

UNIVERSITATEA “BABEȘ-BOLYAI” CLUJ NAPOCA
FACULTATEA DE LITERE
ȘCOALA DOCTORALĂ DE STUDII LITERARE ȘI LINGVISTICE

**Competența pragmatică în procesul de învățare a limbii engleze ca limbă
straină**

-rezumat-

Coordonator științific:

Prof. univ. dr. ZDRENGHEA MIHAI

Doctorand:

BLEJDEA ELENA DANIELA (căsăt. POPOVICI)

Cluj-Napoca 2016

Cuprins

Introducere.....	3
Capitolul I – Locul competenței pragmatice în cadrul competenței de comunicare	11
I.I. Conceptul de competență - delimitări generale	16
I.II. Competența comunicativă	24
I.III. Competența pragmatică	28
I.IV. Teorii în învățarea și predarea limbilor	41
I.V. Cunoaștere, competență, performanță	52
I.VI. Concluzii parțiale	62
Capitolul II – Competența pragmatică: delimitări în domeniul învățării limbilor străine	70
II.I. Achiziția competenței pragmatice: teorii generale	72
II.II. Mijloacele de achiziție a competenței pragmatice: competențele oferite de CECRL	121
II.III. Prevederile Curriculum-ului național din România	136
II.IV. Delimitarea setului de abilități necesare pentru a atinge competența pragmatică	143
II.V. Criteriile de evaluare a dobândirii competenței pragmatice	149
II.VI. Concluzii parțiale	152
Capitolul III – Manualul de engleză ca limbă străină în România	155
III.I. Limbajul în manuale: între natural și artificial	157
III.II. Activitățile de învățare: pragmatice sau lexico-gramaticale?	169
III.III. Manualul EFL în România: soluții de îmbunătățire	190
Concluzii finale	215
Bibliografie	227

CUVINTE CHEIE: competență (lingvistică, comunicativă pragmatică), performare, performanță, cunoaștere pragmatică, eșec pragmatic, achiziția limbilor străine, distanța socială, puterea relativă, context socio-cultural, conștientizarea pragmatică, strategiile de comunicare, informații metapragmatice, acte de vorbire, față, forță ilocutionară, gradul de impoziție, implicaturi.

REZUMAT:

Tema cercetării este reprezentată de competența pragmatică în procesul de învățare a limbii engleze ca limbă străină, cu o particularizare asupra manualelor de limba engleză ca limbă străină din România. Într-un mediu social și multicultural plurilingvist, definit printr-o abordare bazată pe colaborare și pe dinamică la toate nivelurile de interacțiune socială și profesională, învățarea limbilor străine ocupă un rol tot mai mare, devenind o problemă centrală de interogare.

Două probleme majore apar: în primul rând, ceea ce presupune procesul de învățare a unei limbi străine și, mai important, cum putem defini succesul în acest proces. În mod tradițional, succesul în învățarea unei limbi străine se referă la competență lexico-gramaticală. Cu toate acestea, în ultimii ani, cu atenția în creștere acordată studiului limbii și utilizării acesteia, se poate observa o trecere de la învățarea limbilor străine văzută ca o acumulare de informații spre învățarea văzută drept competență, definită prin cunoașterea normelor de utilizare a limbii și cunoașterea posibilităților de punere în aplicare a acestora în comunicarea reală. Această observație aduce în atenție întrebarea: De ce competență și nu performanță? Pentru că un vorbitor de succes al unei limbi străine ar trebui să poată să gândească în acea limbă, să internalizeze, în măsura în care este posibil, mecanismul de gândire al acelei limbi și să producă enunțuri intenționate, nu să reproducă doar fraze stereotipe. Această abordare conduce la concluzia că o comunicare de succes nu trebuie să adreseze numai formele lingvistice, ci și utilizarea acestora în contextul adecvat, recunoscând limbajul ca o reflectare a normelor socio-culturale ale limbii țintă.

Teza mea pornește de la scopul de a analiza importanța dezvoltării competenței pragmatice, în scopul de a atinge succesul în comunicare, mai ales în ceea ce privește interacțiunea orală, precum și de a investiga mijloacele care facilitează dezvoltarea competenței pragmatice furnizate de manualele de limba engleză ca limbă străină din România. Principalele motive pentru abordarea acestei problematici sunt: necesitatea dezvoltării abilităților de

comunicare în limbile străine și lipsa de coerență în ceea ce privește conceptualizările teoretice ale procesului de predare / învățare a limbilor străine.

