ELENA PLATON

REFLEXII ASUPRA CONCEPTULUI DE *INTERLIMBĂ*

1. Puterea de manipulare a conceptelor

Se spune că şi conceptele teoretice ar avea o viaţă a lor. Aşa se face că există concepte mai mult sau mai puţin fericite, în funcţie de cât de productive sau de longevive s-au dovedit a fi de-a lungul carierei lor. Unele dintre ele sunt aruncate în uitare, nereuşind să se impună nici măcar în lumea domeniului ştiinţific care le-a dat naştere. Altele, extrem de promiţătoare la începuturile existenţei lor, rămân prizoniere în cercurile restrânse ale unor domenii specifice, fără a reuşi să schimbe semnificativ modul de interpretare a diverselor fenomene, la nivelul simţului comun. Mult mai fericite par să fie acelea care ajung să părăsească scena academică[1], vulgarizându-se atât de rapid, încât e dificil de stabilit dacă ele au evoluat dinspre ştiinţă înspre simţul comun sau dacă, de fapt, ştiinţa n-a făcut nimic altceva decât să repereze nişte intuiţii elementare „naturale", conceptualizându-le. Cele mai puternice dintre toate sunt însă, cu siguranţă, acelea care reuşesc să-l manipuleze pe cercetătorul însuşi. Subjugat de frumuseţea unei teorii şi dornic să probeze coerenţa ori validitatea unui concept, se pare că analistul poate ajunge uneori să vadă o realitate până şi acolo unde aceasta nu există.

Am deschis consideraţiile noastre pe marginea conceptului de *interlimbă* (IL) cu o minimă reflexie de ordin epistemologic despre determinismul construcţiilor teoretice, deoarece ne propunem, în cele ce urmează, să acordăm un anumit credit teoriilor vehiculate cu privire la IL. Ne-am luat această măsură de siguranţă pentru a arăta că suntem perfect conştienţi de spectrul manipulării la care ne pot supune, la un moment dat, propriile noastre categorii de gândire şi conceptualizare, dar şi de faptul că, oricât de viguros ar fi un concept oarecare, realitatea se încăpăţânează să rămână dinamică, funcţionând după propriile legi. Deşi ne străduim cu toţii să încorsetăm faptele concrete în limitele diferitelor construcţii teoretice, făcându-ne iluzii că aşa le-am putea controla mai bine, acestea rămân, din fericire, singura sursă de informaţii sigure, perene, care nu se degradează asemenea teoriilor. Încercând, aşadar, să rămânem în permanenţă lucizi în legătură cu limitele teoriilor invocate, vom urmări în ce măsură potenţialul teoretic al conceptului de *interlimbă* merită exploatat pentru a ne lărgi perspectiva despre modul în care se învaţă o limbă şi, implicit, pentru a descoperi noi elemente care să sprijine procesul de predare/învăţare/evaluare a unei limbi ca limbă străină.

[1] Printre conceptele de acest tip, le-am menţiona mai cu seamă pe cele vehiculate pe terenul ştiinţelor antropologice, intrate de multă vreme în limbajul comun al persoanelor „educate", precum *stereotip*, *loc comun*, *alteritate*, fiindcă acestea au puterea de a dovedi cât de tare suntem influenţaţi de noţiunile pe care cultura de apartenenţă le „înscrie" în noi. Pentru alte detalii legate de determinismul construcţiilor teoretice, a se vedea Morin 1984, p. 19.

BDD-V675 © 2015 Argonaut
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 17:57:44 UTC)

2. Aspecte biografice ale conceptului de *interlimbă*

În ciuda vârstei onorabile pe care o are noțiunea de *interlimbă*, trebuie să mărturisim că acest concept ni s-a părut extrem de generos și de seducător. Deși întâlnirea noastră cu el s-a produs relativ târziu, având în vedere că în bibliografia românească de specialitate[2] apariția sa este sporadică și relativ izolată, am fost surprinși cât de familiare ni se păreau trăsăturile lui, care se suprapuneau cu multe dintre intuițiile sau observațiile noastre empirice făcute la cursul de limbă română ca limbă străină (RLS). Lansat de către L. Selinker (1969, *apud* Porquier–Rosen 2003, p. 8) în urmă cu aproape cincizeci de ani, în studiul intitulat *Language transfer*, termenul a fost reluat și redefinit câțiva ani mai târziu pentru a descrie varietățile de limbă ce se formează la cel care învață o limbă străină și care nu coincid, în totalitate, cu limba propriu-zisă (naturală). S. Pit Corder (Corder 1980, p. 29) va defini IL, la rândul său, spunând că

> „[...] în orice moment al experienței de învățare, cineva care învață o limbă străină *posedă o limbă*, în sensul că activitatea sa lingvistică ascultă de anumite reguli, motiv pentru care, în principiu, aceasta poate fi descrisă în termeni lingvistici".

Chiar dacă a fost îmbrățișat cu pasiune în mediul academic extern, în mod paradoxal, conceptul nu a făcut o carieră la fel de strălucită și în perimetrul românesc. Pe de o parte, lipsa de interes pentru un sistem lingvistic hibrid, insuficient stabilizat, aflat undeva pe drumul dintre limba maternă (L1) și limba străină (L2), s-ar putea explica prin faptul că, în mod tradițional, obiectul de studiu „invulnerabil" și „confortabil" al lingviștilor l-a constituit *limba* (naturală) – înțeleasă ca înmagazinare a esențelor, golită de particular, de variabil. Doar un sistem lingvistic bine definit, cu trăsături clare și ferme, îl atrăgea cu adevărat pe cel ce-și propunea să studieze codul la acest nivel înalt, permițându-i să repereze „rigidități și fixări *in abstracto*, care se găsesc cu greu în realitatea concretă" (Slama-Cazacu 1980, p. 246). Or, pentru un asemenea analist, ideea de IL – privită ca manifestare lingvistică „suspendată" între două limbi – este, cu siguranță, mai greu de acceptat decât, bunăoară, aceea a unei configurații lingvistice originale, relativ stabile, cu componentă bilingvă.

