



**Aspecte ale formării competenței  
pragmatice la limba engleză în cadrul  
formal**

**Aspects of developing pragmatic  
competence in efl in a formal setting**

**Lilia Petriciuc, lector,  
Catedra de filologie engleză,  
Facultatea de Limbi și Literaturi  
Străine,  
UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

**Rezumat**

Necesitatea de a aborda elementele competenței de comunicare (CC) în echilibru este pe deplin argumentată din punct de vedere teoretic. În procesul didactic însă, se remarcă favorizarea componentei lingvistice, în special pe dimensiunea lexicală, în detrimentul celorlalte dimensiuni, ceea ce, inevitabil, determină diverse deficiențe în legătură cu analiza, tratarea acestei competențe. Articolul accentuează necesitatea dezvoltării competenței pragmatice și prezintă câteva strategii didactice eficiente din această perspectivă.

**Cuvinte-cheie:** competență de comunicare (CC), competență pragmatică (CP), intervenție pedagogică, strategie, marginalizare, deficiență, cadrul formal, transfer pozitiv/negativ.

**Abstract**

The need for a balanced approach to all the components of communicative competence in language teaching is extensively proven from

a theoretical standpoint. In practice, however, the linguistic dimension, particularly the lexical one, prevails in the teaching-learning process, to the detriment of the other elements. The article highlights the importance of creating a balance among all the CC components, emphasizing that special attention should be paid to the pragmatic competence in a formal setting. Some effective teaching strategies in this regard are also described.

**Keywords:** Communicative Competence (CC), Pragmatic Competence (PC), pedagogical treatment, strategy, marginalization, deficiency, formal setting, positive/negative transfer.

Realizările recente în didactica formării competenței de comunicare într-o limbă străină (LS) accentuează necesitatea abordării armonioase, în echilibru, a tuturor componentelor sale, pentru a se evita tratări fragmentare sau deficitare ale acesteia. Dimensiunile limbii sunt inseparabile și elementele identificate în calitate de componente ale CC se suprapun, ceea ce adesea produce confuzie cadrelor didactice referitor la ce anume să predea pentru a optimiza procesul de formare a competențelor. Dacă ne referim la abilitățile comunicative (scrierea, vorbirea, citirea, audierea), cu certitudine, nu apar dubii sau confuzii referitoare la ceea ce ar trebui să se facă în cadrul demersului pedagogic pentru a le dezvolta. În formarea dimensiunilor CC însă, din cauza conceptualizărilor variate și uneori ambigue, profesorii se simt copleșiți

sau derutați în fața numărului imens de aspecte cărora trebuie să le acorde atenție. Respectiv, în special în cazul studierii limbii engleze ca limbă străină (LES), apariția lacunelor și deficiențelor devine adeseori inevitabilă și deosebit de dificil de înlăturat. Problema devine una cu adevărat însemnată, dacă ne referim la studenții care, după o perioadă în care au studiat LES timp de 6-10 ani, ating un anumit nivel de competență lingvistică, marcat prin prezența unor structuri și utilizări atipice ale LS, apoi intră într-o fază de stagnare, în care progresul lipsește sau este imperceptibil. Fenomenul este prezentat ca *fosilizarea interlimbajului* și necesită tratări didactice aparte, pentru a fi depășit. În acest articol, vom aborda necesitatea asigurării unui echilibru între componentele CC, cu accent pe competența pragmatică (dimensiunea discursivă), care, în cazul studenților moldoveni, prezintă numeroase lacune, ce se traduc în producerea de texte incoerente, nestructurate, cu idei ce nu întotdeauna urmează un traseu logic.

Dacă pe *dimensiunea lingvistică a CC* înlăturarea unor deficiențe are mai mulți sorți de izbândă, prin elaborarea unei strategii didactice ce vizează extinderea repertoriului lexico-structural al limbii-țintă și asigurarea cu surse de input de calitate, lucrurile sunt mult mai delicate în ceea ce privește celelalte dimensiuni ale CC.