Direcțiile cercetării mele sunt următoarele:

1. Care este locul competenței pragmatice în cadrul competenței de comunicare? Se poate vorbi de competență sau de performanță în învățarea limbilor străine?
2. Este cu adevărat posibil să se atingă competența pragmatică în învățarea unei limbi străine în cadrul predării limbii, și dacă da, ce trebuie să dobândească elevii pentru a fi dezvoltată competența pragmatică?
3. Care sunt dificultățile puse de utilizarea funcțională a limbii, din punct de vedere al negocierii sensului în contexte specifice?
4. Care este locul competenței pragmatice în curriculum-ul românesc și în manualele de limbă engleză concepute de autori români?
5. Care ar putea fi metodele de modificare a abordărilor în procesul de învățare, având în vedere deplasarea accentului de pe acumularea de cunoștințe pe dezvoltarea capacității de manipulare continuă a limbii?

Competența pragmatică este slab reprezentată în teoria lingvistică. În timp ce conceptul mai larg de competență lingvistică a fost abordat pe larg, competența pragmatică este supusă ambiguității datorită variației de integrare conceptuală, de definiție și de rol în cadrul competențelor de limbaj. Definiția variază între înțelegerea ei drept cunoaștere, capacitate și performanță; din acest punct de vedere, există o confuzie între stare, proces și rezultat. În lingvistică, conceptul de competență, fost abordat în principal, în contextul lingvisticii aplicate în achiziția limbii a doua și în teorii de predare / învățare a limbilor. Competența pragmatică a apărut în contextul abordării comunicative a competenței lingvistice, cu delimitarea termenului de către Dell Hymes (1972) ca un răspuns la teoriile structuraliste bazate pe conceptualizările lui Chomsky în ceea ce privește Gramatica generativă.

În primul capitol am abordat problematica termenului de competență. Acest termen a fost studiat extensiv însă prin prisma unei game variate de scopuri lingvistice. Această divergență în obiectul sau perspectivă de studiu duce la ambiguitate în definirea clară a conceptului. Variația de conceptualizare derivă din abordarea diferită a limbajului în sine, care poate fi analizat ca stare, proces sau produs. Din perspectiva învățării limbilor străine, limba ca produs este mai ușor de abordat, deoarece este o formă observabilă și măsurabilă a utilizării limbii. Această facilitate

în abordare conduce, în cadrul teoriilor educaționale, la echivalarea competenței lingvistice cu performanța lingvistică. O altă cauză a variației conceptuale decurge din semnificația cuvântului în sine, care poate fi înțeles ca abilitate, capacitate sau descriptor de performanță în termeni de competență. Toate aceste aspecte necesită o clarificare, în scopul de a defini în mod corespunzător competența de comunicare.

Am început acest proces de clarificare prin stabilirea cadrului conceptual al competenței lingvistice, pornind de la formularea inițială a conceptului de către Chomsky, denumit competență lingvistică, și terminând cu competența comunicativă propusă de Hymes. Definiția competenței lingvistice a lui Chomsky ca fiind în principal preocupată de un vorbitor-ascultător ideal, într-o comunitate de vorbire complet omogena, care cunoaște limba perfect și nu este afectată de condiții irelevante din punct de vedere gramatical, ca limitările de memorie, distragerile, erorile (aleatoare sau caracteristice)¹, delimitează două instanțe primordiale ale limbii, competență și performanță, și descrie un set de reguli universale care reglementează producția limbajului, limitând astfel incomprehensibilitatea și aleatoriul care, aparent, definesc procesele lingvistice. Cu toate acestea, accentul pe nivelul gramatical și definiția idealizată a vorbitorului s-a dovedit a fi, în anumite privințe, reduționistă, acordând puțină atenție performării și utilizării. De asemenea, această abordare este dificil de aplicat în domeniul învățării limbilor străine, având în vedere că vorbitorul ne-nativ nu este unul perfectă, fiind influențat de cunoașterea limbii sale materne, de elemente sociale și culturale și de propriile limitări în achiziția limbii.