Pe de altă parte, e posibil ca rezerva față de IL să se datoreze și statutului de vorbitor nativ al majorității lingviștilor, care, în calitatea lor de deținători ai codului „pur" al limbii naturale, manifestă rezerve serioase față de orice ipostază mai mult sau mai puțin degradată a acestui cod. Departe de a fi condamnabilă, o asemenea atitudine este perfect coerentă și legitimă, mai ales în cazul celor care nu beneficiază de o cultură a comunicării exolingve. Studiile consacrate acestui tip de interacțiune între vorbitori ce dețin repertorii lingvistice divergente (Porquier 1984, p. 51)

[2] Termenul de *interlimbă* (*interlanguage*, în literatura de specialitate englezească, și *interlangue*, în cea franceză) este menționat mai ales în studiile românești de didactică a limbilor străine sau în legătură cu conceptul de „interferență lingvistică", fără a i se rezerva însă un spațiu de analiză propriu-zisă, în Pop–Marton http.

BDD-V675 © 2015 Argonaut
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 17:57:44 UTC)

arată că, în evaluarea limbii utilizate de către vorbitorul non-nativ, vorbitorul nativ neexperimentat în practica comunicării exolingve se dovedește, de cele mai multe ori, intransigent, activându-și în mod reflex elemente comportamentale binecunoscute, precum: nerăbdarea, iritarea, atitudinea critică, uneori, disprețul și, mai ales, o lipsă totală de înțelegere față de greșelile de limbă care împiedică sau afectează dramatic comunicarea propriu-zisă (pe primul loc situându-se, de regulă, pronunția defectuoasă, dezacordurile, ritmul încetinit al vorbirii etc.).

Probabil că, din aceleași motive, și în mediul academic străin, științele care s-au aplecat cu seriozitate asupra IL au fost, înainte de toate, didactica și, ceva mai târziu, ramura științelor lingvistice care se ocupă de achiziția limbajului. De altfel, L. Selinker însuși mărturisea că a lansat acest concept în scopul de a înțelege mai bine procesele și principiile subiacente învățării unei limbi străine, lucru recunoscut și de alți specialiști, în atenția cărora a intrat ulterior conceptul de IL. Îl menționăm aici doar pe S. Pit Corder, care, încă în 1967, utilizase termenul de „competență tranzitorie" – *transitional competence* – pentru a defini

> „[...] o sumă de cunoștințe aflate la dispoziția cursantului, pe care acesta le dezvoltă constant și care se pun în aplicare în timpul producțiilor sale verbale" (Porquier–Rosen 2003, p. 8).

Acesta va prelua mai apoi conceptul de IL, convins că analiza erorilor studenților ar trebui să permită o mai bună înțelegere a strategiilor și a proceselor de învățare, dar și o adaptare a profesorului la nevoile cursantului.

În anii ce au urmat, IL a fost abordată frecvent în literatura de specialitate străină din diverse unghiuri (fonologic, morfologic, sintactic, semantic etc.) și analizată amănunțit în discursurile orale sau scrise ale studenților. Dar, o perioadă destul de îndelungată, multe dintre aceste studii s-au cantonat într-o descriere pur lingvistică a IL, fără a se lua în calcul dimensiunea interacțională și contextuală a producțiilor verbale, iar accentul s-a pus mai ales pe identificarea greșelilor în scopul eliminării lor cât mai rapide. Această concentrare pe erori este vizibilă și în studiile românești, unde termenul de IL nici măcar nu a fost vehiculat (cf., totuși, trei studii reprezentative în acest sens: Alexandru 1978 și Mureșanu 1984).

După cum se va vedea în continuare, în ultimele decenii cercetătorii străini s-au concentrat tot mai mult pe ideea de *interlimbă pragmatică* (Porquier–Rosen 2003, p. 10), accentul mutându-se pe context (respectiv, pe receptarea și producerea actelor de vorbire de către non-nativi în diferite situații de comunicare pentru îndeplinirea diverselor funcții comunicative – *a mulțumi*, *a cere*, *a explica*, *a corecta* etc.), pe aspectele dificil de înțeles, pe rolul și importanța transferurilor regulilor pragmatice (chiar și la un nivel foarte avansat de stăpânire a limbii-țintă), cu scopul de a integra dimensiunea psihologică și socială în procesul de achiziție a limbilor.

3. Trăsăturile interlimbii (cf. Galligani http)

Cele câteva repere biografice menționate mai sus reflectă cu suficientă claritate faptul că, în mediul extern, variațiile limbii vorbite de către cei aflați în plin proces

BDD-V675 © 2015 Argonaut
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 17:57:44 UTC)

de asimilare a unei L2 au constituit un obiect de studiu suficient de captivant pentru a li se consacra o mulțime de studii teoretice. Dacă n-am transfera discuția pe teren românesc, readucerea ei în atenția cercetătorilor ar putea părea de-a dreptul neavenită. Având însă în vedere că potențialul acestui concept n-a fost valorificat până acum în analiza IL străinilor care învață limba română, am decis să ne asumăm riscul de a-i rezerva un spațiu de analiză mai extins, mai ales pentru că, în cazul IL, se vede clar legătura directă cu o realitate *concretă*, în care oameni *concreți* produc o realitate lingvistică la fel de *concretă* (chiar dacă extrem de instabilă și de efemeră). Or, pentru un profesor care a observat vreme îndelungată manifestările IL studenților cu care lucrează, ideea de a-și confrunta propriile intuiții cu reperele fixate de teoreticienii IL pentru a verifica validitatea celor dintâi constituie o provocare salutară.

