi, în raport cu paradigmele disciplinare anterioare. Apoi, voi descrie o activitate didactică care se apropie de perspectiva metodologică propusă de didactica limbilor-culturi. Trebuie să menționez că activitatea nu a fost programată și nici documentată științific, ci a reprezentat rezultatul adaptării imediate la nevoile cursanților, al încercării de a răspunde la întrebările lor spontane referitoare la marea sărbătoare religioasă de primăvară, din România.

II. Didactica limbilor-culturi – aspecte teoretice

1. Scurtă istorie a metodologiilor în didactica limbilor străine

Metodologia de predare a limbilor străine s-a dezvoltat în funcție de contextele epistemologice din diferitele perioade istorice și s-a pliat permanent pe nevoile cursanților. Am sintetizat într-un tabel principalele viziuni teoretice care au conturat parcursul diacronic al didacticii limbii franceze, până în anii 1990 (Rodríguez Seara 2001).

Metoda	Perioada	Principii și activități didactice
Metoda tradițională	Secolele al XVIII-lea și al XIX-lea	Predomină activitățile care vizează gramatica și traducerea. Se încurajează învățarea prin memorare, iar eroarea lingvistică nu este admisă. Comunicarea

BDD-A31436 © 2020 Jatepress
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-18 22:14:41 UTC)

		orală este aproape total ignorată, în favoarea comunicării scrise.
Metoda naturală (F. Gouin)	Finalul secolului al XIX-lea	Cursantul este expus la oralitate și la situații de comunicare, pentru a învăța limba, după modelul învățării limbii materne.
Metoda directă	Începutul secolului al XX-lea	Traducerea este înlocuită de explicații prin cuvinte și imagini. Se impune comunicarea orală, fără trecerea ei prin forma scrisă.
Metoda activă	1920 – 1960	Activitățile didactice reprezintă un compromis între metoda tradițională și metoda directă.
Metoda audio-orală	În timpul celui de-al doilea Război Mondial	Didacticienii preiau rezultatele din psihologia behavioristă și definesc limbajul ca fiind un comportament uman ce se învață pe principiul stimul-răspuns, iar scopul activităților de învățare este crearea reflexelor lingvistice. Fiind informată de structuralismul lingvistic, metoda audio-orală impune exercițiile sintactice structurale, în defavoarea vocabularului.
Metoda structuro-globală-audio-vizuală	1960-1970	Metoda are la bază teoria behavioristă și propune folosirea conjugată a imaginii și a sunetului, iar scopul activităților este integrarea cerebrală a stimulilor exteriori. Activitățile iau în considerare contextele sociale de utilizare a unei limbi.
Abordarea comunicativă	1970-1990	Abordarea comunicativă are ca premise teoretice funcționalismul lingvistic și cognitivismul. Teoreticienii propun o nouă definiție a învățării limbilor străine: a învăța o limbă înseamnă a învăța să te comporți adecvat în diferite situații de comunicare. Principiul creării de mecanisme lingvistice este negat, în favoarea unui proces creativ.

Începând cu anii 2000, se impune o nouă perspectivă în didactica limbilor străine, abordarea acțională. Aceasta este viziunea teoretică adoptată și de *Cadrul European comun de referință pentru limbi* (CECRL, 15). Conform paradigmei acționale, cursantul este actor social care are obiectivul de a utiliza competența comunicativă ca mijloc pentru acțiunile sale în plan social. Comunicarea nu mai este scop în sine al învățării, ci are o finalitate extralingvistică, îndeplinirea unei sarcini care nu mai e exclusiv de natură comunicativă. Subiecții în ipostaza de actori sociali aplică în mod strategic toate competenţele de care dispun, toate resursele (cognitive, afective, volitive) și toate capacitățile, pentru a îndeplini sarcina în planul acțiunii. Spre deosebire de abordarea comunicativă, abordarea acțională ia în considerare toate

BDD-A31436 © 2020 Jatepress
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-18 22:14:41 UTC)

componenele competenței comunicative – competența lingvistică, cea pragmatică și cea socio-lingvistică (CERCL, 15). Autenticitatea este promovată în defavoarea conversațiilor simulate de tip comunicativ (Puren 2009, 87).

Sintetizând, remarcăm că de la metoda tradițională, folosită pe scară largă în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, bazată pe metoda gramatică-traducere, până la perspectiva acțională, care s-a impus începând cu anii 2000, principiile didactice au înregistrat transformări majore.

1. Dacă metodologiile tradiționale promovează învățarea individuală, abordarea acțională susține interacțiunea socială ca principală formă de învățare.

