

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”

Cu titlu de manuscris

C.Z.U.: 378.091:[811.133.1+004](043.3)

BULAT-GUZUN ANA

**EVALUAREA COMPETENȚELOR LINGVISTICE PRIN TIC
ÎN STUDIUL UNIVERSITAR AL LIMBII FRANCEZE**

533.01 PEDAGOGIE UNIVERSITARĂ

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific:

Solcan Angela,
dr în științe pedagogice, conf. univ.

Autoare:

Bulat-Guzun Ana

CHIȘINĂU, 2020

© BULAT-GUZUN Ana, 2020

CUPRINS

| | |
|---|-----|
| ADNOTARE (română, rusă, engleză) | 5 |
| LISTA TABELELOR | 8 |
| LISTA FIGURILOR | 9 |
| LISTA ABREVIERILOR | 11 |
| INTRODUCERE | 12 |
| 1. REPERE TEORETICE ALE EVALUĂRII PRIN TIC A COMPETENȚELOR LINGVISTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR | 22 |
| 1.1. Istoricul termenului <i>competențe lingvistice</i> | 22 |
| 1.2. Delimitări conceptuale privind evaluarea în contextul predării-învățării universitare | 34 |
| 1.3. Evaluarea competențelor lingvistice prin TIC ca preocupare metodologică în învățământul superior | 46 |
| 1.4. Concluzii la capitolul 1 | 57 |
| 2. METODOLOGIA EVALUĂRII PRIN TIC A COMPETENȚELOR LINGVISTICE ÎN STUDIUL UNIVERSITAR AL LIMBII FRANCEZE | 59 |
| 2.1. Demersul experimental de apreciere a gradului de valorificare a TIC în evaluarea competențelor lingvistice ale studenților | 59 |
| 2.2. Modelul tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice ale studenților | 87 |
| 2.3. Concluzii la capitolul 2 | 118 |
| 3. CADRUL PRAXIOLOGIC AL IMPLEMENTĂRII MODELULUI TEHNOLOGIC DE EVALUARE PRIN TIC A COMPETENȚELOR LINGVISTICE ÎN STUDIUL UNIVERSITAR AL LIMBII FRANCEZE | 120 |
| 3.1. Contextul implementării Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice în studiul universitar al limbii franceze | 120 |
| 3.2. Valori medii comparate privind formarea universitară prin TIC a competențelor lingvistice ale studenților | 125 |
| 3.3. Concluzii la capitolul 3 | 151 |
| CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI | 153 |
| BIBLIOGRAFIE | 157 |
| ANEXE | 174 |
| Anexa 1. Scale de apreciere pentru competența lexicală..... | 174 |
| Anexa 2. Scale de apreciere pentru competența gramaticală, fonologică și ortografică..... | 175 |
| Anexa 3. Scale de apreciere pentru activitățile de producere | 176 |
| Anexa 4. Scale de apreciere pentru activitățile de receptare | 177 |

| | |
|---|------------|
| Anexa 5. Scale de apreciere pentru activitățile de interacțiune | 178 |
| Anexa 6. Referențialul de evaluare a CL ale studenților..... | 179 |
| Anexa 7. Curricula la cursul de limbă franceză | 182 |
| Anexa 8. Finalități de studiu la programul de studii <i>Limba franceză și engleză</i> | 186 |
| Anexa 9. Competențe dezvoltate la programul de studii <i>Limba franceză și engleză</i> | 189 |
| Anexa 10. Produsul preconizat și modalități de evaluare..... | 192 |
| Anexa 11. Grile de evaluare a unui blog..... | 196 |
| Anexa 12. Grilă de evaluare a portofoliului | 198 |
| Anexa 13. Desfășurarea proiectului | 200 |
| Anexa 14. Realizarea și evaluarea activității proiectului..... | 202 |
| Anexa 15. Desfășurarea situației-problemă | 203 |
| Anexa 16. Grila de evaluare..... | 205 |
| Anexa 17. Grilă de evaluare a producerii scrise | 206 |
| Anexa 18. Tipuri de scale din grila de evaluare..... | 207 |
| Anexa 19. Scală descriptivă globală | 208 |
| Anexa 20. Ponderarea criteriilor, indicatorilor, descriptorilor..... | 209 |
| Anexa 21. Asamblarea grilei de evaluare | 210 |
| Anexa 22. Indicatori de apreciere ai nivelului de dezvoltare a CL | 211 |
| Anexa 23. Chestionar pentru CDU - utilizarea TIC (Experimentul de constatare)..... | 213 |
| Anexa 24. Chestionar pentru studenți - utilizarea calculatorului (Experimentul de constatare). | 215 |
| Anexa 25. Test 1 (etapa de constatare)..... | 217 |
| Anexa 26. Date experimentale obținute prin testarea studenților (etapa de constatare)..... | 219 |
| Anexa 27. Test 2 (etapa de control) | 221 |
| Anexa 28. Date experimentale obținute prin testarea studenților (etapa de control)..... | 224 |
| Anexa 29. Chestionar dedicat studenților - identificarea impactului utilizării TIC în evaluare. | 226 |
| Anexa 30. Chestionar dedicat studenților - identificarea impactului utilizării MDI | 228 |
| Anexa 31. Matricea de dezvoltare a CL prin utilizarea MDI e-Flux..... | 230 |
| DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII..... | 234 |
| CURRICULUM VITAE..... | 235 |