Prin urmare, care ar fi trăsăturile definitorii ale IL, așa cum le prezintă teoreticienii? Înainte de orice, reamintim faptul că IL nu poate fi definită în afara ideii de structurare progresivă a cunoștințelor celui ce învață o limbă străină, proces prin care aceasta se află într-un continuu proces de transformare, devenind tot mai complexă și, apropiindu-se, treptat, de LȚ avută în vedere. Într-adevăr, o asemenea teorie pare extrem de generoasă, numai că, din păcate, ea nu mai reprezintă de multă vreme o noutate. Dimpotrivă, oricine a învățat sau a predat o limbă străină este conștient de faptul că, pe parcursul învățării unei limbi, cursantul se simte suspendat între sistemul limbii sale materne și cel al LȚ (precum și al tuturor celorlalte limbi străine achiziționate până în acel moment), trecând printr-o serie de faze succesive, în care se simte profund frustrat de inconsistența IL sale, ce nu seamănă prea mult cu limba naturală vizată. În timpul acestui proces, apare însă un fenomen asupra căruia merită să ne oprim. Cu toată nesiguranța derivată din imperfecțiunea mijloacelor lingvistice avute la îndemână, sub presiunea nevoii de comunicare, mulți dintre cursanții ce învață aceeași LȚ reușesc, totuși, să comunice surprinzător de bine cu ajutorul IL pe care o dețin la un moment dat, izbutind să confere discursului construit un soi de raționalitate sau de inteligibilitate lingvistică. O dovadă a funcționalității IL o constituie și faptul că doi cursanți, aflați în aproximativ același stadiu de învățare a limbii, reușesc să comunice destul de bine între ei, fără să aibă obligatoriu aceeași limbă maternă. În mod paradoxal, mai degrabă se întâmplă ca un profesor experimentat, vorbitor nativ al LȚ, să nu înțeleagă ce spune un anumit cursant, în vreme ce un alt coleg de grupă este capabil să decodeze mai rapid mesajul, jucând chiar rolul unui mediator lingvistic. Bineînțeles că orice profesor își dezvoltă în timp diverse strategii care să-i faciliteze decodarea IL cursantului. Acestea îi vor permite chiar să anticipeze ceea ce dorește să spună studentul, pentru a-l ajuta să-și formuleze mai clar mesajul. Însă dificultățile întâmpinate în general de vorbitorii nativi în descifrarea mesajului transmis prin intermediul IL își au probabil originea în reflexul firesc de a compara IL cursantului cu sistemul complet al LȚ, și nu cu o anumită configurare a limbii, specifică unui stadiu concret al învățării. De aici derivă, după cum vom vedea, și alte aspecte ce merită analizate.

BDD-V675 © 2015 Argonaut
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 17:57:44 UTC)

Oricum, din cele spuse până acum reiese cu claritate faptul că IL reprezintă un sistem lingvistic structurat, inteligibil, având o organizare specifică, ce funcționează după reguli proprii, care nu aparțin întru totul nici L1, nici L2. În ciuda existenței unei minime structurări, IL nu este deloc ușor de descris, datorită faptului că se află într-un proces continuu de structurare și restructurare, care-i conferă o mare doză de instabilitate. În urma permanentelor reconfigurări, rezultă diverse alcătuiri ale „limbii" cursantului, deosebit de fragile, numite de unii specialiști „microsisteme instabile" (Py 2000, p. 401; *apud* (Porquier–Rosen 2003, p. 12), dinamice și susceptibile în orice moment „să-și transgreseze propriile legi de funcționare". Apelul la formula microsistemelor pentru a defini IL pare pe deplin satisfăcător, din moment ce termenul trimite la ideea unei minime organizări și inteligibilități despre care s-a vorbit mai sus. Odată acceptată teoria că aceste microsisteme reprezintă niște forme intermediare ale limbii cursantului, rămâne, totuși, nerezolvată problema modalității de analiză a acestora. Căci tendința analistului (de obicei, un vorbitor nativ) este, așa cum semnalam mai sus, aceea de a raporta aceste microsisteme la LȚ și de a le considera un soi de ipostaze degradate sau, în orice caz, imperfecte, ale acesteia. În loc să fie preocupat să reconstituie regulile subiacente ansamblului, acesta se concentrează asupra greșelilor, inventariind și separând formele „corecte" de cele „incorecte".

Pentru a depăși descrierile sau practicile ce se limitează la corectarea punctuală a greșelilor sau la urmărirea interferențelor cu limba maternă ori cu alte limbi cunoscute, soluția sugerată de teoreticieni este aceea de a trata IL ca pe un sistem lingvistic în sine, autonom, dotat cu o structură proprie, funcționând după principii originale și specifice, care nu sunt generalizabile la ansamblul sistemului. În acest mod, producțiile cursanților (împreună cu greșelile inerente) vor fi tratate ca reprezentative și ilustrative pentru un sistem ce se dovedește a fi simultan structurat și în curs de structurare/restructurare. Or, ca să fie capabil să înțeleagă modalitățile de construcție, reorganizare și relaționare a microsistemelor între ele (Galligani http, p. 144), se cere o mare suplețe din partea analistului. El trebuie să fie animat de dorința de a înțelege logica internă a fiecărei forme de organizare pe care IL unui cursant o îmbracă în diverse faze ale evoluției sale, și nu doar de elanul de a sancționa fiecare alcătuire lingvistică originală ce nu se suprapune „perfect" sistemului LȚ.