*Competența sociolingvistică*, fiind în strânsă interdependență cu aspectele socioculturale ale comunității în care este folosită o limbă, este adesea marginalizată în cadrul formal din diverse considerente. Astfel, Ommagio [6], Mede și Dikilitaş [5] subliniază lipsa de pregătire calitativă a cadrelor didactice, a vorbitorilor non-nativi ai limbii-țintă (LȚ), precum și lipsa de încredere că posedă cunoștințele și competențele necesare pentru a preda eficient dimensiunea dată.

În mod similar celorlalte dimensiuni ale CC, competența pragmatică reprezintă un construct extrem de complex și abordarea sa exhaustivă în cadrul formal este pur și simplu imposibilă. Gradul sporit de complexitate al dimensiunilor sale nu justifică însă marginalizarea sau ignorarea totală a aspectelor date în anevoiosul proces de formare a CC într-o LȚ.

*Competența pragmatică* (care include componenta discursivă, cea funcțională și cea de concepere schematică, conform CECRL), în opinia mai multor cercetători [1; 7; 8, pp. 2-3] a fost, la rândul ei, masiv neglijată în procesul didactic și a trebuit să aștepte *abordarea comunicativă*, pentru a beneficia de atenția care i se cuvine. Astfel, în special pe dimensiunea discursivă, se mizează adesea, în mod nejustificat, pe faptul că aceasta este transferabilă din limba maternă, în care o mare parte a predării este consacrată dobândirii capacităților

discursive [CECRL, p. 101]. Cei care învață o LS au tendința de a fosiliza anumite procedee și forme de exprimare specifice limbii materne, ceea ce conferă discursurilor în limbă țintă (LȚ) o alură rigidă, artificială, constând dintr-o înșiruire de propoziții construite după același tipic: S+VP+ CD+ CI+... etc.

Unele elemente sunt cu adevărat transferabile, în special cele de ordin pragmalingvistic, facilitând asimilarea diverselor dimensiuni ale limbii-țintă. În asemenea cazuri, ne referim la *un transfer pozitiv* (similitudini în desfășurarea unor acte de vorbire precum exprimarea recunoștinței, a face o invitație, a cere permisiunea etc.), cu efecte benefice asupra dezvoltării CC în LȚ. Pe de cealaltă parte, *transferul negativ*, ca revers al aceluiași fenomen, este unul semnificativ într-o LS și afectează diverse aspecte ale CC, creând ambiguitate, incoerență, discurs nestructurat [3] și formare defectuoasă a CC în ansamblu. Aceste influențe reciproce sunt absolut firești în interacțiunile dintre diverse limbi, însă uneori se impun măsuri de calitate orientate spre înlăturarea efectelor negative, care afectează comunicarea în LȚ. De exemplu, dacă e să ne referim la ordinea cuvintelor în propoziție, atunci menționăm că, nestăpânind regulile specifice limbii engleze, destul de rigide, și recurgând la cele specifice limbii române, mult mai flexibile, cei care studiază LES deseori produc un



enuț dintr-un amalgam de cuvinte care nu transmit un mesaj logic, structurat și coerent, având ca rezultat eșuarea comunicării. Astfel, *intervenția pedagogică devine esențială* pentru înlăturarea erorilor. Corder [Apud 3, p. 9] distinge între greșeli pragmatice și erori. Greșelile se referă la diverse încălcări ocazionale, sporadice, în utilizarea resurselor LȚ. Erorile, pe de altă parte, reflectă utilizarea defectuoasă a acestora în mod regulat, sistematic.

Stilul de comunicare a majorității covârșitoare a studenților este caracterizat de diverse erori, care par să se fi cronicizat și generează o serie de dificultăți în a exprima idei complexe prin construirea de fraze, limitându-se la propoziții separate, deseori insuficient de coerente, și creează impresia de ruptură și incongruență. Se remarcă în mod aparte repertoriul extrem de redus de marcheri ai discursului pentru a exprima o gamă variată de funcții și raporturi semantice, predominând conjuncțiile *and* și *but*, utilizate abuziv pentru a conecta idei, în efortul de a produce un oarecare grad de coerență. La fel, studenții prezintă deficiențe în utilizarea marcherilor discursivi pentru a exprima contrastul, concesia, finalitatea, ordinea cronologică, integrând mult prea sporadic sau deloc elemente precum *however*, *in addition to*, *moreover*, *furthermost* etc., care ar conferi mai multă expresivitate și naturalețe discursului lor în LȚ etc. De asemenea, studenții au