2. În timp ce metodologiile tradiționale valorizează pozitiv doar mesajele corecte din punct de vedere lingvistic, noile viziuni în didactica limbilor străine manifestă toleranța față de erorile lingvistive, în favoarea coerenței mesajului transmis și a strategiilor de negociere a sensului.

3. În viziunea tradițională, se maximizează importanța activităților ce vizează aspecte lexico-gramaticale, iar competența de comunicare se definește prin competența lingvistică. În schimb, în abordarea acțională, competența comunicativă e definită prin trei componente: lingvistică, socio-lingvistică și pragmatică. Individul trebuie să utilizeze intrumentele de care dispune prin competența lingvistică, în scopul adaptării la contextul social (competența socio-lingvistică) și al acționării în plan extralingvistic (competența pragmatică).

4. Istoria metodologiilor ilustrează trecerea de la absența activităților de comunicare orală în învățarea unei limbi străine, la comunicarea cu scopuri precise, precum și la utilizarea comunicării ca mijloc de a acționa în plan social.

Între viziunea tradițională și abordarea acțională, promovată de *Cadrul European comun de referință pentru limbi*, se impune ca direcție metodologică, abordarea comunicativă. Aceasta s-a dezvoltat începând cu anii 1970 și a fost definită ca viziune revoluționară în epoca sa, prin trecerea de la învățarea limbii ca obiect, ca sistem, la dimensiunea pragmatică, care le permite utilizatorilor să fie funcționali în limbă (Piccardo 2013, 20). Cursantul nu mai trebuie să memoreze formule fixe, așa cum propuneau metodele anterioare, ci trebuie să transmită mesaje în funcție de circumstanțe, mesaje cu scopuri precise și cu conținuturi reale și personalizabile (Piccardo 2013, 21). Așadar, prin adoptarea abordării comunicative, s-a trecut de la învățarea ca proces de achiziție și de aplicare a unor mecanisme, la învățarea ca proces creativ, cu influențe interne (Rodríguez Seara 2001, 12). Abordarea comunicativă a intrat în declin, la finalul secolului al XX-lea, când perspectiva acțională a adus noi formule de adaptare la profilul actualului cursant, omul secolului al XXI-lea. Concepția asupra competenței lingvistice a cursantului se schimbă de la o paradigmă metodologică la alta. În abordările anterioare perspectivei comunicative, competența lingvistică însemna cunoașterea sistemului lingvistic, în timp ce în abordarea comunicativă, competența se măsoară prin capacitatea de adaptare a limbajului, la diferite situații de comunicare. În schimb, în perspectiva acțională, competența e

BDD-A31436 © 2020 Jatepress
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-18 22:14:41 UTC)

definită ca posibilitate de ipostaziere a cursantului în actor social, care interacționează cu Celălalt și produce schimbări în realitatea socială (Demougin 2008, 2).

Noua viziune asupra didacticii limbilor străine cumulează trei concepte: comunicare, cogniție și socializare (Piccardo 2013, 20). Dimensiunea socială devine esențială în noua paradigmă a didacticii limbilor străine, limba se predă și se învață pentru și prin acțiune, în dimensiune socială. Astfel, didactica limbilor-culturi și perspectiva acțională asupra limbii, promovată de *Cadrul european comun de referință pentru limbi*, se îngemănează în ceea ce Christian Puren numește dubla perspectivă, co-acțională și co-culturală (Puren 2002).

2. Didactica limbilor-culturi

Robert Galisson, considerat părintele didacticii limbilor-culturi, a promovat federalizarea didacticii limbilor străine sub un singur titlu, susceptibil de a acoperi limba și cultura, concepte nedisocilabile în predarea și învățarea unei limbi. În 1994, teoreticianul remarca faptul că abordarea comunicativă, care s-a impus în didactica limbilor străine, a intrat într-un sensibil recul, ceea ce a generat o situație de criză. În consecință, cercetătorii și-au orientat atenția asupra culturalizării, contextualizării și disciplinarizării, căi care au condus spre didactica limbilor-culturi (Galisson 1994, 25).

1. Culturalizarea, în viziunea lui Robert Galisson, răspunde unei largi cereri sociale în care se promovează, la nivelul discursului politic, Europa multiculturală și lupta contra rasismului. De asemenea, cercetătorii au făcut demersuri pentru valorificarea culturii, după o lungă perioadă în care atenția a fost orientată asupra limbii, în didactica limbilor străine. În plus, specialiștii devin tot mai conștienți că a comunica înseamnă a împărtăși nu doar limba, ci și cultura. Nu în ultimul rând, didactica limbilor-culturi se dezvoltă din refuzul francofonilor de a ajunge la o formă modialistă și deculturalizată a limbilor, în predarea și învățarea acestora. Robert Galisson folosește termenul „esperanglais" pentru a desemna deculturalizarea și mondializarea în predare/învățarea limbilor străine, risc la care sunt expuse limbile străine (Galisson 1994, 25).