O altă caracteristică ce trebuie adusă în discuție pentru a înțelege mai bine natura acestui fenomen o constituie ***permeabilitatea*** (*ibidem*, p. 145–146) IL, prin care o diferențiem mai ușor de limbile naturale. În situația în care un cursant încearcă să comunice în LȚ (*i.e.* cu ajutorul IL proprii), acesta tinde să simplifice sau să schematizeze mai ales acele aspecte ce îi provoacă dificultăți, amenințând să blocheze comunicarea. În plus, de-a lungul învățării, frontierele IL sunt violate prin aportul de noi informații care, pentru a putea fi cu adevărat integrate, vor modifica modul de structurare a microsistemelor. Cu alte cuvinte, microsistemele nu constituie niște entități omogene și coerente, căci sistematicitatea lor internă (vezi *infra*) este amenințată în permanență de diversele strategii de învățare ale cursantului, care face

BDD-V675 © 2015 Argonaut
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 17:57:44 UTC)

generalizări, simplificări etc. pentru a răspunde cerințelor comunicative. De aceea, microsistemele sunt sortite dispariției sau, mai exact, transformării lor în noi microsisteme, mult mai complexe și mai sofisticate decât cele inițiale (asta, desigur, în situaţia în care nu ajung să se fosilizeze sau să regreseze după întreruperea contactului cu LȚ sau din alte motive).

Din atributele inventariate până aici decurg alte două trăsături majore ale IL: ***variabilitatea*** și ***sistematicitatea***. Variabilitatea reflectă o stare tranzitorie, responsabilă de caracterul dinamic al IL, și se poate observa la mai multe niveluri. În primul rând, ea este legată de diacronie, adică de faptul că achiziția unei limbi se face în etape. Unii autori sugerează că nici nu ar fi vorba de niște *etape*, ci, mai degrabă, de niște *stări* (*ibidem*, p. 146) în procesul de achiziție a unei limbi străine, ce constituie un fel de tăieturi sincronice, dotate, în fiecare moment al învățării, cu o coerență internă, sau că acest decupaj ar fi arbitrar, în sensul că n-ar corespunde sistematic unor paliere semnificative ale învățării (*ibidem*). În egală măsură, variabilitatea IL se poate defini și cu referire la producțiile cursanților, ce cuprind atât forme corecte (corespunzând perfect unor forme și reguli ale LȚ), cât și incorecte. În fiecare etapă, pentru a se face inteligibil, cursantul va produce discursuri ce sunt rezultatul formulării unor ipoteze despre modul de funcționare al LȚ. Conform acestei teorii, sursa „deformărilor" apărute în cadrul producțiilor sale verbale trebuie localizată tocmai în șirul de operații de predicție pe care le face cursantul cu privire la regulile LȚ atunci când își planifică discursul. Or, numai depistând originea *malformațiilor* IL cursantului vom putea completa/corecta presupunerile acestuia cu explicații oferite de noi pe marginea enunțurilor produse. De aceea, pentru a beneficia de o imagine cât mai completă a comportamentului lingvistic al unui student, profesorul ar trebui să ia în considerare, pe de o parte, gramatica interiorizată a acestuia, prin care ajunge să organizeze unitățile în fraze, și, pe de altă parte, strategiile de învățare activate în timpul producerii unui text oarecare (de pildă, generalizarea, simplificarea etc.). Aceste strategii se pot manifesta printr-un „lanț de explicații cauzale" pe care orice cursant adult, dotat cu o minimă conștiință reflexivă, ar fi normal să le poată oferi (din acest motiv se spune că, spre deosebire de copii sau de vorbitorii nativi, adultul care învață o L2 este candidatul ideal pentru a oferi explicații în legătură cu ce i se întâmplă în timpul procesului de însușire a unei limbi (Corder 1980, p. 37).

Dar, pentru a face o analiză corectă a variabilității producțiilor lingvistice, trebuie luate în considerare și situațiile concrete de producere, caz în care e necesar să formulăm sarcini didactice cât mai diverse, care să-i determine pe studenți să elaboreze discursuri cât mai variate. Dacă este posibil, se recomandă chiar să obținem unele producții lingvistice realizate în afara cadrului formal al cursului, acolo unde studentul nu simte că trebuie „să ne facă jocul" și să respecte regulile impuse, de pildă, de diverse condiții de testare. Numai evaluând aceste producții absolut libere, vom putea descrie adevărata stare a IL sale – într-un stadiu dat sau în mai multe stadii succesive – și vom reuși să înțelegem în profunzime natura procesului de învățare.

BDD-V675 © 2015 Argonaut
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 17:57:44 UTC)

