

DOI: 10.5281/zenodo.3550675
CZU 811.133.1



SOME OBSERVATIONS ON THE MOST COMMON LACUNAE IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE (FRENCH) AND SOME WAYS TO REMEDY THEM

Lidia Bivol, Liliana Prozor-Barbalat*

Technical University of Moldova, Ștefan cel Mare str. 168, Chișinău, Republic of Moldova

*Corresponding Author: liliana.prozor@lm.utm.md

Received: 06.17.2019

Accepted: 09.17.2019

Abstract. In the context of teaching a foreign language, focused on the communicative paradigm, teachers often hesitate in the rectification chapter - how they would be more efficient in the process of teaching / learning a foreign language. The present article tries to elucidate this uncertainty by listing the errors and the productive corrective methods, respectively. The corrective procedure must become a positive and ameliorative means for both the student and the teacher throughout the foreign language study. It is advisable for both parties to find themselves in a relative comfort zone in order to unite their efforts in favor of success. Various corrective methods are analyzed, especially being recommended for written production: rectification, inciting, reformulation of the statement, as well as advocated corrections in the oral production chapter.

Key words: *mistake, error, correction, rectification, incentive, lacunae, written production, competence, corrective action.*

Introducere

”Greșelile sunt inevitabile; ele sunt produsul tranzitoriu al dezvoltării unei interlimbi a cursantului. Erorile sunt inevitabile în orice utilizare a unei limbi, inclusiv de către vorbitorii nativi.” CECRL [1]

Actualmente predarea limbii străine a devenit o provocare pentru didacticienii în favoarea unei reușite eficiente și rapide. Așa cum învățarea limbii se bazează pe achiziția celor patru competențe de bază, înțelegerea și exprimarea orală, înțelegerea și exprimarea scrisă, stăruim să raportăm studiul de față la procesul de predare/învățare a limbii franceze la Universitatea Tehnică a Moldovei, unde studierea limbii străine se delimitează în două cicluri: limbă generală și limbaj specializat. Într-un caz sau altul, didacticienii resimt dificultăți de achiziționare a competențelor din partea celor care studiază, unde obiectivul comunicațional prevalează. În acest context vom aborda subiectul corectării erorilor de exprimare în registrul scris, cât și în cel oral.

Fie în limbă generală, fie în limbaj specializat, o sarcină didactică prioritară care trebuie inerent să devină eficientă, este utilitatea corectării. Experiența pedagogică reliefează mereu o problemă: studenții, stăpânind suficient limba încât să se facă înțeleși atunci când tratează un subiect sau altul în timpul unui act de comunicare, au deseori o exprimare totuși mai mult sau mai puțin defectuoasă. Așa cum unii specialiști nu cred în eficiența corectării lingvistice, ba dimpotrivă, o consideră dăunătoare, susținem ideea că feedback-ul corectiv ar

putea fi eficace, atunci când se respectă anumite condiții și are o mare importanță în practicile pedagogice. O întrebare relevantă nu este de fapt dacă este necesar sau nu să corectăm greșelile studenților, îndoiala rezidă, în *ce să corectăm? când să corectăm?* și, în special, *cum s-o facem?*

Diferențele structurale și culturale între limba maternă și limba străină constituie un factor principal în imposibilitatea de a identifica o soluție categorică a problematicii lacunelor comise, susțin cercetătorii D. Guénette și G. Jean [2]. În pofida faptului că româna și franceza au aceeași origine, există diferențe morfologice, structurale, sintactice, semantice, fonetice. Erorile frecvente derivă din diferențele dintre cele două limbi, în plus, însușirea unei limbi străine în alt mediu decât cel în care se vorbește este anevoioasă și diversă în comparație cu limba maternă. În consecință, similitudinile facilitează achiziția, în timp ce diferențele, o împovărează, iată de ce un mare avantaj constituie faptul să cunoști regulile limbii materne, deoarece, afirmă specialiștii, toate limbile se formează în jurul aceluiași sistem: toate limbile sunt constituite din foneme, morfeme, cuvinte, verbe, adjective, etc., care formează enunțuri, propoziții, fraze, în baza cărora se realizează comunicarea [8].