2. Contextualizarea conduce spre didactica limbilor-culturi, întrucât situațiile de comunicare generale impuse de paradigma comunicativă devin funcționale, cu condiția ca acestea să fie contextualizate, adaptate la cutumele locale din diferite spații culturale (Galisson 1994, 26).

3. Disciplinarizarea implică eforturile cercetătorilor de profesionalizare a disciplinei și de formare a agenților (cadrele didactice) procesului didactic, în spiritul nevoilor actualilor cursanți.

Spre deosebire de didactica limbilor străine, așa cum a fost definită până în anii 1990, didactica limbilor-culturi este pluridisciplinară, nu monologică (Raasch 2001, 1), are ca finalitate acțiunea, nu teoria, respectiv optimizarea procesului de transmitere a cunoștințelor relative, nu cunoașterea pentru cunoaștere (Raasch 2001, 12). Didactica limbilor-culturi integrează perspectiva acțională asupra învățării limbilor străine și are la bază premisa conform căreia experiența de învățare a limbilor este o formă de acțiune asupra realității, asupra lumii din afara sălii de clasă (Raasch 2001, 13). Contextul

BDD-A31436 © 2020 Jatepress
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-18 22:14:41 UTC)

geopolitic actual, definit prin internaționalizare, globalizare și regionalizare (Raasch 2001, 17) generează schimbări în ceea ce privește nevoile individului în societatea actuală, cu consecințe directe asupra didacticii limbilor.

Christian Puren remarca, în 2003, într-un articol de tip manifest, *Pour une didactique comparée des langues-cultures,* că didactica limbilor-culturi a ajuns, progresiv, la maturitate, grație cercetătorilor specializați, a revistelor și a colecțiilor editoriale (Puren 2003, 121). Așadar, specialiștii au ajuns la un larg consens în legătură cu abordările didacticii limbilor-culturi. Christian Puren trece în revistă toate abordările promovate de didactica limbilor-culturi și susține că toate au la bază ideea comparatismului (Puren 2003, 121). Didactica limbilor-culturi adoptă mai multe abordări științifice care se impun în epistemologia actuală. Abordarea comprehensivă ia în considerare competența actorilor de a se analiza pe ei înșiși, mediul în care trăiesc sau din care provin și acțiunile pe care le realizează, precum și competența de a face comparații în plan sincronic, prin dialogul cu alți actori sociali (Puren 2003, 122). Paradigma complexității este adoptată de didactica limbilor-culturi și astfel se impun mai multe perspective din care este văzută aceeași problematică și implicit refuzul de a căuta un adevăr ultim, în favoarea adevărului relativ și contextual (Puren 2003, 125). De asemenea, abordarea constructivistă este larg îmbrățișată de didactica limbilor-culturi, conform căreia învățarea unei limbi presupune construcție, deconstrucție și reconstrucție permanentă, prin interacțiune cu Celălalt (Puren 2003, 125).

Robert Galisson a început, în 1980, constituirea și dezvoltarea unei noi discipline, didactica limbilor-culturi, precum și a principiile de educare, într-o formulă total diferită de cea a paradigmelor anterioare. Principalele mutații pe care le propune didactica limbilor-culturi sunt:

1. Obiecte de studiu sunt valorile umane definite prin interacțiune socială, nu informațiile, transmise de la profesor la elev.

2. Didactica limbilor-culturi este un domeniu interdisciplinar, care impune depășirea limitelor monodisciplinare, transgresarea unor granițe artificiale date de disciplinele de învățământ și în consecință, crearea contextului adecvat pentru abordarea valorilor umane care stau la baza comportamentelor și a atitudinilor de tip cultural.

3. Robert Galisson promovează educarea prin limbile-culturi, nu învățarea unei limbi-culturi. Dacă sistemul educativ actual instruiește individul, prin activități de tip informativ, didactica limbilor-culturi are ca obiectiv formarea individului, interiorizarea și conștientizarea propriilor valori, în raport cu valorile Celuilalt, prin activități de negociere a sensului, prin relecții intra- și interculturale.

4. Didactica limbilor-culturi pune în centrul educării latura afectivă a individului, spre deosebire de paradigmele anterioare, care valorificau latura cognitivă.