Dacă IL poate fi definită prin variabilitate, în mod paradoxal ea se caracterizează şi prin *sistematicitate*, termen ce serveşte la desemnarea „coerenţei interne a IL la un moment dat" (Galligani http, p. 147). Contrar celei specifice limbilor naturale, se pare că sistematicitatea IL este mult mai complexă, comportând nenumărate variaţii, determinate, în parte, şi de faptul că, în cazul L2, informaţiile se livrează în faze succesive, iar operaţia de configurare a fiecărui microsistem al IL pe un anumit palier depinde inevitabil de ritmul, ca şi de conţinutul acestor „livrări". Încercând să-şi descrie cu exactitate maniera de predare progresivă a unei L2, mulţi profesori fac apel la *metafora zidului*, insistând asupra ideii de adăugare progresivă a unui nou element (conform acestei viziuni, a preda o limbă străină înseamnă „a pune cărămidă peste cărămidă"). Această percepţie metaforică are însă neajunsurile ei, fiindcă alipirea unei noi cărămizi nu afectează structura celei aflate la bază, în vreme ce adăugarea de noi informaţii de ordin lingvistic, pragmatic ori sociocultural, produce schimbări în sistematicitatea microsistemului configurat anterior, conducând la o nouă restructurare, pentru redobândirea unei noi – mereu relative – stări de coerenţă şi echilibru, care va dispărea, la rândul ei, sub efectul intruziunii de noi date. Din acest punct de vedere, mult mai nimerită pare a fi *metafora bulgărelui de zăpadă*, atât de dragă adepţilor metodei directe, fiindcă ne sugerează într-un mod suficient de expresiv cum fiecare strat se impregnează substanţial cu noul înveliş ce se adaugă la fiecare mişcare. Altfel spus, interiorizând noile reguli învăţate pentru a face faţă noilor situaţii de comunicare, sistematicitatea gramaticii interiorizate a cursantului este perturbată, producându-se modificarea unor reguli deja funcţionale, astfel încât trebuie să vedem în sistematicitate rezultanta procesului de învăţare prin care aceasta a luat naştere şi care oricând o poate transforma din nou, mai mult sau mai puţin rapid. Unii autori au împins şi mai departe reflecţiile pe marginea IL, definind-o ca pe un sistem utilitar, asemănător pidginurilor, care prezintă sisteme de reguli simplificate, în raport cu LŢ. Dacă adoptăm însă o asemenea perspectivă, apare pericolul de a vedea în IL doar un sistem simplificat – un fel de gramatică redusă –, ceea ce ar conduce la ignorarea complexităţii sale interne, ce nu poate fi contestată, aşa cum s-a văzut mai sus. De fapt, şi dacă am accepta ideea că IL reprezintă un sistem mai puţin dezvoltat şi mai puţin complex în comparaţie cu cel al LŢ, aceasta, în revanşă, spre deosebire de pidgin, are şansa de a se transforma, de a se „complexifica", în acord cu „natura şi evoluţia regulilor sale interne" (*ibidem*).

Rezumând cele spuse, observăm că IL trebuie înţeleasă ca un ansamblu de microsisteme autonome (în măsura în care fiecare poate funcţiona după reguli originale şi specifice), dar care se restructurează şi evoluează sub influenţa unor noi informaţii. Instabilitatea, variabilitatea, permeabilitatea şi sistematicitatea constituie însuşirile fundamentale care ne permit o mai bună diferenţiere a IL de limba naturală. Având un sistem diferit atât faţă de L1, cât şi faţă de L2 sau faţă de alte limbi stăpânite de cursant, IL nu se lasă definită exclusiv cu mijloacele tipice analizei

BDD-V675 © 2015 Argonaut
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 17:57:44 UTC)

contrastive sau din perspectiva interferențelor lingvistice, care ne pot oferi doar o viziune falsă și limitativă.

4. Exploatări ale conceptului de IL în didactică

Toate însușirile IL prezentate mai sus constituie puncte de reper teoretice interesante și, fără îndoială, utile pentru a circumscrie cât mai exact comportamentul lingvistic cotidian al unei persoane antrenate în procesul de învățare a unei L2. Dificultatea analizei fenomenului provine însă din faptul că fiecare IL poate fi tratată ca o limbă naturală necunoscută (sau nedescrisă până acum), întrucât fiecare cursant ar trebui considerat, așa cum sugera S. Pit Corder (1980, p. 29), „un locutor nativ al propriei sale limbi" sau chiar „singurul locutor nativ al acestei limbi". Or, dacă presupunem că există tot atâtea IL câți cursanți există și luăm în calcul diversitatea extraordinară a acestora (în funcție de vârstă, interese, sistemul lingvistic de proveniență, limbile cunoscute etc.), precum și marea varietate a cadrelor în care se produce învățarea (instituționale sau informale), înțelegem că o încercare de analiză/interpretare sistematică a fiecăruia dintre nesfârșitele șiruri de microsisteme lingvistice posibile ce constituie IL unei anumite LȚ ar fi o întreprindere de-a dreptul iluzorie. Din acest motiv, de fapt, didacticienii au încercat să vadă dacă o analiză atentă și coerentă a IL câtorva dintre reprezentanții anumitor categorii de cursanți care învață aceeași LȚ (de pildă, cei cu aceeași L1) ar duce la concluzii relevante despre procesul de învățare a limbii respective de către acești vorbitori, compensând oarecum neajunsurile analizelor contrastive care, încercând să compare două sisteme impersonale, pentru a scoate în evidență asemănările și deosebirile, nu au luat suficient în calcul caracteristicile cursantului.

În ceea ce ne privește, considerăm că o analiză temeinică a IL ar trebui făcută atât în diacronie (urmărind evoluția IL în cazul unuia și aceluiași cursant), cât și în sincronie (comparând IL mai multor cursanți aflați în același stadiu de învățare a limbii). Pentru primul tip de investigație, s-ar cere o selecție a producțiilor verbale (orale și scrise) ale câtorva cursanți (reprezentativi pentru categoriile invocate mai sus), spre a observa dacă se verifică prezența unei „gramaticalități proprii" (adică a acelor intuiții și ipoteze despre modul de funcționare al LȚ, potențial accesibile investigației), care sunt liniile de evoluție ale IL și cum se reconfigurează pe parcurs microsistemele formate în fazele de început ale învățării. Completând rezultatele acestor cercetări cu mărturisirile cursanților înșiși despre dificultățile întâmpinate în fiecare moment semnificativ al învățării (acest lucru s-ar putea realiza pe baza unui chestionar riguros întocmit), ar deveni posibilă obținerea unor date fundamentale pentru realizarea unor *biografii lingvistice*, după modelul celor realizate pentru portofoliul european al limbilor, dar inexistente, după știința noastră, în cazul RLS.