competențe minime în utilizarea procedeelelor care exprimă modalitatea, limitându-se la unele utilizări standard ale verbelor modale și, deși le recunosc în texte, integrează mult prea puține structuri, precum *I suppose*, *it seems to me*, *it appears*, *definitely* etc. O explicație a acestei tendințe pernicioase s-ar găsi în faptul că discursul didactic, ca sursă importantă de input, este adesea mult prea rigid, influențat de constrângeri instituționale [4, p. 39], și se limitează la instrucțiuni simple, prezentate pas cu pas. Deși aspectul dat este pe larg dezbătut în lingvistica aplicată, discursul pedagogic *per se* nu poate servi drept sursă și model pentru șlefuirea CC pe dimensiunea discursivă; în primul rând, din cauză că acesta nu este întotdeauna unul extrem de diversificat, oricât de înalt ar fi gradul său de autenticitate. Profesorul, în virtutea rolului său statutar, își modifică prea puțin discursul, care, conform expectanțelor, trebuie să fie model de exactitate și corectitudine, contrar discursului autentic, marcat de structuri gramaticale incorecte, produse intenționat sau ba: discursul didactic este lipsit quasi total de asemenea „erori” [Apud 4, p. 43].

Necesitatea de a varia sursele de input devine una imperioasă în contextul în care particularitățile discursului informal impregnează din ce în ce mai mult limbajul formal, afectând stilul îngrijit și elevat al comunicării. Dacă în cazul comunicării orale



sensul poate fi perceput sau clarificat imediat prin interpretarea celorlalte elemente constitutive ale contextului comunicării, în cazul comunicării scrise, care se referă la abilitatea de a înțelege și a produce monologuri sau texte de diferit gen, precum povestiri, expozeuri, descrieri etc., respectându-se principiul conectării logice a propozițiilor (competența structurală) pentru a construi un text încheiat într-un context social (dimensiunea discursivă a CP), riscul de a percepe sau a interpreta eronat mesajul transmis crește considerabil, ceea ce poate conduce spre non-comunicare. Constatarea servește drept argument forte pentru o abordare complexă, susținută, orientată spre extinderea repertoriului de marcheri discursivi ai studenților universitari prin încorporarea și predarea explicită a dimensiunii date în cadrul lecțiilor de limbă engleză și organizarea de activități didactice ce vizează anume asimilarea și utilizarea corectă a unui vast spectru de marcheri specifici în producerea de texte proprii, atât oral, cât și în scris.

Deși o mare parte din studenți sunt familiarizați cu diverși marcheri, ei nu îi încorporează în producerea de discursuri proprii, fapt confirmat de Llobera [Apud 8, p. 6], care constată că în context instructiv-educativ este esențial să se distingă între CP oferită și CP produsă de cei care învață. O atitudine *laissez-faire*, în speranța că elementele date vor fi asimilate involuntar,

prin intermediul altor tipuri de sarcini și activități didactice, se soldează cu lacune care nu întotdeauna pot fi eliminate ulterior, din cauza fosilizării acestora.

Martin Perez [Apud 8, p. 12] propune realizarea următoarelor tipuri de activități, pentru a dezvolta dimensiunea discursivă a CP, care pot fi realizate atât oral, cât și în scris, cu sarcini ce vizează încorporarea diverselor aspecte ale CP:

- *elemente de coeziune lexicală în text* (de exemplu, utilizarea sinonimelor, pronumelor, reformularea, parafrizarea), cum ar fi, bunăoară: *Rescrieți textul, înlocuind numele proprii cu pronume personale, reformulând ideile astfel încât să evitați orice tip de repetare lexicală;*

- *elemente de coeziune gramaticală* (de exemplu, elipsa, utilizarea conectorilor, construcțiilor paralele): *Citiți atent propozițiile. Reformulați textul astfel încât acesta să fie unitar, logic, coerent, cu încorporarea acestor elemente. First and foremost, besides, most of all, however, additionally, apart from that, the more... the less.*