Contextul în care se dezvoltă limbile-culturi este dat de mai mulți factori. În primul rând, fenomenul de migrare între statele Europei, precum și migrarea la nivel planetar impun reorientarea politicilor lingvistice, atât spre interiorul frontierelor, cât și spre exterior (Galisson 2001, 501). În al doilea rând, construirea Europei și

BDD-A31436 © 2020 Jatepress
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-18 22:14:41 UTC)

necesitatea de înțelegere între statele membre impun o redefinire a poziției limbilor-culturi străine, în programele educative europene (Galisson 2001, 502). În plus, amenințarea uniformizării lingvistice, ca urmare a globalizătii economice conduce la decizia de a lua măsuri în favoarea diversificării limbilor-culturi străine, diversificare mult timp împiedicată în mediul școlar, de anglomanie (Galisson 2001, 502). Nu în ultimul rând, disciplina a intrat într-un sesibil recul, în anii 1990, când abordarea comunicativă nu mai răspunde nevoilor cursanților din societatea actuală, iar teoreticienii caută soluții la această criză metodologică.

În acest context, poziția limbilor-culturi în ierarhia disciplinelor de studiu în programele de învățământ, respectiv politica educațională, s-a schimbat: limbile străine, care aveau un rol marginal înainte de 1990, sunt învestite cu tot mai multă importanță, în planurile de învățământ din prezent. Așadar, limbile-culturi devin poli de atracție și pot reprezenta pentru cursanți, ferestre deschise spre lume (Galisson 2002, 500-502). În opinia lui Robert Galisson, limbile străine pot primi locul privilegiat de schimb, de întâlnire, de descoperire a lumii și a propriei identități, numai cu condiția ca profesorii să renunțe la ipostaza de gramaticieni și să devină culturologi, să își asume ipostaza de maeștri în gestionarea activităților cu teme culturale (Galisson 2002, 503).

Criza actuală din sistemul educațional are la bază, conform lui Robert Gallison, impasul în educație și accentual pe instruirea elevilor. Dacă instruirea mobilizează resurse intelectuale și activează energia, când ea există, educația activează resurse afective și reprezintă o sursă de reînnoire a energiei, când ea dispare (Galisson 2002, 500). Problemele din sistemul educațional actual, excludere, violență, lipsa civilității etc. sunt determinate, în opinia lui Robert Galisson, de lipsa educației, în favoarea instrucției, de lipsa activităților de formare, în favoarea celor de informare, lipsa abordărilor interdisciplinare, în favoarea specialităților stricte (Galisson 2002, 498). Profesorii se refugiază în specialitatea lor – limbă, matematică, istorie etc. – într-un gest de închidere în disciplină și de tragere a perdelelor către realitate (Galisson 2002, 499). De exemplu, în privința limbilor străine, mult timp, limba a dominat disciplina, aspectele lexico-gramaticale au fost principalele centre de interes în predarea/învățarea limbilor străine (Galisson 2002, 502). În schimb, elementele din domeniul cultural presupun valori pe lângă cunoștințe și competențe și impun activități de formare, nu doar de informare. În prezent profesorul de limbi nu mai poate fi doar gramatician, ci trebuie să fie și culturolog, să știe să abordeze o cultură curentă, nouă pentru el, greu accesibilă și care evoluează, nu e statică. Aceasta este condiția necesară pentru deschiderea limbilor-culturi spre domeniul formării.

Mult timp, didactica limbilor străine a reprezentat o lingvistică aplicată redusă la obiectul său de studiu, respectiv limba. Didacticienii au avut preocupări referitoare strict la „ce” se predă/învață și la „cum”, fiind interesați de metodologii și tehnici inovative. În schimb, didactica limbilor-culturi ia în considerare și ipostaza subiecților implicați în procesul educative, cursantul și profesorul, cu bagajul lor cultural, științific, afectiv și implicit al valorilor umane în virtutea cărora acționează (Galisson 2002, 503).

BDD-A31436 © 2020 Jatepress
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-18 22:14:41 UTC)

Aşadar, Robert Galisson defineşte didactica limbilor-culturi ca fiind o formulă de revoluționare a întregului ansamblu educativ, o schimbare totală a principiilor actuale promovate în sistemul educațional. Teoreticianul pune în opoziție predarea-învățarea limbilor și educarea prin limbile-culturi. Dacă predarea-învățarea limbilor străine au ca finalitate limbile, iar mijlocul este informarea, educarea prin limbile-culturi are ca finalitate educarea – capacitatea oamenilor de a socializa, de a trăi fericiți împreună cu semenii lor – iar limbile-culturi reprezintă mijlocul prin care cursantul este pus în acțiuni ce îl formează, nu doar îl informează (Galisson 2002, 500).