Oricât de interesantă ar fi însă, din perspectiva analistului, originalitatea microsistemelor lingvistice individuale, preocuparea majoră a profesorului de limbă rămâne aceea de a controla dezvoltarea IL cursantului spre a oferi garanția unei evo-

BDD-V675 © 2015 Argonaut
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 17:57:44 UTC)

luții cât mai rapide și mai unitare spre modelul ideal al LȚ. Evident că, ținând cont de mulțimea de variabile pomenite mai sus, acesta nu poate spera la crearea unei IL unice pentru toți cursanții. Cu toate acestea, predarea limbii într-un cadru instituțional, după curricule bine întocmite, permite un grad mai ridicat de control, astfel încât cel puțin IL cursanților din aceeași instituție să nu se configureze complet haotic, ci să urmeze câteva direcții fundamentale. Când vorbim de posibilitatea constituirii unei IL într-o manieră complet dezordonată, nu exagerăm prea mult. Chiar dacă, în mod normal, se acceptă faptul că ar exista o ordine naturală a achiziției structurilor lingvistice, proprie fiecărei limbi, și că însușirea unei L2 se face, cu mici variații, aproape în același mod de către vorbitori non-nativi ce au limbi materne diferite (Narcy 1990, p. 58), situația cursanților de la școlile de vară, bunăoară, ne arată că diferențele dintre IL cursanților aflați aproximativ în același stadiu de învățare a unei L2 nu trebuie neglijate. Astfel, în condițiile în care rezultatele testului de plasare indică un nivel de limbă aproximativ identic, în cadrul aceleiași grupe de nivel se poate observa, totuși, o mare diversitate a IL cursanților, fapt ce ne determină să recunoaștem lipsa acelei „ordini naturale" subînțelese în predarea unei limbi și rolul major al contextului în care s-a produs învățarea: ca autodidact, sub „îndrumarea" unui vorbitor nativ nespecialist, în diverse module cu caracter organizat, în secții specializate etc.

Prima metodă de limitare a apariției unor diferențe majore între IL cursanților, care ar asigura progresul relativ uniform al tuturor studenților dintr-o grupă, ar fi, evident, controlul cât mai strict al conținuturilor predate în fiecare etapă de învățare. Numai repartiția similară a acestora poate crește șansele apariției unei IL similare la toți cursanții aflați pe aceeași treaptă de studiu. Dozarea elementelor aferente fiecărui nivel e vitală și din punctul de vedere al evaluării IL cursantului, care nu se face prin comparație cu întreg sistemul LȚ, ci întotdeauna ținându-se cont de relația dintre ceea ce a fost predat până într-un moment specific al învățării și competențele cursantului de a vehicula acel conținut. Mai exact, printr-o comparație *retrospectivă*, și nu *prospectivă* (Corder 1980, p. 30), în care confruntăm datele de intrare cu datele de ieșire.

Importanța acordată IL unui cursant aflat în diferite stadii de învățare a unei limbi – mai exact, competențelor acestuia, care indică ce e capabil să facă cu IL pe care o deține la un moment dat – se reflectă în câteva documente fundamentale, elaborate recent la nivel european. Astfel, *Cadrul european comun de referință pentru limbi* (CECR) a avut ambiția de a descrie aceste competențe cu ajutorul unor descriptori suficient de generali pentru a face posibilă utilizarea lor pentru toate limbile. Documentul fixează câteva repere fundamentale pentru a descrie IL unui cursant în șase stadii fundamentale de învățare, numite niveluri (A1, A2, B1, B2, C1, C2), indiferent de limba ce urmează a fi studiată. Putem spune că, datorită CECR, traiectoria IL cursantului s-a regularizat în așa măsură, încât din noianul de variații individuale posibile au rămas doar șase profiluri relativ bine definite, un fel de portrete-robot după care putem identifica cu ușurință vămile prin care trebuie să trecem ca să ajungem în mult dorita țară a LȚ fixate ca obiect de studiu. În cazul

BDD-V675 © 2015 Argonaut
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 17:57:44 UTC)

unor limbi de largă circulație (germană, spaniolă, engleză etc.), au fost realizate și descrieri specifice amănunțite ale acestor niveluri, ce permit o aproximare și mai mare a IL pe care ar trebui s-o dețină cursanții în momentele esențiale ale parcursului lor de învățare. În cazul limbii române, după apariția descrierii *Nivelului Prag* (B1) în 2002 (Moldovan–Pop–Uricaru 2002), a fost publicată în acest an și o descriere minimală pentru nivelurile A1–B2 (Platon *et alii* 2014).

Iată că, deși, în anii ’80, unii se îndoiau de faptul că am putea controla cu adevărat formarea competențelor de comunicare, despre care considerau că știm mult prea puține pentru a le putea încorseta în niște descrieri exacte – S. Pit Corder, bunăoară, declara că își limitează afirmațiile cu privire la IL doar la competența gramaticală, singura ce i se părea relativ ușor de gestionat –, astăzi ambițiile lingviștilor merg mult mai departe. Nu doar că s-a operat o distribuție a structurilor morfo-sintactice pe cele șase niveluri, dar s-au impus limite până și în cazul funcțiilor de comunicare sau al tipurilor de texte specifice fiecărui palier (*ibidem*, secțiunile *Clase gramaticale* și *Funcții comunicative*). Mai mult, s-a trecut la obiective și mai pretențioase, și anume la clasificarea lexicului – poate cel mai alunecos și mai greu de controlat compartiment lingvistic –, propunându-se, în cazul mai multor limbi, inventare lexicale aferente fiecărui palier[3]. Chiar dacă, mai ales în privința lexicului, granițele dintre niveluri nu trebuie considerate ca fiind inviolabile (cuvintele „migrând” mai ușor decât structurile morfosintactice de la un etaj la altul, în funcție de nevoile concrete de comunicare), ci, mai degrabă, ca niște linii imaginare cu rol pur orientativ, suntem nevoiți să recunoaștem că distribuirea cât mai unitară a conținuturilor lingvistice pe nivel este indispensabilă pentru a se ajunge la stabilirea acelei mult râvnite ordini „naturale” după care ar trebui să se desfășoare achiziția oricărei limbi. Căci, oricât de dificil sau de riscant ar fi să cataloghezi un cuvânt ca aparținând unui anumit nivel de competență, inventarele lexicale, asemenea celorlalte secțiuni din descrierile lingvistice pe nivel, sunt singurele în măsură să ofere un cadru de referință care să ne scutească de greșeala de a evalua competența lexicală a unui cursant de nivel A2, de pildă, prin raportare la întreg inventarul LȚ, și nu doar la cel care a fost predat și care, în consecință, se cere a fi cunoscut. Numai un asemenea instrument este în măsură să asigure o viziune unitară asupra volumului și profilului bagajului lexical specific fiecărui stadiu, care, altfel, s-ar preda/învăța/evalua absolut haotic. Fără asemenea instrumente elementare, legile de alcătuire ale IL cursanților ar fi de-a dreptul imprevizibile, iar posibilitatea unui control oarecare al evoluției acesteia, mult diminuată.