Analiza erorilor

În procesul de însușire a limbii, didacticienii descoperă lacune la toate capitolele, însă cele mai frecvente țin de gramatică. De-a lungul experienței pedagogice am constatat că învățarea regulilor gramaticale nu e un scop în sine, dar totuși acestea sunt un mijloc de a dezvolta competențele și nu putem face abstracție de ele. Prin urmare, cele mai grave lacune gramaticale observăm la apropierea subiectelor cum ar fi:

- aplicarea acordurilor cu adjectivele și participiile trecute; aplicarea participiilor acordate cu complementul direct / indirect;
- determinarea genului substantivelor (eronat se face asocierea cu genul substantivelor în română);
- conjugarea verbelor neregulate;
- utilizarea modurilor condițional, conjunctiv (utilizate greșit, verbul achiziționează sensuri diferite în funcție de context);
- conjugarea verbelor pronominale, mai ales la *passé composé* (se conjugă greșit cu auxiliarul *avoir*; sau fără acord în gen și număr);
- locul adjectivelor față de substantiv;
- compunerea propozițiilor negative (în prezența cuvintelor negative);
- utilizarea substantivelor/ adjectivelor cu articolul;
- utilizarea prepozițiilor (atunci când verbul nu cere aceeași prepoziție ca în română);
- utilizarea pronumelor (elevii reiau același subiect de câte ori e nevoie, fără a utiliza pronumele), etc.

Erorile ce țin de reguli simple sunt lejer rectificabile, cele de sintaxă – mai anevoios, deoarece sunt reguli complexe, care se corectează doar cu ajutorul intervenției pedagogice: erori la alegeri lexicale, în structura frazei, la însușirea noțiunilor lingvistice (cu atât mai mult în limbajul specializat). Criteriile de stabilire a dificultății unui element lingvistic în funcție de complexitatea formei și sensului acestuia, propuse de Ellis, plasează lexemul într-un model de analiză: *este purtător de sens elementul lingvistic? se utilizează frecvent în discursul profesional? are o structură simplă sau depinde de celelalte elemente? regula de utilizare este simplă, inteligibilă, nu are excepții? există structuri sau reguli similare în limba maternă, adică echivalente?*

Pentru a ne convinge, propunem aplicarea celor expuse: în cazul acordului subiectului cu predicatul, *Nous construons une maquette*, morfemul – *rons* indică clar acordul cu subiectul. Regula e lungă dar nu e complicată. Pe de altă parte, același element poate deveni complex, când contextul cere acordul cu *passé composé* utilizat cu *avoir*, de exemplu. Aici elementul poate fi explicat doar raportat la alte elemente ale frazei la *passé composé*: *Ce sont les maquettes que vous avez envoyées rechercher*. Doar contextul oferă indicii despre genul și numărul obiectului ce a fost expedit. Acordul la forma feminină nu se aude, pluralul cu atât mai mult, deci regula comportă așa excepții, încât nici vorbitorul nativ n-ar sesiza-o. Tot aici poate apărea dificultatea alegerii corecte a pronumelui complement de înlocuire, cât și poziționarea lui în frază: *Nous avons construit une maquette – Nous l'avons construite*; aici, se cere o explicație avansată din partea profesorului.

Așadar, studenții au dificultăți la aplicarea regulilor, din cauza numărului lor excesiv, acestea putând fi fixate doar prin practici intensive. Iată de ce profesorii se străduiesc să determine, sau chiar să conceapă metode și materiale didactice în defavoarea celor depășite, pentru a alege strategia pertinentă : activități ludice care motivează și autorizează participarea la dezvoltarea competenței orale și scrise ; activități, fie ele chiar amuzante, ce promovează tehnici autocorective astfel încât însușirea regulilor prin exerciții diverse să permită diminuarea erorilor. Este necesar să le acordăm cât mai des cuvântul la curs ; să le atragem atenția asupra similarităților și diferențelor dintre cele două limbi, astfel încât procesul să devină mai ușor și mai eficient.