Obiectul de studiu, în didactica limbilor-culturi, nu este reprezentat de limbile-culturi, ci de valorile care subîntind atitudini și comportamente umane. Valorile, abandonate pe scară largă în mediul școlar, tocmai datorită accentului pe instruire, sunt puse în centrul procesului educativ, prin didactica limbilor-culturi. Reîntoarcerea la valorile umane ca obiect de studiu reprezintă modalitatea de a răspunde la nevoile de învățare ale actualilor cursanți și soluția la criza actuală din domeniul educațional. Exercițiile didactice de reflecție intra- și interculturale, prin care cursantul este scos din ritmul impus de societatea de consum, pun față în față culturi diferite și incită la exerciții de negocierea sensului, de exprimare a opiniilor și de promovare a valorilor (Galisson 2002, 504).

III. Didactica limbilor-culturi – experiențe de învățare

Voi face în continuare o descriere subiectivă a unei experiențe didactice pe care o circumscriu didacticii limbilor-culturi. Activitatea a avut efectul de a evidenția multitudinea aspectelor comune între comportamente religioase de tip islamic și comportamente religioase de tip creștin. Activitatea s-a desfășurat în timpul cursului practic de limba română, iar limba de comunicare a fost limba țintă.

De ce o descriere subiectivă? În primul rând, nu putem vorbi decât despre descrieri subiective, în secolul al XXI-lea, când paradigma gnoseologică și relativitatea se impun în toate domeniile umaniste. În al doilea rând, beneficiile pe care le prezintă acest demers didactic sunt vizibile mai ales la nivel afectiv, la nivelul confortului emoțional într-un grup de lucru și la nivelul intercunoașterii, aspecte greu cuantificabile într-o descriere dorit obiectivă. Ceea ce vreau să subliniez încă de la început este faptul că atmosfera de lucru a fost extrem de reconfortantă, fapt care a atras implicarea tuturor studenților în activitate, inclusiv a acelora care, de obicei, nu se angajau în discuțiile frontale. În plus, relația dintre membrii diferitelor culturi, cultura religioasă islamică și cultura religioasă creștină, a fost reconstruită în termeni de empatie și înțelegere reciprocă într-un ritm extrem de alert.

Experiența didactică pe care o voi evoca în acest demers demonstrativ este neplanificată și a venit ca răspuns la o întrebare lansată într-o grupă formată exclusiv din studenți magrebieni. În ultima săptămână înainte de „vacanța de Paști" din 2018, în așa-numita Joi Mare, când în oraș și în universitate se simțea atmosfera de sărbătoare și de vacanță, o studentă a întrebat „Ce faceți voi de Paști?". Având ca grup țintă cursanți cu vârste între 19 și 23 de ani, pentru care imaginea este mai relavantă decât

BDD-A31436 © 2020 Jatepress
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-18 22:14:41 UTC)

discursul, le-am arătat acestora poze din arhiva personală în care erau reprezentați: bunica soțului meu lângă un coș cu ouă vopsite; copiii mei îmbrăcați în haine tradiționale, pregătiți „să meargă după ouă" la rude și la vecini, în ziua de Paști; pasca – pâinea tradițională, împletită și cu brânză iute, pe care o ducem la biserică pentru a fi sfințită și pe care o mâncăm în ziua de Paști; alte produse culinare pe care mama mea le prepară de Paști; o hartă pe care am marcat localitatea în care îmi voi petrece Paștele, alături de familia mea (părinți, bunici, copii); o imagine panoramică a satului în care locuiesc părinții mei (Poiana Ilvei, județul Bistrița-Năsăud), în care sunt vizibile formele de relief, arhitectura caselor, biserica etc. Sigur, m-au întrebat despre simbolistica ouălor roșii, despre scopul cu care copiii merg după ouă și despre perioada de post. Dialogul a fost între mine, în ipostaza de cadru didactic, singura reprezentantă a creștinismului în sala de curs și studenți, reprezentanți ai culturii islamice.

Spre deosebire de alte activități de învățare, în care limba era scopul în sine al comunicării, respectiv învățarea și exersarea unor aspecte lexico-gramaticale sau al unor funcții comunicative, în această secvență didactică, limba a devenit mijloc de acțiune în plan extralingvistic. Conversațiile au condus la intercunoaștere, prin descrierea unor comportamente culturale și implicit prin promovarea și susținerea unor valori și opinii personale.