Ca și în opoziție la conceptualizarea competenței lingvistice, Dell Hymes, a atras atenția asupra efectului de denaturare al folosirii unui termen precum performanță „pentru două lucruri distincte: o teorie a performanței și a unei teorii a utilizării limbii”, și a propus redefinirea termenului sub forma competenței comunicative. Chomsky a răspuns la obiecția lui în 1980, cu recunoașterea existenței „competenței pragmatice”, ca o completare a „competenței gramaticale”, acceptând faptul că limbajul este folosit intenționat și în strânsă legătură cu variabilele contextuale și scopurile vorbitorului.²

Competență comunicativă, așa cum a fost elaborată de Hymes, a părut o idee pertinentă pentru domeniul învățării limbii străine și aplicațiile noțiunii au fost explorate de Canale și Swain

¹ Chomsky N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts Institute of Technology Press, P 3

² Hymes D. (1972). „On communicative competence”. In Pride J. and Holmes J. (Eds.), *Sociolinguistics*. Middlesex, England: Penguin, p 272

(1980) și Bachman în modelele elaborate pentru descrierea competenței comunicative. Canale (1983) a propus împărțirea competenței comunicative în competență gramaticale, competență sociolingvistică, competență discursivă și competență strategică. Adicional, Bachman a redefinit conceptul de competență drept capacitatea de a folosi limbajul în scop comunicativ, care poate fi descrisă ca incluzând atât cunoașterea cât și capacitatea de transpunere a cunoștințelor în producere adecvată contextual și incluzând competența pragmatică în cadrul competenței lingvistice.

Teoriile de predare pe de o parte echivalează competență cu performanța, o noțiune fundamentală asociată în mod tradițional cu măsurarea și testarea în predarea și învățarea limbilor străine. Taylor (1988) a subliniat faptul că „nu este surprinzător faptul că performanța a ajuns să fie asociată atât de strâns cu competența, în special în domeniul lingvisticii aplicate”, dat fiind că aspectul cheie care distinge competență de performanță, constă în caracterul măsurabil al acestuia din urmă. Programele de predare moderne denumesc competența abilitate, stabilind descriptorii de performanță clari care permit evaluarea achiziției.

Cu toate acestea, o analiză mai atentă a sistemului triplu competență / performanță / abilitate nu poate decât să ilustreze ideea de competență echivalată cunoașterii. Coșeriu este cel care face o distincție între limba ca activitate și limba ca tip de cunoaștere, care transpune noțiunea de competență lingvistică în cunoaștere lingvistică. Teoria lui definește limbajul ca proces dinamic și creativ de generare de noi cunoștințe bazate pe o cunoaștere conceptuală și funcțională anterioară. Este un proces creativ, deoarece produce o nouă cunoaștere virtuală, care poate constitui baza pentru alte potențiale realizări lingvistice. O limbă anume este atât o activitate (vorbirea în limba engleză) cât și un tip de cunoaștere (cunoașterea limbii engleze). El susține că nu putem înțelege limba dacă o analizăm doar prin prisma realizării ei ca activitate, cunoaștere sau produs, sau dacă nu considerăm toate aceste perspective ca fiind echivalente.

Competența, înțeleasă în virtualitatea ei, definită prin faptul că poate fi observată numai prin prisma activității, duce la confuzii între proces și rezultat. În predarea / învățarea limbilor străine, această confuzie se reflectă în tendința de a echivala competența cu un set de abilități care să permită îndeplinirea unor sarcini specifice într-un anumit domeniu. În programele educaționale sunt definite competențe-cheie definite prin capacitatea de a îndeplini o anumită sarcină, precisă, însoțită de standarde de performanță, care reprezintă un instrument de evaluare a realizării competenței. Analizând această definiție, putem observa că, din acest punct de vedere,

competența pare să se refere mai degrabă la abilități și aptitudini în măsura în care acestea reflectă grade de realizare a sarcinilor. Clarificarea noțiunii de competență se bazează pe următoarele raționalizări: competența cuprinde atât procesul și rezultatul unei activități, aceasta poate fi definită ca fiind cunoaștere sau capacitate de a aplica cunoaștere, poate fi analizată prin prisma formei sale virtuale sau palpabile. De asemenea, este important să se ia în considerare faptul că, în esență, competența se referă la o potențialitate, fiind bazată pe capacitatea de a accesa anumite cunoștințe, în scopul de a îndeplini o anumită activitate, sau de a manifesta un anumit comportament. Aceste observații subliniază dificultatea de observare și de măsurare a competenței în afara relației sale cu manifestarea sa reală, care este activitatea în sine.