Pe lângă faptul că ar fi exclusă realizarea unei unități în procesul de predare a unei limbi în așa fel încât, oriunde s-ar desfășura acest proces, etapele și maniera de predare să fie aproximativ aceleași, ar avea de suferit și procesul de evaluare, în cadrul căruia nu s-ar mai putea elibera certificate de competență lingvistică pe

[3] Pe lângă inventarele realizate deja în cazul limbilor germană, engleză, spaniolă etc., semnalăm și salutăm proiectul unei teze de doctorat ce urmează a fi elaborată de către Antonela Arieșan, sub coordonarea prof. G. G. Neamțu, intitulată *Inventarul lexical al limbii române ca limbă străină. O propunere de clasificare pe niveluri de competență lingvistică.*

BDD-V675 © 2015 Argonaut
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 17:57:44 UTC)

nivele recunoscute internațional. Nu în ultimul rând, descrierile pe nivele ale unui sistem lingvistic ușurează munca de elaborare a materialelor didactice, în special a textelor oferite studenților spre receptare. Procesul de adaptare a unui text natural (*i.e.* autentic, elaborat într-un domeniu oarecare, de către nativi, pentru nativi, și nu în scop didactic) la IL cursantului conduce la apariția unor mostre de limbă (texte didactice) destul de interesante ca profil. Din punctul de vedere al nativului, acestea pot părea absolut nenaturale, constituind un soi de varietăți rigide ale LȚ, similare, până la un punct, celor pe care un cursant ideal ar fi capabil să le producă – în sensul că ele conțin doar acele structuri morfosintactice, acte de vorbire sau elemente lexicale care au fost predate până în acel moment –, cu deosebirea majoră că acestea sunt absolut „corecte" gramatical. Altfel spus, textele „pe nivel" constituie niște proiecții ideale, statice, ale IL cursanților (vizată fiind aici capacitatea lor de receptare, nu de producere), căci, în realitate, aproape niciun student nu va fi capabil să producă texte întru totul identice ca structură sau grad de corectitudine cu mostrele oferite de profesor. Însă, pe lângă faptul că textele „pe nivel" înlesnesc procesul de receptare, oferind studenților un minim grad de confort care să-i motiveze în continuarea studiului limbii, ele garantează și faptul că evaluarea producțiilor studenților se va face întotdeauna în raport cu asemenea mostre, și nu cu limba naturală, adică prin referire la stadiul la care ar trebui să se afle IL cursantului, și nu la întreg sistemul LȚ, fapt ce ar duce, cu siguranță, la subevaluarea cursantului.

Chiar dacă s-ar putea afirma că, și în absența unei descrieri oficiale a nivelurilor, predarea RLS s-a desfășurat cu succes vreme de patruzeci de ani, socotim că acest lucru a fost posibil datorită experienței didactice a profesorilor, care le-a permis să-și contureze, la nivel mental, niște modele lingvistice ale IL cursanților, pentru fiecare etapă esențială a procesului de învățare. Aceste proiecții ideale au fost ulterior generalizate asupra următoarelor serii de studenți, cărora li s-au aplicat, în consecință, metode similare de predare. Descrierile recente nu au făcut, în fond, decât să valorifice aceste prețioase intuiții și întreaga experiență în predarea RLS, consfințind un model unic, ce sistematizează ipotezele diverșilor specialiști cu privire la modul de formare a IL cursanților.

Dincolo de toate avantajele planificării și controlării modului de evoluție a IL, prin creionarea celor șase portrete-robot ale acesteia, trebuie să acceptăm că IL își păstrează – din fericire, am spune noi – o doză de originalitate și de imprevizibil, care o face să rămână acea realitate vie, originală, concretă și seducătoare, în felul ei. Prin propunerile neașteptate pe care le face, prin predicțiile pe care le emite în legătură cu modul de funcționare a LȚ, prin tot ceea ce scapă, în definitiv, oricărui control și oricărei încercări de standardizare, IL fiecărui cursant ne dă, de fapt, încă o lecție despre cât de interesantă rămâne diversitatea, despre beneficiile posibile ale unor fenomene lingvistice care – în ciuda eforturilor noastre – refuză să se conformeze oricăror șabloane. Când un student pus în fața unei imagini ce reprezintă un far pe marginea mării, necunoscând cuvântul în limba română, inventează *ad-hoc* un termen precum „casa de lumină" – pe care unii l-ar numi „eroare acceptabilă"

BDD-V675 © 2015 Argonaut
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 17:57:44 UTC)

(Corder 1980, p. 31) –, ce i se pare plauzibil şi perfect coerent după intuiţiile şi gramaticalitatea sa interioară, ar trebui, probabil, nu să fie sancţionat pentru necunoaşterea cuvântului, ci aplaudat pentru predicţia făcută, aflată în vecinătatea limbajului poetic. Aceste strategii compensatorii originale puse în act sub presiunea comunicării ar merita, ele însele, studii aparte, aprofundate şi aplicate, care să evidenţieze diversele avataruri ale IL cursanţilor noştri.