ADNOTARE

Bulat-Guzun Ana

Evaluarea competențelor lingvistice prin TIC în studiul universitar al limbii franceze Teză de doctor în Științe ale educației, Chișinău, 2020

Volumul și structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 222 surse, 156 de pagini text de bază, 43 de figuri, 24 tabele, 31 de anexe.

Publicații la tema tezei. Rezultatele au fost publicate în 24 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: evaluare, competență, competență lingvistică, evaluarea competențelor lingvistice, instrumente TIC, competență digitală, didactica limbii franceze.

Domeniul de studiu: teoria și metodologia instruirii (limba franceză).

Scopul cercetării: presupune stabilirea reperelor teoretice, elaborarea și validarea Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice ale studenților în studiul universitar al limbii franceze.

Obiectivele cercetării: determinarea reperelor teoretice privind evaluarea competențelor lingvistice prin TIC în contextul predării-învățării universitare; interpretarea oportunităților metodologice ale evaluării competențelor lingvistice prin TIC ca preocupare pedagogică în învățământul superior; studiul experimental al gradului de valorificare a TIC în evaluarea competențelor lingvistice ale studenților; elaborarea, implementarea și validarea experimentală a *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* ale studenților în studiul limbii franceze, reprezentat de softul educațional „Manualul digital interactiv de studiere a limbii franceze e-Flux”; estimarea eficienței metodologiei reprezentată de *Modelul tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice*.

Noutatea și originalitatea științifică: rezidă în identificarea perspectivelor teoretice actuale ale valorificării pragmatice a TIC în procesul predării-învățării-evaluării limbii franceze; precizarea și dezvăluirea semnificației conceptelor de bază - „evaluare”, „competență”, „competență lingvistică”, „evaluarea competențelor lingvistice”, „instrumente TIC”, analizate în contextul stabilirii metodologiei de evaluare a competențelor lingvistice în studiul universitar al limbii franceze și al evidențierii abordărilor și orientărilor științifice privind utilizarea TIC; discriminarea nivelurilor de dezvoltare a competențelor lingvistice ale studenților, formularea criteriilor de evaluare și a indicatorilor competențelor lingvistice ale studenților; descrierea Referențialului de evaluare a competențelor lingvistice prin TIC în studiul universitar al limbii franceze.

Rezultatul științific obținut în cercetare constă în determinarea fundamentelor teoretice privind competențele lingvistice, elaborarea și validarea experimentală a *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* ale studenților (reprezentat de softul educațional „Manualul digital interactiv de studiere a limbii franceze e-Flux”), prin elucidarea oportunităților metodologice de eficientizare a didacticii limbii franceze în învățământul superior care contribuie la dezvoltarea didacticii universitare în contextul societății informaționale.

Semnificația teoretică a cercetării este susținută de: analiza, precizarea, delimitarea și interpretarea cadrului conceptual al evaluării prin TIC a competențelor lingvistice la nivelul unor criterii și indicatori specifici; interpretarea orientărilor științifice privind TIC, a dificultăților de utilizare a instrumentelor TIC în studierea limbii franceze; elucidarea oportunităților metodologice de eficientizare a didacticii limbii franceze în învățământul superior.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în elaborarea, argumentarea științifică și validarea experimentală a *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* în studiul universitar al limbii franceze. Fundamentele teoretico-aplicative (inserate în model) valorificate și validate în cadrul experimentului pedagogic realizat au contribuit la sporirea eficienței dezvoltării competenței de comunicare, în general, și la ameliorarea procesului de evaluare a competențelor lingvistice prin intermediul TIC, în particular. *Referențialul de evaluare a competențelor lingvistice*, *Grila de evaluare*, *Indicatorii de apreciere a nivelului de dezvoltare a competențelor lingvistice*, *Matricea de dezvoltare a competențelor lingvistice prin utilizarea manualului digital interactiv e-Flux* pot fi aplicate nu doar în predarea-învățarea-evaluarea limbii franceze, ci și în studiul altor limbi străine la nivel universitar și pentru formarea continuă a cadrelor didactice. Reperetele teoretice și metodologice ale cercetării pot servi ca suport teoretic în elaborarea ghidurilor metodologice și a notelor de curs.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin intermediul cercetărilor experimentale din cadrul UPS „Ion Creangă”, la cursurile de limba franceză, prin implementarea fundamentelor teoretico-aplicative elaborate și structurate în *Modelul tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* în studiul universitar al limbii franceze (reprezentat de softul educațional „Manualul digital interactiv de studiere a limbii franceze e-Flux”), inclusiv prin participarea la conferințe naționale și internaționale, publicarea materialelor științifice, a cărților de specialitate la limba franceză și realizarea activităților practice cu studenții care învață limba franceză.