Din acest punct de vedere trebuie să de acord cu raționalizările mai recente ale lui Chomsky privind competența lingvistică, care o definesc ca independentă de performanță, un "set internalizat de reguli" care să permită vorbitorul să distingă realizările negramaticale, indiferent de înțelegerea a sensului mesajului. Transpunând această definiție ce ilustrează competența ca o facultate a minții (în ceea ce privește procesele cognitive) la pragmatica limbajului, propun extinderea noțiunii la conceptul de „cunoaștere lingvistică” propus de Coșeriu. Coșeriu face o distincție între limbă ca obiect de activitate și limbajul ca formă de cunoaștere. Limba atât ca o activitate de receptare / interpretare cât și de producere nu poate fi limitată la procesul de realizare formală și funcțională bazată pe reiterarea cunoștințelor preexistente; este o activitate creativă, care folosește această cunoaștere deja acumulată, în scopul de a spune ceva nou, producând o nouă cunoaștere virtuală, care poate constitui baza pentru acte de comunicare viitoare.

În ceea ce privește asocierea competenței cu ideea de cunoaștere, este de asemenea important de menționat definiția competenței pragmatice în Chomsky(1978) drept „cunoașterea condițiilor și modul de utilizare corespunzătoare a limbii, în conformitate cu diverse scopuri”, reflectând trecerea de la definițiile ambelor competențe lingvistice și pragmatice la conceptul mai larg de „cunoaștere a limbii”. Relevant pentru abordarea competenței pragmatice în domeniul învățării limbii străine este susținerea importanței „unei distincții clare între cunoaștere și capacitatea de a utiliza această cunoaștere.”³ Corelând aceste conceptualizări la diferențierea realizată de Saussure între „langage / langue / parole” , eu susțin că, în esență, competența se referă la interrelația dintre cunoașterea înnăscută, universală a modului de a comunica,

³ Chomsky N (1978) “Language and Unconscious Knowledge”. Op.cit. p 224

competența de a comunica într-o anumită limbă bazată atât pe cunoaștere universală cât și pe cunoștințele dobândite, și în cele din urmă, capacitatea / abilitățile implicate de utilizarea efectivă a unei anumite limbi. În consecință, procesul de învățare a limbilor străine nu se poate baza numai pe accesarea cunoștințelor generale de limbă, pentru că structura și modul de realizare a acestora diferă de procesele implicite ale limbii materne. Astfel, abordarea limbilor străine trebuie să se bazeze pe o relație de interdependență, dialogală între universaliile în cunoașterea limbilor străine și cunoașterea dobândită prin învățare. Acest argument este fundamentul pentru justificarea necesității de a preda explicit aspectele pragmatice ale limbajului.

Al doilea capitol al lucrării mele este menit să definească abilitățile necesare unui elev pentru a dezvolta competență pragmatică. Pentru a atinge acest obiectiv am analizat prevederile Cadrelui European Comun de Referință al Limbilor (CECRL), care este un instrument utilizat pe scară largă în Uniunea Europeană, deoarece sintetizează abordările în predarea și învățarea limbilor străine în sistemul european de învățământ. Tot din aceasta perspectivă este necesară și o analiză a Curriculum-ului național român privind limba engleză ca limba străină.

La o primă vedere, în CECRL, abordarea adoptată este o una orientată spre acțiune. Ea privește elevii, în primul rând în calitate de membri ai societății, mai exact indivizi implicați social care urmăresc realizarea de sarcini într-o serie de situații diferite. Această schimbare de perspectivă în ceea ce privește studentul aduce necesitatea ca vorbitorul să fie independent din punct de vedere lingvistic, nu doar competent din punct de vedere gramatical și lexical. Se poate observa o schimbare, de asemenea, în perspectiva asupra activităților lingvistice care nu mai sunt acte de vorbire separate, ci sunt constituenți ai un context social mai larg, care le poate da deplină lor semnificație. Prin urmare, este subliniată importanța nivelului pragmatic al situației comunicaționale, dând contextului comunicării un rol central, deoarece determină strategiile de acțiune de comunicare ale vorbitorului în încercarea de a-și atinge scopurile comunicative. Este, totuși, important să se sublinieze faptul că CEFRL reduce competența pragmatică la competența discursivă, adică, abilitatea de a organiza structural discursul, de a respecta coerența și coeziunea, de a recunoaște categoriile și structurile de text, producerea de acte de vorbire bazându-se pe scheme predefinite de interfață dialogică. Aspecte pragmatice sunt incluse în definiția pe care o formulează în privința competenței sociolingvistice: cunoașterea convențiilor sociale (regulile de politețe, relații de putere), codificarea lingvistică formală a convențiilor esențiale specifice. În formularea abilităților necesare pentru a atinge nivelul de utilizator