*Helen came home quite late. Helen was feeling bitter. And she was also angry with herself and everybody else. She thought it wise to put all negativity and resentment behind and focus more on her own perspectives. But she did not expect it to be so hard and heartrending. She also discovered how other people change*



*attitudes towards you when you have a hard time. She thought about it a lot and she got to feel even worse...;*

- *minidialoguri sau narațiuni care prezintă succesiuni de fapte sau idei;*

- *conectarea paragrafelor succesive într-un text unitar;*

- *elaborarea în scris a unui argument față de o situație descrisă în text;*

- *elaborarea unui alt început/sfârșit al textului (cu accentul pe anumiți conectori sau marcheri ai discursului).*

La fel de relevante și eficiente, din perspectiva consolidării CP, sunt și următoarele sarcini:

- *de completare a unui text cu cuvintele lipsă, în particular cu conectori sau alte tipuri de marcheri. În special în cazul unui nivel redus de competență, pentru diferențiere, se poate oferi un text din care sunt extrase anumite elemente, care îi asigură coeziunea și coerența, solicitând studenților să completeze spațiile în timp ce audiază textul. În acest scop, pot fi folosite versurile cântecelor (datorită repetițiilor pe care le conțin). De exemplu: În perechi, încercați să completați spațiile cu elementele lipsă. În unele cazuri, sunt posibile multiple variante:*

*\_\_\_\_\_, she was somebody you \_\_\_\_\_felt like talking to on the phone. \_\_\_\_\_ I was too afraid my parents would answer, \_\_\_\_\_ then*

*they'd find out I was in New York and kicked out of Pencey and all. \_\_\_\_\_ I just finished \_\_\_\_\_on my shirt. \_\_\_\_\_I got all ready and went down in the elevator to the lobby to see what was going on (anyway, always, but, and, and all, so, then).*

Pentru un nivel mai înalt de cunoaștere a limbii, la etapa prelectură, se poate prezenta un paragraf din textul de lectură, din care au fost extrase elementele coezive (acestea fiind oferite mai jos, în dezordine, sau lipsind în totalitate, în funcție de nivelul studenților). Studenții lucrează în perechi sau în grupuri mici, propunând propriile variante, care ar face ca textul să fie unul încheșat și coerent. În continuare, citesc textul și stabilesc cât de aproape au fost alegerile făcute și care este sensul transmis de alegerile lor, în comparație cu cel transmis de textul original;

- *dialoguri (semighidate) care să vizeze incorporarea unor elemente specificate în avans. De exemplu: În perechi, construiți un dialog dintre personajele textului câteva săptămâni/luni după.... Utilizați cât mai multe dintre elementele următoare: first of all, anyway, anyhow, no matter what, in spite of, frankly speaking, undoubtedly, moreover, what is more, as a result, as long as, in fact, on the contrary;*

- *completarea unui text cu informație extrasă dintr-un alt text (text*



*mining sau hypertextele*). De exemplu:  
*Citiți textul A. Puneți semne de întrebare în fața a trei propoziții care ar putea fi modificate/completate. Apoi citiți textul B. Utilizând informația din acesta, introduceți completări în textul A, având grijă să nu modificați sensul inițial;*

- *completare frazelor/conectarea propozițiilor pentru a forma fraze. De exemplu: Construind fraze, continuați gândul: Jack got a sense of being the main reason for his parents' separation..... He fully realized his efforts would be fruitless, however.....*

Pentru dezvoltarea abilității de a construi mesaje coerente, care exprimă anumite funcții ale limbii, sunt binevenite exercițiile de împerechere a jumătăților de fraze, în care elementele coezive sunt furnizate și servesc drept indicii. De exemplu: 1. *We were hoping to see my former school mates, but... (expressing disappointment).* 2. *I ended up at the wrong house because....*

a. *Those people turned out to be complete strangers, at least to me.*

b. *As I discovered later, she had moved to a new one;*

- *jocul de rol și simulările;*

- *reconstituirea unui text.* Studenții primesc fișe care conțin câte o propoziție extrasă din textul ce urmează a fi studiat. Ei trebuie să identifice locul acesteia, astfel încât să reconstruiască textul, având voie să

citească propoziția de pe fișa lor, însă fără să o arate colegilor. Astfel, se va interacționa, se va analiza sensul, se vor respecta turnurile de fraze și se vor crea diverse versiuni ale unuia și aceluiași text;