АННОТАЦИЯ

Булат-Гузун Анна

Определение уровней сформированности лингвистических компетенций посредством ИКТ в процессе обучения французскому языку в университетских учреждениях. Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук, Кишинев, 2020

Структура и объём диссертации: введение, три главы, основные выводы и рекомендации, библиография из 222 источников, 156 страниц основного текста, 43 рисунка, 24 таблиц и 31 приложений.

Публикации на тему диссертации: Результаты исследования опубликованы в 24 научных работах.

Ключевые слова: оценивание, компетенция, лингвистические компетенции (ЛК), определение/оценивание уровней сформированности лингвистических компетенций (ОУСЛК), ИКТ (информационные и коммуникационные технологии) инструменты, цифровая компетенция, дидактика французского языка.

Область исследования: теория и методика преподавания (французский язык)

Целью исследования является определение теоретико-прикладных ориентиров, разработка и проверка экспериментальной методики по определению уровней сформированности лингвистических компетенций путем использования ИКТ в процессе обучения французскому языку.

Задачи диссертационного исследования: определить теоретические ориентиры оценивания лингвистических компетенций путем использования ИКТ в контексте преподавания-обучения в университетских учреждениях; интерпретировать методологические возможности оценивания уровней сформированности лингвистических компетенций с помощью ИКТ, как педагогическую проблему, в университетских учреждениях; экспериментально исследовать степени значения ИКТ при оценивании уровней сформированности лингвистических компетенций студентов; разработать, внедрить и экспериментально проверить *Технологическую модель определения уровней сформированности лингвистических компетенций у студентов при изучении французского языка по средством использования ИКТ*; оценить эффективность методологии, представленной в *Технологической модели определения уровней сформированности лингвистических компетенций по средством ИКТ*;

Научная новизна и актуальность исследования заключается: в определении текущих теоретических перспектив, значимости эпистемологического и прагматического использования ИКТ в процессе преподавания-обучения и определения уровней знания французского языка; в уточнении и раскрытии значения основных понятий - «оценивание», «компетенция», «ЛК», «ОУСЛК», «ИКТ» инструменты, анализируемых в контексте выявления модели по ОУСЛК в процессе обучения французскому языку в университетских учреждениях, и выделения подходов и научных рекомендаций по использованию ИКТ; в выявлении уровней сформированности лингвистических компетенций и показателей владения языком студентов, формулировании критериев оценивания и показателей сформированности лингвистических компетенций студентов; в описании Системы ОУСЛК используя ИКТ в обучении французскому языку в университетских учреждениях.

Научные результаты, полученные в ходе исследования, заключаются в определении теоретических основ лингвистических компетенций, в разработке и экспериментальной проверке *Технологической модели определения уровней сформированности лингвистических компетенций у студентов*, путем выяснения методологических возможностей рационализации преподавания французского языка в высших учебных заведениях, которые способствуют развитию преподавания в университетах в контексте развития информационного общества.

Теоретическая значимость результатов исследования подтверждается: анализом, уточнением, разграничением и интерпретацией концептуальной основы оценивания ЛК, на уровне конкретных критериев и показателей, используя ИКТ; анализом научных направлений связанных с исследованием новых технологий, с трудностями использования инструментов ИКТ при обучении французскому языку; выяснением методологических возможностей для оптимизации преподавания французского языка в университетских учреждениях.

Практическая значимость результатов исследования заключается в разработке и проверке экспериментально-опытным путем теоретико-прикладных основ, структурированных в компонентах и инструментах *Технологической модели по определению уровней сформированности лингвистических компетенций с помощью ИКТ при изучении французского языка*.

Внедрение научных результатов исследования было достигнуто посредством организации экспериментальных исследований, проведенных в Кишинёвском государственном педагогическом университете имени Иона Крянгэ, на занятиях французского языка, путем внедрения теоретических и прикладных основ, разработанных и структурированных в *Технологической модели по определению уровней сформированности ЛК с помощью ИКТ при обучении французскому языку* в университетских учреждениях, также представленные в работе результаты исследования нашли отражение в выступлениях на национальных и международных конференциях, в публикациях научных материалов, учебников/специализированных книг и проведении практических занятий с студентами, изучающими французский язык.

ANNOTATION

Bulat-Guzun Ana

Assessing linguistic competences through ICT in university study of French.

PhD thesis in pedagogical sciences, Chisinau, 2020

The Structure of the thesis: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, 222 bibliography sources, 156 pages of text, 43 figures, 24 tables, 31 appendixes.

Publications related to the topic of the thesis: 24 scientific works.

Key-words: assessment, competence, linguistic competences, assessing linguistic competences, ICT, digital competence, French language.

Field of study: Theory and Methodology of Instruction (French language).

Research purpose: to determine theoretical-practical aspects, to develop and validate the methodology of assessing linguistic competences through ICT in learning French.