Metode corective

După ce am examinat nivelul de dificultate a elementului lingvistic, în continuare ne propunem să identificăm metode corective, în special recomandate pentru **producția scrisă**. Gass și Selinker insistă asupra a două tipuri de măsuri corective: *rectificarea*, unde didacticianul furnizează răspunsul studenților, fie cu explicațiile de rigoare, fie fără explicații, și *incitarea*, unde studenților li se atrage atenția asupra greșelii comise, uzitând diverse comentarii, întrebări sau alte tehnici pentru identificarea categoriei greșelii cu ajutorul unui sistem de semne: se subliniază eroarea și se însoțește, sau nu, de explicații ; se încercuiește; se evidențiază cu o altă culoare, etc. În ambele cazuri, în final este indicată *reformularea* enunțului vizat ca o metodă de fixare a regulii (poate fi reformulat parțial sau integral după ce s-a folosit una din cele două metode). Specialiștii indică *incitarea* ca metodă mai potrivită, deoarece studentul are oportunitatea să se autocorecteze în favoarea însușitei, pe când *rectificarea* este indicată în particular studenților mai puțin avansați, sau chiar când e vorba despre un singur ori un număr limitat de elemente de corijat.

Insistăm să subliniem că selectarea tipului de măsură corectivă nu ține de preferința profesorului, dar nici a studentului, ci de eficacitatea ei în funcție de greșeală, cât și de nivelul de stăpânire a limbii [3, 8]. Sunt situații în care cel care predă folosește *rectificarea*, deoarece sesizează că studentul nu s-ar putea autocorecta; sau să utilizeze rectificări rapide, ce ar privilegia *incitarea* pentru lacune mai importante, de sintaxă de exemplu, așa încât să nu știrbească discursul profesional, în cazul nostru. Așadar, alegerile *când* și *cum* corectăm trebuie să releveze obiectivul central al activității în sine.

Deseori în producțiile scrise, cercetătorii propun didacticienilor să familiarizeze studenții cu anumite coduri corective și să le utilizeze ulterior împreună (cu condiția că ei recunosc greșelile și știu să aplice regulile). Însă, din practică conștientizăm că profesorii nu pot utiliza constant și coerent un cod sau altul, deoarece greșelile sunt diverse și unora le-ar corespunde

rectificarea, altora – *incitarea*. Prin urmare există riscul ca studentul să înțeleagă eronat codul și să nu-i asocieze regula corect, respectiv să nu se poată corija. Din perspectiva necesității didacticianului de a corecta greșelile, este concludent că identificarea și cunoașterea lor conduce nemijlocit la reducerea numărului lor.

Cum bine știm că studenții persistă să comită aceleași greșeli în ciuda încercărilor de rememorare a regulii, cercetătorii repertoriază câteva soluții:

- a nu se limita la un singur tip de corectare, ci să fie ales în funcție de lacună: e indicată rectificarea când dificultatea nu este la îndemâna studentului, sau elementul este complicat;
- a utiliza un cod standardizat, care poate fi mai eficace decât unul general, cu scopul a reduce riscul de dezorientare și descurajare a studentului;
- a nu corecta toate elementele, ci a stăruie asupra deficiențelor lejer de reținut din partea studentului (a indica greșelile nerectificabile printr-o culoare diferită, încât acesta să știe că ar trebui să-și amelioreze cunoștințele la regula respectivă ulterior);
- a explica modul de a detecta erori, apoi de a le corecta, atrăgând atenția asupra a una-două noțiuni, dar crescând nivelul de dificultate progresiv;
- a indica activități scrise frecvent, dar diversificate, asupra cărora să fie efectuate corecții și urmate de reformularea frazei/textului în cauză;
- a nota greșelile frecvente a fiecărui student pentru a-i atenționa la fiecare corectare;
- a reține faptul că producția scrisă exprimă idei și corecțiile asupra conținutului sunt mai importante decât cele gramaticale [2,5].

Rectificările la capitolul **producție orală** cer didacticianului mai multă vigilență și perspicacitate, deoarece practica exprimării verbale trebuie să asigure cursantului un cadru relaxant, îmbietor, chiar incitant. Astfel, în contextul obiectivului verbal-comunicațional, se impune o altă metodică de corectare a lacunelor: în primul rând, atunci când scopul expresiei orale prevalează, s-a constatat că lacunele comise nu devin mai importante, astfel încât să fie întrerupt firul discursiv. În cazuri excepționale (erori grave), se va interveni cu rectificări parțiale pentru a nu dăuna obiectivului. La debutanți doar profesorul poate stăruie cu reformulări pe care este necesar ca aceștia să le stăpânească inevitabil. Deci, a întui să ajustezi rectificările la obiective speciale este apreciabil pentru cel care dirijează lucrul în clasă. Pe de altă parte, exact ca în cazul exploatării competenței scrise, nu este nevoie de atenția asupra tuturor greșelilor comise în timpul actului de vorbire. Intervenția pedagogului este inutilă la corectarea erorilor cristalizate la nivelurile de însușire anterioare, deoarece acestea necesită un alt demers. Din contra, ar avea de suferit comprehensiunea subiectului pentru toți membrii grupului. Se indică corectarea sistematică a structurilor recent examinate.