independent (B1 B2) sunt formulate anumite abilități, care ar putea reprezenta factori de evaluare în ceea ce privește dezvoltarea competenței pragmatice. Utilizatorul independent ar trebui: „să adopte un nivel de formalitate corespunzător circumstanțelor [...], să aibă o bună cunoaștere a expresiilor idiomatice și colocviale cu conștientizarea nivelurilor conotative de sens [...] să folosească limbajul flexibil și eficient pentru atingerea de scopuri sociale, inclusiv utilizarea elementelor afective, aluzive și ludice.”⁴

Prevederile curriculum-ului național sunt centrate pe înțelegerea conținutului textului oral/scriș, bun control gramatical, decodarea și producerea de mesaje, abilitate de a redacta texte funcționale, care exprimă un punct de vedere. Curriculum-ul menționează, de asemenea, capacitatea de transfer și de mediere; totuși, acest aspect este înțeles ca abilitatea de a traduce și parafraza. Unul dintre principalele obiective ale curriculum-ului este acela de a permite dezvoltarea unui vorbitor care este capabil să utilizeze limba în mod intenționat și adecvat funcțional folosind tehnici de comunicare variate în funcție de diferitele contexte de comunicare. Cu toate acestea, abilitățile care vizează acest obiectiv sunt oarecum reduse: redactarea de texte funcționale pentru diferite scopuri de comunicare respectând adecvarea formei și a limbajului la subiect și la cititor; participarea la conversații folosind un limbaj adecvat și respectând normele socio-culturale cerute de rolul și relația cu interlocutorii.

După părerea mea cu privire la problematica curriculare, consider că este necesară o reformulare a abilităților ce derivă din competența pragmatică. Cerințele care definesc o comunicare pragmatică de succes ar trebui să fie: înțelegerea intențiilor interlocutorilor, identificarea atitudinilor și sentimentelor vorbitorului, delimitarea parametrilor sociali (distanța socială, puterea relativă, circumstanțe), discriminarea forței ilocuționare a unui act de vorbire prin evaluarea intensității mesajului unui vorbitor (sugestie, avertizare), reacția adecvată de răspuns, precum și modificarea discursului în funcție de context și convențiile socio-culturale.

Capitolul 3 este conceput cu scopul de a schița elementele destinate să ajute elevul să dezvolte competența pragmatică așa cum sunt proiectate de curriculum-ul românesc și de manualele disponibile. Problematika principală a acestei secțiuni este: Care sunt mijloacele prin care manualele pot așeza într-o poziție centrală activitățile tranzacționale de utilizare a limbii, în detrimentul activităților imitative și de receptare? O parte importantă a acestei cercetări este

⁴ Verhelst N., Van Avermaet P., Takala S., Figueras N. and North B. (2009). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

constituită de limba prezentată în manuale care nu ilustrează utilizarea autentică a limbii, favorizând conversațiile artificiale și decontextualizate.

Manuale reprezintă centrul curriculum-ului și programului de studiu în majoritatea mediilor educaționale; cu toate acestea, cu greu furnizează elevilor date suficiente care ar putea facilita dezvoltarea competenței pragmatice. O analiză a acestor cazuri de comunicare dintr-un punct de vedere pragmatic s-ar putea dovedi utilă. Analiza detaliată se concentrează pe utilizarea informațiilor metapragmatice, abordarea explicită a aspectelor pragmatice, și abordarea registrului, forței ilocuționare, politeții, ajustării utilizării în funcție de context.

Pentru a evalua nivelul de reflectare a transformărilor în teoria predării limbilor străine, am considerat necesar să analizez manualele aprobate de Ministerul Educației în România. Manualele au fost grupate în trei categorii principale (manuale elaborate de vorbitori non-nativi de limba engleză centrate pe prevederile Curriculumului EFL românesc, manuale elaborate de vorbitori nativi urmând dispozițiile CECRL și manuale mixte) și am ales să pun accentul pe analiza manualelor care au fost elaborate de către autori non-nativi, cu scopul de a evalua măsura în care nivelul competenței pragmatice a autorilor influențează structura generală a manualului, și poziția lor în raport cu CECRL și cu prevederile curriculum-ului. Concluziile acestui studiu s-au fundamentat pe două aspecte principale: autenticitatea textelor și a distribuția și formularea activităților de creștere a conștientizării aspectelor pragmatice.