Research objectives: to determine the theoretical landmarks regarding the evaluation of linguistic competences through ICT in the context of university study of French; to interpret the methodological opportunities of assessing linguistic competences through ICT as a pedagogical concern in higher education; to study experimentally the degree of reevaluation of ICT in assessing students' linguistic competences; to elaborate, implement and validate experimentally the *Technological model for assessing students' linguistic competences through ICT in learning the French language*; to estimate the efficiency of the represented methodology as *Technological model for assessing students' linguistic competences through ICT*.

The scientific novelty and originality assume the identification of the theoretical utility and extension of the epistemic and pragmatic use of ICT in the process of the French language teaching-learning-assessing; the clarification and identification of the meaning of the basic concepts - „assessment”, „competence”, „linguistic competences”, „assessing linguistic competences”, „ICT” instruments, analyzed in the context of establishing the methodology for the assessing of the linguistic competences in learning French and highlighting the scientific approaches and orientations regarding the use of ICT; revealing the development levels and indicators of students' linguistic competences, formulating assessing criteria; the description of the assessing criteria of the linguistic competences development through ICT.

The scientific results obtained in the research consist in determining the theoretical foundations of the linguistic competences, the development and experimental validation of the *Technological model for assessing students' linguistic competences through ICT*, by elucidating methodological opportunities of language didactics development and efficiency in French language teaching at university level, in the context of an informational society.

The theoretical significance of the research is supported by the analysis, specification, delimitation, and interpretation of the aspects of the conceptual framework for assessing students' linguistic competences through ICT; the examination and analysis of scientific guidelines in the context of the use of ICT, the difficulties of using ICT in studying the French language; the elucidation of the methodological opportunities to make teaching the French language more efficient at university level.

The practical value of the research consists in the elaboration and validation of the theoretical-practical fundamentals, structured in the components and instruments of the *Technological model for assessing the linguistic competences through ICT in learning French*.

The implementation of the scientific results was carried out through the experimental research steps at SPU „Ion Creanga”, during French lessons, by implementing the theoretical and practical fundamental elaborated and structured in the *Technological model for assessing the linguistic competences through ICT in learning French at university level*, including participation in national and international conferences, publishing scientific materials, grammar textbooks and carrying out practical activities with students.

LISTA TABELELOR

| | |
|--|-----|
| Tabelul 1.1. Clasificarea strategiilor de evaluare..... | 36 |
| Tabelul 1.2. Evaluarea formativă versus evaluarea normativă | 37 |
| Tabelul 1.3. Tipologia testelor conform diferitor criterii de clasificare..... | 42 |
| Tabelul 1.4. Evaluarea tradițională versus evaluarea modernă | 43 |
| Tabelul 2.1. Designul etapei preliminare a experimentului pedagogic | 83 |
| Tabelul 2.2. Variabilele cercetării din chestionarul adresat cadrelor didactice universitare privind utilizarea TIC în procesul didactic | 85 |
| Tabelul 2.3. Finalitățile de studiu la cursul de limbă franceză..... | 89 |
| Tabelul 2.4. Competențe dezvoltate în cadrul cursului de limbă franceză | 90 |
| Tabelul 2.5. Produsul preconizat și modalități de evaluare în cadrul cursului de limbă franceză..... | 92 |
| Tabelul 3.1. Designul experimental al experimentului pedagogic..... | 121 |
| Tabelul 3.2. Componenta eșantionului experimental..... | 123 |
| Tabelul 3.3. Variabilele cercetării și indicatorii de apreciere a CL din test 1 și test 2 (receptarea mesajelor orale și/sau scrise)..... | 127 |
| Tabelul 3.4. Variabilele cercetării și indicatorii de apreciere a CL din test 1 și test 2 (producerea mesajelor orale și/sau scrise)..... | 127 |
| Tabelul 3.5. Metodologia de evaluare a CL ale studenților pentru test 1..... | 129 |
| Tabelul 3.6. Corelația dintre itemii test 1 și indicatorii de apreciere a nivelului de dezvoltare a CL | 130 |
| Tabelul 3.7. Rezultatele test 1 (etapa de constatare)..... | 131 |
| Tabelul 3.8. Analiza cantitativă a rezultatelor obținute la etapa de constatare..... | 135 |
| Tabelul 3.9. Matricea de dezvoltare a CL prin utilizarea MDI e-Flux..... | 138 |
| Tabelul 3.10. Metodologia de evaluare a CL ale studenților pentru test 2..... | 139 |
| Tabelul 3.11. Corelația dintre itemii test 2 și variabilele cercetării..... | 140 |
| Tabelul 3.12. Rezultatele test 2 (etapa de control)..... | 142 |
| Tabelul 3.13. Analiza cantitativă a rezultatelor obținute la etapa de control..... | 145 |
| Tabelul 3.14. Matricea cantitativă la etapa de constatare și de control..... | 147 |
| Tabelul 3.15. Variabilele cercetării pentru chestionarul de identificare a impactului evaluării CL ale studenților prin TIC..... | 148 |