De asemenea, pentru a nu restrânge efortul producției orale, este indicat ca profesorul să recurgă la gesturi, mimică, întrebări scurte, cu scopul de a stimula autocorectarea. Astfel intervenția este percepută de către cel care învață drept un mijloc ameliorativ a expresiei orale, și nu o limită. Mai mult, atunci când cursanții sunt îndemnați să se corecteze unul pe altul, profesorul încurajează autonomia. Acesta poate stăruie cu întrebări de genul *cine te ajută?/ce vrei să zici?*, etc, pentru a invita participanții la o reflecție în comun, în urma căreia profesorului nu-i rămâne decât să valideze sau să invalideze cele expuse. Tot aici recomandăm o formă alternativă de comunicare, care să-i permită studentului să repereze eroarea și să se auto corijeze, și anume: grimase particulare (pentru omiterea sunetului nazal/ pentru un timp verbal recent studiat, dar neglijat/ pentru nerespectarea sunetelor finale

mute, etc). În cazul când eroarea nu jenează înțelegerea, soluția este reluarea acesteia spre o analiză colectivă abia după epuizarea expunerii. În plus, o strategie chibzuită din perspectiva didacticianului este uzitarea anonimatului, deoarece se evită evidențierea carențelor unui cursant în fața colegilor, astfel încât să nu fie pus în dificultate [6, 7].

Concluzii

Așa cum comiterea greșelilor este o realitate firească în procesul de învățare, profesorul se face dator să creeze mediul în care elevul nu trebuie să aibă frică de a le comite, în caz contrar n-am avea interacțiune în sala de curs. Prin urmare, anume profesorul trebuie să-i facă pe studenții să conștientizeze lacunele, deoarece acestea îi ajută să înțeleagă motivul comiterii lor, îi ajută să se corecteze pentru a putea progresa, or confuzia dispare odată cu conștientizarea. La rândul lor, nici pentru profesori lacunele nu trebuie să devină un inconvenient, ci din contră, o oportunitate de a evolua, deoarece erorile depistate pot constitui atât o sursă de analiză a necesităților fiecărui student în parte, cât și o pistă productivă în vederea alegerii activităților țintă. Astfel profesorul își poate determina o abordare personalizată cu scopul de a-și revizui maniera de a preda.

Așadar, procedura corectivă trebuie să devină un mijloc pozitiv și ameliorativ atât pentru student, cât și pentru profesor pe întreg parcursul studierii unei limbi străine. Este recomandabil ambelor părți să se regăsească într-o zonă de confort relativ pentru a uni eforturile în favoarea reușitei. Însă, niciodată nu am putea oferi o soluție categorică, ea putând fi identificată într-un proces continuu de cercetare și observație din partea profesorului și, de ce nu, din partea celui care studiază. Fiecare profesor, mai devreme sau mai târziu, își apropiază metode personale, verificându-le validitatea și ajustându-le în permanență. Sperăm ca studiul de față să împărtășească reflecțiile celor preocupați de subiectul în cauză, ba mai mult, să fie îmbogățit grație criticilor lor.

Bibliografie:

1. CECRL, Consiliul Europei, 2004, p.118.
2. Guénette, D., Jean, G., *Les erreurs linguistiques des apprenants en langues seconde: quoi corriger, et comment le faire*, revue web, Valorisation du français en milieu collegial, vol.18, nr.1, 2012.
3. Calvé, P., *Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question*, revue canadienne des langues vivantes, nr.48, p.459-471, 2009.
4. Ellis, R., *A typology of written corrective feedback types*, *ELT Journal*, vol.63, nr.2, 2009, p. 97.
5. Gass, S., et L. Selinker, *Second Language Acquisition*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
6. Eskey, D. E., *Accuracy and fluency in second language teaching*, *TESOL Quarterly*, 17, 1983, p. 315-332.
7. <https://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf> (consultat 23. 08. 2018)
8. <https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/> (consultat 23. 08. 2018)