- *exercițiile în baza opțiunilor multiple (multiple choice);*

- *identificarea erorilor și corectarea lor;*

- *exerciții de punctuație în baza unui text;*

- *narațiunea unui text, cu respectarea ordinii cronologice (cu suport vizual/fără suport).*

Pentru ameliorarea dimensiunii discursive, studenții vor fi implicați în activități didactice productive, orientate spre consolidarea elementelor CP, deoarece la nivel formal și semantic acestea sunt deja cunoscute de către studenții care învață limba engleză. Din această perspectivă, de exemplu, se pot propune sarcini în baza textului, precum ordonarea cronologică a evenimentelor pentru intercalarea de markeri temporali (*when, whenever, at that time, firstly, afterwards, during*) sau concesivi și contrastivi, precum *therefore, although, nevertheless, however, despite, in spite of* etc., pentru a analiza și comenta comportamentul personajelor, reacțiile lor și atitudinea proprie față de acestea.

În concluzie, reiterăm necesitatea de a valorifica o gamă variată de sarcini și activități didactice ce pot fi implementate în vederea formării eficiente a competenței pragmatice, împreună cu exploatarea



calitativă a varii surse de input, care, gradual, contribuie la ameliorarea dimensiunii date și, implicit, a CC. Studenții universitari, pentru a-și ameliora nivelul de CC, au nevoie de intervenție pedagogică, pentru dezvoltarea CP în termeni de coerență și coeziune a discursului, pentru a lucra eficient și corect cu materialul lingvistic de care dispun, din acest punct de vedere. Activitățile didactice propuse pentru dezvoltare CP pe dimensiunea discursivă antrenează capacitatea studenților de a percepe relațiile dintre propoziții pentru a construi fraze sau paragrafe și a le conecta logic, pentru a obține un text încheiat și a conferi naturalețe discursului lor în limbă-tintă.

### Bibliografie

1. Alcón, S.E., „Desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras: perspectivas metodológicas y de investigación. *Segundas lenguas: adquisición en el aula*, Ed. C. Muñoz. Ariel Lingüística, 2000, pp. 259-276. ISBN: 84-344-8240-1.
2. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Diviziunea Politici Lingvistice. Strasbourg, trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu, Chișinău, „Tipogr. Centrală”, 2003, 204 p. ISBN: 9975-78-259-0.
3. Hanganu, E.C., *Issues in Discourse Transfer from Romanian to English*, 2015 [vizitat la 4.01.2019]. Disponibil la [https://www.researchgate.net/publication/275968298\\_Issues\\_In\\_Discourse\\_Transfer\\_From\\_Romanian\\_To\\_English](https://www.researchgate.net/publication/275968298_Issues_In_Discourse_Transfer_From_Romanian_To_English). DOI: 10.13140/RG.2.1.3734.6725 la 23.02.2019.
4. Jaroszek, M., *Factors Determining the Development of Discourse Competence in Advanced Learners of English. A Longitudinal Study. PHD Thesis.* ŚLĄSKI University. 2008, 234 p.
5. Mede, E., Dikilitaş, K., *Teaching and Learning Sociolinguistic Competence: Teachers Critical Perceptions. Participatory Educational Research.* 2015, nr. 2 (3), pp.14-31. ISSN: 2148-6123.
6. Omaggio, A.C., *Teaching Languages in Context: Proficiency-Oriented Instruction.* 3rd ed. Boston, 2001, MA: Heinle & Heinle Publishers. 498 p. ISBN 0838417051.
7. Trillo, R.J., *The Pragmatic Fossilization of Discourse Markers in Non-Native Speakers of English. Journal of Pragmatics*, 2002, nr. 34 (6), pp.769-784. ISSN: 0378 2166.
8. Trujillo, S.F., Ortega, J.L., *Discourse Competence. Dealing with Texts in the EFL Classroom. Workbook in TEFL in Secondary Education (Workbook).* University of Granada, 2005, pp. 1-28 [Citat la 2.12.2018]. Disponibil la <https://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/discourse.pdf>.