LISTA FIGURILOR

| | |
|--|-----|
| Fig. 1.1. Evoluția noțiunii de „competență” în sfera vieții sociale..... | 23 |
| Fig. 1.2. Structura competenței..... | 24 |
| Fig. 1.3. Structura competenței de comunicare în limba franceză | 29 |
| Fig. 1.4. Taxonomia competenței de comunicare conform CECRL | 29 |
| Fig. 1.5. Sensurile termenului „evaluare” | 34 |
| Fig. 1.6. Funcțiile evaluării..... | 36 |
| Fig. 1.7. Etapele evaluării..... | 38 |
| Fig. 1.8. Avantajele utilizării TIC la cursul de limbă franceză..... | 48 |
| Fig. 2.1. Captura de ecran a activității „Les vêtements”..... | 63 |
| Fig. 2.2. Captura de ecran a activității „Attention aux potions magiques contre le Covid-19”.... | 63 |
| Fig. 2.3. Captura de ecran a activității „Dictée”..... | 64 |
| Fig. 2.4. Captura de ecran a paginii de start a site-ului „Ladictée.fr”..... | 65 |
| Fig. 2.5. Captura de ecran a aplicației „Audacity” | 70 |
| Fig. 2.6. Captura de ecran a site-ului „France Éducation international”, rubrica „Receptarea mesajelor scrise” | 75 |
| Fig. 2.7. Captura de ecran a site-ului „Bonjour de France” | 75 |
| Fig. 2.8. Modelul procesului de scriere | 77 |
| Fig. 2.9. Captura de ecran a aplicației „Typingstudy” | 80 |
| Fig. 2.10. Captura de ecran a aplicației „Typingstudy”, test dactilografic..... | 80 |
| Fig. 2.11. Captura de ecran a aplicației „Typingstudy”, rezultatele testului | 81 |
| Fig. 2.12. Tipologia scalei de apreciere | 95 |
| Fig. 2.13. Modelul tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice | 98 |
| Fig. 2.14. Portofoliul – evaluarea produsului, procesului și progresului..... | 101 |
| Fig. 2.15. Reprezentarea grafică a situației-problemă | 108 |
| Fig. 2.16. Captura de ecran „Interfața MDI e-Flux”..... | 111 |
| Fig. 2.17. Captura de ecran „Editarea manualului digital”..... | 112 |
| Fig. 2.18. Captura de ecran „Resurse MDI”..... | 113 |
| Fig. 2.19. Captura de ecran „Crearea resurselor MDI” (activități de producere orală)..... | 113 |
| Fig. 2.20. Captura de ecran „Crearea activităților de producere orală”..... | 114 |
| Fig. 2.21. Captura de ecran „Inserarea activităților în MDI” (producerea orală)..... | 114 |
| Fig. 2.22. Captura de ecran a activității de producere orală..... | 115 |
| Fig. 2.23. Captura de ecran a activității de producere scrisă (transcriere fonetică)..... | 116 |
| Fig. 3.1. Captura de ecran a testului de evaluare a CL prin TIC..... | 126 |

| | |
|--|-----|
| Fig. 3.2. Rezultatele test 1: nivelul inițial de dezvoltare a CL (etapa de constatare)..... | 132 |
| Fig. 3.3. CL la domeniul cunoaștere (etapa de constatare)..... | 133 |
| Fig. 3.4. CL la domeniul aplicare (etapa de constatare)..... | 134 |
| Fig. 3.5. CL la domeniul integrare (etapa de constatare)..... | 135 |
| Fig. 3.6. Nivelul CL conform indicatorilor de apreciere pe grupe academic (etapa de constatare)..... | 136 |
| Fig. 3.7. Nivelul inițial al CL conform indicatorilor de apreciere (etapa de constatare) | 136 |
| Fig. 3.8. CL la domeniul cunoaștere (etapa de control)..... | 143 |
| Fig. 3.9. CL la domeniul aplicare (etapa de control)..... | 144 |
| Fig. 3.10. CL la domeniul integrare (etapa de control)..... | 145 |
| Fig. 3.11. Nivelul CL conform indicatorilor de apreciere pe grupe academice (etapa de control)..... | 146 |
| Fig. 3.12. Nivelul final al CL conform indicatorilor de apreciere (etapa de control)..... | 146 |
| Fig. 3.13. Valori comparate ale CL (etapa de constatare și de control)..... | 148 |

LISTA ABREVIERILOR

În limba română:

CDU – Cadre Didactice Universitare

CE – Comisia Europeană

CECRL – Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi

CL – Competențe Lingvistice

CP – Computer Personal

EE – Eșantionul Experimental

FFLS – Facultatea Limbi și Literaturi Străine

LF – Limba Franceză

MDI - Manual Digital Interactiv

TIC – Tehnologii Informaționale și de Comunicație

UPS – Universitatea Pedagogică de Stat

În limba străină:

APC – Approche Par Compétences

CIEP - Centre International d'Études Pédagogiques

FLE – Français Langue Étrangère

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei abordate este determinată de standardele calității sistemului de învățământ din Republica Moldova, formulate în documentele de politici ale educației din R. Moldova, care solicită oferte educaționale ajustate la nevoile de cunoaștere ale agenților educaționali și la provocările societății contemporane: globalizarea, digitalizarea, tehnologizarea etc., era digitală generând premise valorificării complexe a tehnologiilor informaționale și de comunicare (TIC) în procesul de predare-învățare-evaluare a limbilor străine.