Motivația crescută a studenților de a înțelege discursul meu în limba română a fost accentuată de două aspecte. În primul rând, am prezentat în manieră dialogală, întrucât discursul meu a fost frecvent întrerupt și redirecționat de întrebările studenților, practici dintr-o altă cultură decât cea la care au fost expuși cursanții. Este vorba de practici tradiționale din spațiul rural, în condițiile în care în România, ei trăiesc în mediul urban. În al doilea rând, am prezentat imagini din arhiva personală și doar în cazul în care nu am găsit imagini reprezentative, am apelat la imagini pe care le-am găsit printr-o căutare rapidă pe Internet. Această deschidere, încredere și invitație în arhiva personală și de fapt în viața personală le-a trezit interesul. Ascultarea activă, eforturile de a înțelege discursul meu verbal și nonverbal prin care explicam imagini și încercam să ofer un răspuns la întrebarea „Ce faceți voi de Paști?" a creat o coeziune a grupului de lucru și implicit o atmosferă de încredere, interes și dorință de intercunoaștere.

Partea cea mai interesantă, din punctul meu de vedere, a fost aceea în care cursanții au răspuns la întrebarea mea „Dar voi? Aveți o sărbătoare similară?" Întrebarea a avut ca prim efect un moment de tăcere. Apoi i-am întrebat ce înseamnă Ramadam? Răspunsurile lor dublate de întrebările mele au construit un extraordinar dialog intercultural în care s-au decelat similitudinile și diferențele între cultura creștină și cultura islamică. Subiectele abordate au fost: perioada de post, sacrificarea unui animal, stabilirea datei sărbătorii de primăvară, în funcție de lună, principiile de comportament pe perioada postului, încurajate de fiecare cult etc.

Studenta care a inițiat dialogul cu temă culturală, cea care m-a întrebat „Ce faceți voi de Paști?", a venit în fața clasei și a postat pe ecranul din sală imagini ilustrative pentru conținutul mesajului transmis și a desenat pe tablă, pentru a facilita transmirerea

BDD-A31436 © 2020 Jatepress
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-18 22:14:41 UTC)

mesajului, în cazul în care nu a avut instrumentele lexicale necesare. Treptat, numărul cursanților antrenați în dialog, cu intervenții semnificative pentru negocierea sensului, a crescut considerabil. O studentă a venit în față și a arătat gestual cum se roagă ei, o alta a venit și a căutat pe Internet imagini relevante pentru așezarea covorului de rugăciune în biserica islamică, iar studenții care nu luau niciodată cuvântul din proprie inițiativă au intervenit în dialogul frontal, cu explicații suplimentare, cu completări, încercând să producă un discurs coerent în limba română și să negocieze sensul.

Dialogul a fost între mine și cursanți. Eu m-am așezat alături de ei, în băncile destinate studenților, iar unii dintre ei au venit în față pentru a prezenta aspecte din cultura islamică sau au intervenit cu completări de la locurile lor. Extrem de interesant este faptul că cursanții au vorbit despre ei, nu despre cultura islamică. Și-au asumat rolul de practicanți ai culturii religioase islamice și au vorbit despre experiența abstinenței alimentare pe tot parcursul zilei și despre modul în care ei interiorizează și gestionează această practică. Așadar, cursanții au exprimat ce simt, ceea ce a condus la un dialog extrem de produtiv din punctul de vedere al intercunoașterii, al empatiei și al încrederii în Celălalt.

După două luni de la această activitate, i-am rugat pe studenți să răspundă la trei întrebări în legătură cu acest curs și să scrie răspunsurile în limba franceză sau în limba română. Întrebările au fost:

1) Cum v-ați simțit, înainte de vacanța de Paști, când am vorbit la cursul de limba română despre sărbători/ ceremonialuri/comportamente religioase? Descrieți starea de spirit.

2) Cum a influențat această discuție atitudinea dumneavoastră față de cursul de limba română?

3) Considerați că sunt potrivite dialogurile cu teme culturale la limba română? De ce?

Așa cum am mai spus, am adresat aceste întrebări la un interval de aproape două luni după activitatea didactică, respectiv după proba scrisă a examenului final, când i-am rugat să mai rămână în sală, pentru a răspunde la trei întrebări. Consider că o mai mult mai mare acuratețe a răspunsurilor aș fi primit, dacă aș fi cerut un feedback imediat după cursul practic în care am vorbit despre diferențe și similitudini între Paști și Ramadam.