În concluzie, conceptul de IL ni se pare cu atât mai dinamic şi mai demn de luat în considerare, cu cât, permiţându-ne să înţelegem obsesia pentru descrierea limbii cursantului şi încorsetarea ei în limitele unui anumit nivel de competenţă, de dragul standardizării, lasă, totodată, suficient loc pentru originalitate, valorizând pozitiv greşeala şi creativitatea studentului în materie de limbă. Or, tocmai prezenţa acestei „rezerve" de libertate în producţiile orale şi scrise ale cursanţilor face ca IL să-şi păstreze prospeţimea şi să poată constitui un obiect de studiu mereu atractiv pentru un analist. Dincolo de dezamăgirea evaluatorului care şi-ar dori să aibă producţii cât mai standardizate, perfect încadrabile tuturor baremelor fixate, în vederea obţinerii unui grad maxim de obiectivitate în notare, profesorul ar trebui să-şi exprime încântarea în faţa acelor variaţii ale IL ce trădează o doză de inteligenţă şi imaginaţie lingvistică din partea cursanţilor. Căci vechea maximă care susţinea că, înainte de a învăţa o limbă, este nevoie să o masacrăm, poate fi, cu siguranţă, reevaluată şi reformulată. Putem afirma, cu deplină convingere, că, în timp ce învăţăm o limbă, este posibil şi să o reinventăm.

ABREVIERI BIBLIOGRAFICE. SIGLE

Alexandru 1978 = Domniţa Alexandru, *Metoda directă şi analiza erorilor în predarea limbii române*, în *Predarea limbii române la studenţii străini. Simpozion, iunie 1977*, Reprografia Universităţii din Craiova, 1978, p. 27–36.

Alexandru 1980 = Domniţa Alexandru, *Analiza unor erori frecvente de sintaxă şi de lexic în învăţarea limbii române de către vorbitori cu altă limbă maternă*, în „Limbă şi literatură", 1980, nr. 3, , p. 484–488.

Corder 1980 = S. Pit Corder, *La sollicitation de données d'interlangue,* în „Langages", nr. 57, 1980, p. 29–37.

Galligani http = Stéphanie Galligani, *Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français*; http://linx.revues.org/562

LR = „Limba română", Bucureşti, I, 1952 şi urm.

Moldovan–Pop–Uricaru 2002 = Victoria Moldovan, Liana Pop, Lucia Uricaru, *Nivel prag. Pentru învăţarea limbii române ca limbă străină*, Consiliul Europei, Strasbourg, 2002.

Morin 1984 = Edgar Morin, *Sociologie*, Librairie Arthème Fayard, Paris, 1984.

Mureşanu 1984 = Ileana Mureşanu, *Erori în învăţarea limbii române de către străini (cu referire specială la studenţii greci*), în LR, XXXIII, 1984, nr. 3, p. 212–217.

Narcy 1990 = Jean-Paul Narcy, *Apprendre une langue étrangère. Didactiques des langues: le cas de l'anglais,* Les Éditions d'Organisation, Paris, 1990.

Platon et alii 2014 = Elena Platon, Ioana Sonea, Lavinia Vasiu, Dina Vîlcu, *Descrierea minimală a limbii române (A1, A2, B1, B2)*, Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca, 2014.

Pop–Marton (eds) http = Liana Pop, E. Marton (eds), *Interferenţe. Studii lingvistice, literare şi culturale. Interferences. Linguistic, literary and cultural studies*; https://www.academia.edu/7599018/

BDD-V675 © 2015 Argonaut
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 17:57:44 UTC)

Interferente._Studii_lingvistice_literare_si_culturale_Interferences._Linguistic_literary_and_cultural_studies_eds_L._Pop_E._Marton_.

Porquier 1984 = Rémy Porquier, *Deux repères de recherche sur l'interaction exolingue*, 1984, p. 51–62; http://linx.revues.org/538.

Porquier–Rosen 2003 = Rémy Porquier, Evelyne Rosen, *Présentation. L'actualité des notions d'Interlangue et d'interaction exolingue*, în „LINX", Revue de linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense, nr. 49, 2003, p. 7–17; http://linx.revues.org/524.

Py 2000 = B. Py, *Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue*, în „Études de linguistique appliquée", 2000, nr. 120, p. 395–404.

Selinker 1969 = L. Selinker, *Language transfer*, în „General Linguistics", IX, 1969, nr. 2, p. 67–92,

Slama Cazacu 1980 = Tatiana Slama Cazacu, *Lecturi de psiholingvistică*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.

REFLECTIONS ON THE CONCEPT OF INTERLANGUAGE
(*Abstract*)

The concept of interlanguage – designating the language varieties formed in the case of foreign language learners, varieties that do not coincide completely with the natural language – has been firstly used in the foreign academic field almost fifty years ago and since then it is a very important one. Unfortunately on our Romanian academic field, mostly in the case of the Romanian as a foreign language (RFL), its importance is not completely known. Therefore, after defining and presenting the characteristics of the interlanguage as described in the foreign literature we will analyze the relation between the increasing tendency of strictly controlling the configuration of this concept and the continuous refuse of the interlanguage to let herself being constrained in certain patterns.

Cuvinte-cheie: *interlimbă, româna ca limbă străină.*
Keywords: *interlanguage, Romanian as a foreign language*.

Universitatea „Babeş-Bolyai"
Facultatea de Litere
Cluj-Napoca, str. Horea, 31
elenapplaton@yahoo.com

BDD-V675 © 2015 Argonaut
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 17:57:44 UTC)