În domeniul formării profesionale inițiale a cadrelor didactice de limbi străine politicile educaționale și lingvistice la nivel național și internațional (Codul Educației al Republicii Moldova, Cadrul de Referință al Curriculumului Național, Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general, Standarde de competențe în domeniul TIC pentru cadrele didactice – UNESCO, Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi etc.) promovează ca și prioritare două competențe-cheie: comunicarea în limba străină și competența digitală. Competența de comunicare în limba străină este abordată din perspectivă: lingvistică, sociolingvistică, pragmatică și (pluri/inter)culturală. Competența lingvistică include cunoștințele și capacitățile lexicale, gramaticale, semantice, fonetice și ortografice specifice sistemului unei limbi, independent de valoarea sociolingvistică a variațiilor sale și de funcțiile pragmatice ale realizărilor sale [27, p. 18]. Din această perspectivă „Strategia Educația-2020” configurează trei piloni de bază: acces, relevanță, calitate [83, p. 3], atribuindu-i sistemului educațional misiunea de a asigura valorificarea potențialului individual al personalității în procesul învățării pe tot parcursul vieții. Competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă îmbinarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor adecvate contextului social [73]. În cadrul societății bazate pe cunoaștere, acestea asigură un plus de valoare pe piața muncii într-o lume din ce în ce mai interconectată, un factor major în inovație, productivitate și competitivitate, contribuind la coeziunea socială și oferă subiecților flexibilitate și adaptabilitate, satisfacție și motivație. Achiziția competențelor-cheie reprezintă - pe de o parte - contribuția directă la valorizarea principiilor de egalitate și acces pentru toți, dat fiind faptul, că acestea sunt interdependente, punându-se accentul pe gândirea critică, creativitate, inițiativă în rezolvarea problemelor, luarea deciziilor, gestionarea constructivă a sentimentelor, pe de altă parte – realizarea educației permanente, care presupune demersuri de re/strucțurare a cunoștințelor și competențelor, de largire a orizontului cultural-comunicativ, de consolidare a autoeducației [46, p. 54].

Utilizarea pleneră a TIC în evaluarea competențelor lingvistice implică formarea competenței digitale prin alfabetizarea digitală care implică deținerea unor competențe profesionale necesare implementării TIC în predarea-învățarea-evaluarea (competențe de

procesare a informației, folosirea browserilor web, a e-mailului, a motoarelor de căutare eficientă pe Internet) [50, p. 42]. Valorificarea instrumentelor TIC în predarea-învățarea-evaluarea limbilor străine generează multiple efecte formative de validare a competențelor de comunicare ale studenților.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemelor de cercetare. Analiza evolutivă a conceptelor de „evaluare”, „competență”, „competențe lingvistice”, „TIC” realizată de către cercetători autohtoni și străini din domeniul științelor educației, didacticii, lingvisticii generale, psihologiei, sociologiei, filosofiei au permis stabilirea reperelor teoretice privind teoria și metodologia evaluării elucidate în cercetările autorilor: C. Cucuș [40], P. Lisievici [54], M. Manolescu [55], I. Nicola [62], D. Potolea [71], T.I. Radu [72], M. Bocoș [5], C. Strungă [84], J. Vogler [90], G. Meyer [58], M.J. Durand [142] etc. Atestăm noțiuni despre evaluarea alternativă și complementară în lucrările lui I. Cerghit [30]. Despre rolul evaluării în dezvoltarea gândirii critice au scris autoarele O. Cosovan și T. Cartaleanu [38]. Un tribut esențial adus conceptului de „competență” l-am descoperit la autorii: V. Guțu [53], O. Cosovan [37], S. Cristea [39], Ph. Perrenoud [176-180], C. Bourguignon [105, 106], G. Boutin [107], J.P. Bronckart [110, 111, 112, 113], M. Butlen [119] etc. Abordarea critică a demersului pedagogic bazat pe competențe este tratată de autorii: M. Crahay [128], J.M. de Ketele [131], A. del Rey [133], N. Hirtt [156] etc. Investigarea curriculumului centrat pe competențe în țara noastră a fost făcută preponderent de cercetătorul V. Guțu [53]. Aspecte ale demersului bazat pe competențe în pedagogia universitară au fost cercetate de către C. Chauvigné și J.C. Coulet [125], S. Constantin [126]. Idei valoroase privind paradigma pedagogiei în contextul cercetării pedagogice se atestă în lucrările cercetătoarei M. Cojocaru-Borozan [33]. Noțiuni generale din domeniul didacticii limbilor străine au fost citate de la autori precum: P. Martinez [170], J.P. Cuq [129], M. Minder [172]. Cu referire la didactica formării competențelor au scris: A. Ardelean și O. Mândruț [1], J. Aubret [98]. Metodologia evaluării din prisma pedagogiei competențelor o descoperim în lucrările cercetătorilor: N. Bucun [7], G. Scallon [197, 198], X. Roegiers [192, 196], C. Delory [134] etc. Descrierea referențialului de evaluare a competențelor în învățământul preuniversitar a fost realizată de cercetătorii L. Pogolșa [70], N. Bucun [7]. Valorificarea situației-problemă în evaluarea competențelor studenților a fost realizată de cercetătorii: A. Solcan [78], J. Bonnard [104], J.F. Boyer [109], F.M. Gerard [151, 152], C. Partoune [175]. Unele aspecte ale evaluării prin intermediul portofoliului (portofoliul digital) au fost dezvăluite de autorii: D. Berthiaume [100], R. Bibeau [101], C. Reverdy [187], L. Doré [139], Y. Munn [174], R. Farr [145], B.A. Gaillot [146]. Despre pedagogia proiectului în evaluarea competențelor au scris: C. Puren [184], J.P. Boutinet [108], F. Campanale [122], B. Dumais