Răspunsurile cursanților au fost următoarele:

- „Mă simt curios în legătură cu cultura și tradițiile acestei sărbători.”;
- „Această discuție mi-a deschis ochii la diferențele și similitudinile culturilor noastre.”;
- „Îmi place acest curs unde vorbim despre sărbători religioase pentru că voi știi diferența între religii și cum celebra această sărbătoare.”;
- „Este important pentru știu modul de viață de alte oamenilor și se apropie mai [mult] persoanele și cultura lor.”;
- „Évidemment, on est devenu plus ouvert sur la culture roumaine. On a offert de plusieurs nouvelle choses.”;

BDD-A31436 © 2020 Jatepress
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-18 22:14:41 UTC)

- „Il y a une seule chose a faire pour bien apprendre le roumain, d'aimer la metière.";
- „On a rarement parlé du culture Roumaine, pendant les cours et on aimerait bien en savoir plus de cette culture.";
- „Personnellement je trouve que c'est bien de parler de religion car ca montre que le dialogue este present pour enlexer tout les prejuges entre les personnes.";
- „Les théme culturelle sont plus intéressant, c'est plus proche de nous et il y a toujours de nouvelle choses à apprendre et à savoir.";
- „Je pense que c'est très bien d'avoir la chance de pouvoir avoir ce genre de discussion dans un environement respecteux et sain comme on a dans notre classe. C'est bien de partager ce genre de tradition et de comportement religieux car ça offre un nouveau perspective et de nouvelle connaissance.";
- „J'aime bien ce genre de discussion, car ça change le style de séance et de cours, danc on évite la routine. En plus, on se sent plus engagé et on fait plus d'effort pour parler."

Răspunsurile studenților sunt stereotipice și majoritatea subliniază importanța schimburilor culturale. Totuși, cursanții menționează aspecte care ilustrează beneficii pe trei paliere:

1) interrelaționare și intercunoaștere – „*se apropie mai [mult] persoanele și cultura lor*, eliminarea prejudecăților." „*Personnellement je trouve que c'est bien de parler de religion car ca montre que le dialogue este present pour enlexer tout les prejuges entre les personnes"*.

2) confort și implicare emoțională – „*Mă simt curios în legătură cu cultura și tradițiile acestei sărbători."*; „*Il y a une seule chose a faire pour bien apprendre le roumain, d'aimer la metière"; „On a rarement parlé du culture Roumaine, pendant les cours et on aimerait bien en savoir plus de cette culture."; „Je pense que c'est très bien d'avoir la chance de pouvoir avoir ce genre de discussion dans un environement respectieux et sain comme on a dans notre classe. C'est bien de partager ce genre de tradition et de comportement religieux car ça offre un nouveau perspective et de nouvelle connaissance."; „J'aime bien ce genre de discussion, car ça change le style de séance et de cours, danc on évite la routine. En plus, on se sent plus engagé et on fait plus d'effort pour parler*".

3) autenticitatea comunicării și atracția față de conținuturile transmise prin conversație – *„J'aime bien ce genre de discussion, car ça change le style de séance et de cours, danc on évite la routine. En plus, on se sent plus engagé et on fait plus d'effort pour parler."; „C'est bien de partager ce genre de tradition et de comportement religieux car ça offre un nouveau perspective et de nouvelle connaissance."*; „*Les théme culturelle sont plus intéressant, c'est plus proche de nous et il y a toujours de nouvelle choses à apprendre et à savoir".*

Din punctul de vedere al eficienței acestei activități didactice, în planul progresului studenților, menționez câteva aspecte, unele dintre ele convergente cu răspunsurile studenților, iar altele complementare:

BDD-A31436 © 2020 Jatepress
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-18 22:14:41 UTC)

1) Interesul crescut pentru tema abordată, respectiv noutatea conținuturilor mediate, pentru ambele părți ale binomului conversațional: reprezentantul culturii creștine (cadrul didactic) și reprezentanții culturii islamice (cursanții);

2) Eforturile de negociere a sensului în limba română – eforturi de transmitere a mesajului, utilizând elemente verbale, nonverbale sau imagini preluate de pe Internet sau din arhivele personale și eforturi de înțelegere, prin cererea succesivă de confirmări, prin întrebări suplimentare etc.

3) Adoptarea perspectivei acționale în demersul didactic; comunicare are ca scop acțiunea, nu comunicarea în sine; decelarea similitudinilor între cele două culturi religioase, prin intervenții spontane și revelatorii pentru ambele părți ale binomului conversațional atrage după sine o mare coeziune a grupului de lucru și o creștere a confortului emoțional al cursanților, în ședința de lucru respectivă și în următoarele întâlniri;

4) Autenticitatea și spontaneitatea comunicării – membrii grupului de lucru nu au timp de pregătire a discursului, ci caută pe loc imagini, își construiesc pe loc discursul într-un limbaj inteligibil pentru ascultători etc.

5) Descentralizarea demersului didactic – cadrul didactic devine parte a grupului de lucru, preia ipostaza de outsider, când tema discuției este cultura islamică, respectiv insider, când tema discuției este cultura creștină.