În primul rând, necesitatea de autenticitate a textului este strâns legată de observația că discursul profesorului și interacțiunea din clasă, având o bază non-nativă, nu poate constitui un model comprehensibil, sau baza predării explicite, rolul de a compensa acest mediu de comunicare sărac fiind rezervat manualului și materialelor instructive adiacente acestuia. Există, așa cum reiese din discuția detaliată din ultimul capitol, numeroase argumente care definesc textul autentic și procedura de selecție care trebuie urmată în proiectarea unui manual. În ciuda tuturor acestor explicații, cred că aspectele cheie care ar trebui să influențeze selectarea materialelor (texte și sarcini) ar trebui să fie pragmatice și pedagogice. Cerințele pragmatice ar trebui să abordeze nevoile studentului și obiectivele de comunicare, variabilele socio-culturale și contextuale, înțelesul intenționat, forța ilocuționară, efectul asupra interlocutorului, având în vedere să nu se abordeze textele autentice ca scheme de reproducere formulaic la nivel productiv. Din punct de vedere al procesului pedagogic, materiale autentice trebuie să constituie baza

pentru observare metalingvistică și pragmatică care să permită achiziția de strategii de comunicare eficiente și adecvate.

Analiza manualelor din punct de vedere textual a relevat următoarele aspecte: (1) principalele tipuri de texte din manualele sunt monologice, interacționale și funcționale, subdivizate în genurile următoare: texte literare, expoziții și explicații, texte funcționale, narațiuni (ficționale sau informaționale), raport, procedură, text electronic, înregistrări de comunicare orală; (2), în manualele redactate de autori ne-nativi există o preponderență a textelor literare și expositive, oferind puține exemple de comunicare reale în limba țintă, și aproape nici o ocazie de a observa competența pragmatică în realizarea ei; (3) textele de raportare, reprezentate de ziare sau articole din reviste și editoriale, oferta într-o anumită măsură, o gamă mai largă de strategii de comunicare, cu scopul de a oferi modele de design pentru diferite tipuri de producții eseistice; (4) textele funcționale sunt reduse și omogene și reprezintă în principal scrisori formale/ informale, scrisori de intenție, publicitate, plângeri oficiale, contrar manualelor redactate de autori nativi care prezintă o gamă mai largă de modalități formale; (5) alegerea subiectelor și a modalității de introducere a noului vocabular subliniază, de asemenea, accentul pus pe teme academice și profesionale.

În ceea ce privește tipurile de activități propuse de manuale, am identificat două tipuri principale: activități de sensibilizare pragmatică și activități pragmatice de producere și am bazat analiza lor pe nivelul de facilitare al dezvoltării abilităților identificate ca fiind reprezentative pentru dezvoltarea competenței pragmatice. În toate cele trei grupe de texte, informațiile pragmatice reprezintă o parte redusă din conținutul total, și acesta este legată în principal de producerea actelor de vorbire, oferind un număr redus de exemple de comunicare native, lipsite de referință contextuale și informații explicite metapragmatice. Este important de remarcat corelația dintre actele de vorbire și problemele gramaticale, cum ar fi negativul, imperativul, gerunziul și așa mai departe, cu accent pe producerea lingvistică, mai degrabă decât de producerea pragmatică. Actele de vorbire sunt prezentate formal și într-o manieră enumerativă, listând structuri cu puține informații metapragmatice privind variația în funcție de strategiile de politețe, registru sau forță ilocuționară. Activitățile de achiziție a actelor de vorbire sunt proiectate sub forma unor rutine, repetiții de expresii stereotipice cu scopul de a internaliza structuri fără înțelegere reală. Manualele propuse de autori nativi sau cele mixte prezintă un

tratament mai eficient actelor de vorbire din punct de vedere pragmatic, privind utilizarea limbii și transpunerea în comunicarea reală.