[140], J. Duverger [143], G. Reginald [186]. Funcționalitatea grilei de evaluare a competențelor a fost detaliat descrisă de autorii R. Côté și J. Tardif [127]. Noțiuni importante cu referire la formarea și evaluarea competenței de exprimare orală atestăm în lucrările cercetătorilor: T. Callo [28, 29], A.T. Acuna [92], B. Berset Fougerand [99], J. Charbonneau [124], J.D. Katz [161], G. le Boterf [164], iar cu referire la formarea și evaluarea competenței de exprimare scrisă s-au remarcat ideile autorilor: J.P. Bronckart [111], W. Alpi [93], L. Desmarais [137], C. Garcia-Debanc [147, 149], S. Moirand [173]. Investigarea elementelor componente ale competențelor lingvistice a fost realizată după cum urmează: O. Cosovan [37], P. Zugun [91] (competența lexicală), M. Avram [2] (competența gramaticală), S. Chișu [31], E. Vasiliu [88] (competența fonologică), A. Dragomirescu [47], F. Șuteu [85] (competența ortografică), I. Tănase [86] (competența semantică). Despre eficiența utilizării TIC în educație au scris cercetătorii: L.V. Constantin [126], S. Făt [48], C.M. Gavrilă [49], A. Globa [50], B. Houot [157], N. Marty [171]. Metodologia utilizării manualelor digitale este elucidată de autorii N. Grîu [52], N. Balmuș [4], Bulat [11, 21, 22, 117, 118]. Variate aspecte ale educației permanente sunt investigate de cercetătoarea L. Cuznețov [46].

Reperete teoretice ale cercetării vizează: *sensurile, funcțiile, strategiile, operațiile, etapele, metodele și tehnicile de evaluare* – C. Cucuș [40], P. Lisievici [54], M. Manolescu [55], I. Nicola [62], D. Potolea [71], T.I. Radu [72], M. Bocoș [5], C. Strungă [84], J. Vogler [90], G. Meyer [58], M.J. Durand [142] etc.; *tendențele și perspectivele demersului bazat pe competențe în didactica limbii franceze* – V. Guțu [53], Ph. Perrenoud [177, 178, 179, 180], C. Bourguignon [105], G. Boutin [107], J.P. Bronckart [110, 111, 112, 113], M. Butlen și J. Dolz [119] etc.; *principiile și strategiile de evaluare a competențelor studenților* – N. Bucun [7], L. Pogolșa [70], G. Scallon [197, 198], X. Roegiers [192, 196], C. Delory [134], R. Côté și J. Tardif [127] etc.; *specificul evaluării competențelor studenților prin TIC* – N. Balmuș [4], S. Corlat [36], L.V. Constantin [35], S. Făt și A.V. Labăr [48], C.M. Gavrilă [49], A. Globa [50], B. Houot [157], N. Marty [171] etc.

În procesul de modernizare și de adaptare la noile realități culturale, socioeconomice prin promovarea aspirațiilor de integrare europeană cu referire la educația permanentă, instituțiile de învățământ din Republica Moldova se orientează tot mai mult spre valorificarea ofertelor propuse de industriile și tehnologiile informaționale moderne. În acest sens, instrumentele TIC sunt folosite pe larg ca mijloc de bază în studierea limbilor străine, datorită accesului pe care îl permit la abundența de informații multilinguale. În acest context, studierea temei este importantă din perspectiva tendinței actuale de integrare a TIC în învățământul superior, în scopul soluționării problemelor pedagogice moderne, determinate de exigența optimizării procesului instructiv-educativ universitar în raport cu necesitățile pieței muncii, în acord cu exigențele societății

informaționale care au generat **problema cercetării** ce constă în valorificarea insuficientă a oportunităților metodologice ale resurselor TIC pentru evaluarea competențelor lingvistice în procesul de formare profesională inițială a cadrelor didactice de limbă franceză.