IV. Concluzii

Demersul didactic prezentat mai sus a fost o experiență care m-a condus spre o direcție teoretică în predarea limbilor străine, respectiv spre didactica limbilor-culturi. În prezent, didactica limbilor-culturi este paradigma disciplinară care se impune în contextul socio-politic actual, în care societatea plurilingvă și multiculturală este promovată prin politicile statelor europene. În condițiile în care paradigma comunicativă a intrat în declin, începând cu anii 1990, odată cu schimbările geopolitice determinate de destrămarea URSS-ului, didactica limbilor-culturi se impune ca soluție la noile nevoi ale societății actuale. Didactica limbilor-culturi oferă contextul didactic adecvat pentru promovarea diversității culturale și pentru valorificarea individualității fiecărui cursant. Confortul emoțional pe care îl oferă situația de învățare în care cursantul vorbește despre ceea ce înseamnă pentru el „acasă", reprezintă premisa pentru integrarea în grupul de lucru, precum și pentru coeziunea acestuia, prin comunicare și interacțiune.

Acest tip de demersuri didactice, în care cursanții vorbesc despre spațiul cultural pe care și-l revendică, impune o schimbare de paradigmă în ceea ce privește rolurile celor implicați în procesul de învățare. Limba și schimburile conversaționale nu mai au un scop în sine, ci devin mijloace pentru promovarea unor valori, pentru intercunoaștere și pentru realizarea unor conexiuni interculturale și implicit interumane. În aceste condiții, rolurile profesor și student devin inoperante, întrucât nu mai există rolul de profesor, cunoscătorul care transmite cunoștințe și rolul de student, persoana care asimilează informații și colaborează, pentru dezvoltarea unor competențe de

BDD-A31436 © 2020 Jatepress
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-18 22:14:41 UTC)

comunicare. Relația profesor-student este înlocuită cu relația insider-outsider (Grosu, Coiug 2019). În noua paradigmă disciplinară, fiecare cursant este specialist în domeniul universului cultural pe care și-l revendică, fiecare participant are atât rolul de insider al culturii sale, cât și de outsider al culturilor despre care vorbesc colegii. Profesorul este, la rândul său, insider sau outsider, adjuvant în negocierea sensului, pe o poziție similară cu a cursanților, nu superior acestora.

Referințe bibliografice

Cadrul european comun de referință pentru limbi, accesat în 18 iulie, la adresa http://isjvn.vn.edu.ro/upload/f527.pdf.

Demougin, Françoise. 2008. *La didactique des langues - cultures à la croisée des methods*, in *Tréma*, nr. 30, p. 101-111, consultat în 4 iunie 2019, la adresa http://journals.openedition.org/trema/427.

Galisson, Robert. 1994. *Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France*. in „Revue française de pédagogie*",* nr. 108, p. 25-37*,* consultat în 8 iunie, la adresa www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1253.

Galisson, Robert. 2002. *Didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures*, in „Ela. Études de linguistique appliqué*"*, nr. 128(4), p. 497-510, consultat în 10 iunie 2019, la adresa https://www.cairn.info/revue-ela-2002-4-page-497.htm.

Grosu, Maria-Mihaela, Coiug, Ana Eugenia. 2019. *Reflecții asupra paradigmelor epistemologice în didactica limbilor străine*, in *Quaestiones Romanicae*, nr. VII, p. 217-225. Szeged: „Jozsef Attila" Tudomanyi Egyetem.

Puren, Christian. 2002. *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*, in „Langues moderns: «L'interculturel»", nr. 3, p, 55-71, consultat în 29 aprilie 2019 la adresa https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/.

Puren, Christian. 2003. *Pour une didactique comparée des langues-cultures*, in „Ela. Études de linguistique appliquée" nr. 129 (1), p. 121-126, consultat în 3 iunie 2019, la adresa https://www.cairn.info/revue-ela-2003-1-page-121.htm.

Puren, Christian. 2009. *Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ?*, in „Les Cahiers Pédagogiques", nr. 18, p. 87-91, consultat în 20 martie 2019 la adresa https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009a/.

Piccardo, Enrica. 2013. *Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions*, in „Lidil*",* nr. 48, p. 17-37, consultat în 17 iulie 2018 la adresa http://journals.openedition.org/lidil/3310.

Raasch, Albert. 2001. *Didactique «langue-culture-impact»: une didactologie nouvelle*, in „Ela. Études de linguistique appliqué", nr. 123-124 (3), p. 349-356, consultat în 10 iunie, la adresa https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-349.htm.

Rodríguez Seara, Ana. 2001. *L'évolution des méthodologies dans l' enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu' à nos jours,* in „Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades", Nr. 1, p. 139-161, consultat în 20 mai 2019, la adresa https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf.

BDD-A31436 © 2020 Jatepress
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.216.143 (2026-11-18 22:14:41 UTC)