Din perspectiva problemelor de creștere a nivelului de percepere a aspectelor pragmatice a existat o diferență clară de abordare între grupele de manuale, manuale cu autori ne-nativi tratând cu variabilele contextuale în principal la nivel de expunere, în timp ce manualele cu autori nativi propun activități de sensibilizare care transpun informații descriptive ale variabilelor contextuale în practica de comunicare, înțelegerea scrisă, înțelegerea orală și nivelurile de producție orale/scrise. Manuale cu autori ne-nativi includ în mare parte sarcini referitoare la recunoașterea atitudinii vorbitorului / scriitorului.

De asemenea, abordarea explicită a strategiilor de comunicare este un alt aspect slab reprezentat în manualele cu autori ne-nativi. Strategiile de politețe sunt în principal abordate prin prisma asocierii cu folosirea verbelor modale, limitându-e la probleme de formalitate și concentrându-se pe activități de producere scrisă eseistica sau academică. În ceea ce privește referirile pragmatice la aspecte culturale, acestea sunt reduse la prezentarea unor diferențe dialectale și regionale în realizarea lingvistică, așa cum este exemplul unei activități în ceea ce prezintă utilizările non-standard ale limbii engleze, implicând identificarea „utilizarea incorectă a timpurilor, negări duble, lipsa unui acord între subiect și verb, forme incorecte verbale”.⁵

Posibilitățile de producție oferite de manualele EFL românești favorizează discursul scris, ceea ce limitează activitățile de interacțiune la exprimarea punctului de vedere prin formularea de diverse tipuri de eseuri, narațiuni sau rapoarte care urmăresc dezvoltarea structurării logice și a abilităților de persuasiune e.

Informația metapragmatică este distribuită în manuale cu autori ne-nativi în aproximativ 20% din numărul total de pagini, procentaj care se dovedește insuficient în efortul de a dezvolta competența pragmatică și de a atinge succesul în comunicare. De asemenea, gama de tipuri de informații metapragmatice se reduce la problematici privind nivelul de formalitate și de politețe, în timp ce descrierea variabilelor contextuale (relații sociale între interlocutori, diferențele de status, sau alți factori de context) care pot influența selectarea formelor și strategiilor adecvate sunt ignorate.

Ca o concluzie finală, derivată din aceste observații ale deficiențelor cu privire la abordarea competenței pragmatice, consider constructivă delimitarea următoarelor soluții de

⁵ Comișel E., Miloș D., Pîrvu I., (2007) *Limba engleza: [...]- Manual pentru clasa a XI-a L2*, op.cit., p 25

ameliorare: selecția de texte/sarcini autentice, favorizându-le pe cele dialogice; tratarea explicită a aspectelor pragmatice, în scopul de a sensibiliza pragmatic și a ajuta la construirea de cunoașterii pragmatice; sarcini contextualizate, atât în scris și oral cu o variație contrastivă a contextului, relației sociale, registrului și a scopului de comunicare, favorizând sarcinile interacționale care să permită schimbul oral, cu o atenție acordată scopului de comunicare și adaptarea strategiilor de comunicare la context; creșterea numărului de activități de sensibilizare pragmatică și culturală, cum ar fi identificarea sensului intenționat, evaluarea forței ilocuționare a unui enunț, identificarea parametrilor contextualei și a indicilor socio-culturali în texte; abordarea aspectelor lingvistice (regulile gramaticale, lexical)dintr-o perspectivă pragmatică/ comunicativă / interacțională.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ:

Surse primare

BĂLAN, R., CARIANOPOL, M., COLIBABA, S. (1998) *English News & Views. Student`s book 11*, Oxford, England: Oxford University Press

COMIȘEL, E., MILOȘ, D., PÎRVU, I. (2006) *Limba engleza: Front runner 4- Manual pentru clasa a XI-a L2*, Bucuresti: Ed. Corint

COMIȘEL, E., MILOȘ, D., PÎRVU, I. (2007) *Limba engleza: Front runner 4- Manual pentru clasa a XII-a L2*, Bucuresti: Ed. Corint

MILOȘ, D., MARIN, R. (2006) *Limba engleza L1. Manual pentru clasa a XI-a L1*, Bucuresti: Ed. Corint

MILOȘ, D., MARIN, R. (2007) *Limba engleza L1. Manual pentru clasa a XII-a L1*, Bucuresti: Ed. Corint

SOARS, L., & SOARS, J. (2003). *New Headway: Intermediate: New Edition*. Oxford, England: Oxford University Press.

WILSON, K., & TAYLOR, J., HOWARD-WILLIAMS, D. (2008) *Prospects: Student`s book: Advanced*. Oxford, England: Macmillan Education

Surse secundare

AUSTIN, J. L. (1975). *How to do things with words*. Oxford, England: Oxford University Press.

- BACHMAN, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, England: Oxford University Press.
- BACHMAN, L. F. (2000). "Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts". *Language Testing*, 17(1), pp 1–42.
- BACHMAN, L.F. and PALMER, A.S. (1982). "The construct validation of some components of communicative proficiency", *TESOL Quarterly*, 16(4), pp 449–465.
- BARDOVI-HARLIG, K., HARTFORD, B.A.S., MAHAN-TAYLOR, R., MORGAN, M. J. and REYNOLDS, D.W. (1991). "Developing pragmatic awareness: Closing the conversation". *ELT Journal*, 45, pp 4-15.
- BARDOVI-HARLIG K. (1996). "Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together". In Bouton L. F. (Ed.), *Pragmatics and language learning* Vol. 7. Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, pp 21-39
- BEEBE, L.M., TAKAHASI, T. and ULISS-WELTZ, J. (1990) "Pragmatic transfer in ESL Refusals", in. Scarcella R.C., Andersen E.S and Krashen S.D. (eds.) *Developing Communicative Competence in a Second Language*, New York: Newbury House, pp 55-73
- CANALE, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". In Richards J.C. and Schmidt R.W. (Eds.), *Language and communication*. London, England: Longman, pp. 2–27.
- CANALE, M., and SWAIN, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1(1), pp 1–47.
- CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z., and THURRELL, S. (1995). "Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications". *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), pp 5–35.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts Institute of Technology Press
- CHOMSKY, N. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace & World
- CHOMSKY, N. (1975). *Reflections on Language*. New York: Pantheon
- CHOMSKY, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge, England: Cambridge University Press
- COȘERIU, E. (2009), *Omul și limbajul lui. Studii de filozofie a limbajului, teorie a limbii și lingvistică generală*, Iași: E. Universitatii "Alxandru Ioan Cuza"
- CRYSTAL, D. (Ed.). (1997). *The Cambridge encyclopedia of language*. New York: Cambridge University Press

DE SAUSSURE, F., Baskin W., and Meisel P. (2011). *Course in general linguistics*. Columbia University Press

GRICE, H. P. (1968). "Utterer's meaning, sentence meaning, and word meaning". *Foundations of Language*, 4, pp 117–137.

GRICE, H. P. (1975). "Logic and conversation". In Cole P. and Morgan J. L. (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts*. New York, NY: Academic Press, pp 41–58.

GRICE, H. P. (1989). *Studies in the way of the words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

HALLIDAY, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London, England: Edward Arnold.

HYMES, D. (1972). "On communicative competence". In Pride J. and Holmes J. (Eds.), *Sociolinguistics*. Middlesex, England: Penguin, pp. 269–293.

HYMES D. H. (1972) "Models of the interaction of language and social life". in Gumperz J. J. and Hymes D. (eds) *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston. pp. 35-71.

LEECH, G. (1990). *Semantics. The Study of Meaning*. London, England: Penguin Books.

LEVINSON, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge, England: Cambridge University Press

MEY, J., Brown K, (2009) *Concise Encyclopedia of Pragmatics 2nd ed.*, Elsevier

MEYERHOFF, M. (2006). *Introducing Sociolinguistics*. London and New York: Routledge

ROSE, K. R. and KASPER, G. (Eds.). (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press

SAVIGNON, S. (1972) "Communicative competence: An experiment in foreign language teaching". Philadelphia P.A. Centre for curriculum Development.

SAVIGNON S. J. (1983). *Communicative competence. Theory and practice. Text and context in second language learning*. Addison: Wesley Publishing Company

SEARLE, J. R. (1975), "A Taxonomy of Illocutionary Acts", in: Günderson, K. (ed.), *Language, Mind, and Knowledge*, (*Minneapolis Studies in the Philosophy of Science*, vol. 7), University of Minneapolis Press, pp 344-69

SEARLE, J. R. (1976). *Speech Acts*. London: Syndics of the Cambridge University Press

SWAIN, M. (1985). "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In Gass, S. and Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*, New York: Newbury House, pp. 235-256.

VERHELST, N., VAN AVERMAET, P., TAKALA, S., FIGUERAS, N. and NORTH, B. (2009). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.