Scopul cercetării presupune stabilirea reperelor teoretice, elaborarea și validarea *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* ale studenților în studiul universitar al limbii franceze.

Pentru realizarea scopului, au fost stabilite următoarele **obiective de cercetare**:

1. determinarea reperelor teoretice privind evaluarea competențelor lingvistice prin TIC în contextul predării-învățării universitare;
2. interpretarea oportunităților metodologice ale evaluării competențelor lingvistice prin TIC ca preocupare pedagogică în învățământul superior;
3. studiul experimental al gradului de valorificare a TIC în evaluarea competențelor lingvistice ale studenților;
4. elaborarea, implementarea și validarea experimentală a *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* ale studenților care învață limba franceză, reprezentat de softul educațional „Manualul digital interactiv de studiere a limbii franceze e-Flux”;
5. estimarea eficienței metodologiei reprezentată de *Modelul tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice*.

Ipoteza cercetării. Evaluarea prin TIC a competențelor lingvistice în studiul universitar al limbii franceze se va ameliora semnificativ, devenind un proces personalizat și individualizat, dacă: vor fi determinate reperele teoretice privind evaluarea competențelor lingvistice în contextul predării-învățării universitare; vor fi interpretate oportunitățile metodologice ale evaluării competențelor lingvistice prin TIC în învățământul superior; va fi studiat experimental gradul de valorificare a TIC în evaluarea competențelor lingvistice ale studenților și va fi demonstrată eficiența metodologiei reprezentată de *Modelul tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* în formarea universitară a studenților pentru comunicarea în limba franceză.

Metodologia cercetării științifice. Investigația a fost realizată în baza teoriilor, concepțiilor, legităților, principiilor din domeniul științelor educației, didacticii universitare, a științelor comunicării, sociologiei educației și a valorilor comunicării în limba străină, promovate în documente de politici educaționale și politici lingvistice: (a) Codul Educației al Republicii Moldova [32], „Educația 2020” [83], Referențialul competențelor TIC pentru profesori – UNESCO [206], Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general [82], (b) documente normative privind formarea universitară a profesorilor de limbă

franceză: Planul-cadru pentru studii superioare [66], Cadrul de referință al Curriculumului Universitar [26], Curriculumul național la limba străină [42, 44], CECRL [27, 120, 121] etc.

Metodele de cercetare aplicate în realizarea demersului investigațional și experimental includ: documentarea științifică, analiza și sinteza, modelarea teoretică, comparația, metoda generalizării teoretice, experimentul pedagogic, testarea, prelucrarea și interpretarea datelor experimentale, chestionarul, studiul de caz, analiza produselor activităților studenților.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării rezidă în identificarea perspectivelor teoretice actuale ale valorificării pragmatice a TIC în procesul predării-învățării-evaluării limbii franceze; precizarea și dezvăluirea semnificației conceptelor de bază - „evaluare”, „competență”, „competență lingvistică”, „evaluarea competențelor lingvistice”, instrumente „TIC”, analizate în contextul stabilirii metodologiei de evaluare a competențelor lingvistice în studiul universitar al limbii franceze și al evidențierii abordărilor și orientărilor științifice privind utilizarea TIC; discriminarea nivelurilor de dezvoltare a competențelor lingvistice ale studenților, formularea criteriilor de evaluare și a indicatorilor competențelor lingvistice ale studenților; descrierea Referențialului de evaluare a competențelor lingvistice prin TIC în studiul universitar al limbii franceze; elaborarea și implementarea softului educațional „Manualul digital interactiv de studiere a limbii franceze e-Flux”.

Problema științifică soluționată în cercetare constă în determinarea fundamentelor teoretice privind competențele lingvistice, elaborarea și validarea experimentală a *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* ale studenților, prin elucidarea oportunităților metodologice de eficientizare a didacticii limbii franceze în învățământul superior care contribuie la dezvoltarea didacticii universitare în contextul societății informaționale.

Semnificația teoretică a cercetării este susținută de: analiza, precizarea, delimitarea și interpretarea cadrului conceptual al evaluării prin TIC a competențelor lingvistice la nivelul unor criterii și indicatori specifici; interpretarea orientărilor științifice privind TIC, a dificultăților de utilizare a instrumentelor TIC în studierea limbii franceze; elucidarea oportunităților metodologice de eficientizare a didacticii limbii franceze în învățământul superior.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în elaborarea, argumentarea științifică și validarea experimentală a *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* în studiul universitar al limbii franceze, reprezentat de softul educațional „Manualul digital interactiv de studiere a limbii franceze e-Flux”. Fundamentele teoretico-aplicative (inserate în model) valorificate și validate în cadrul experimentului pedagogic realizat au contribuit la sporirea eficienței dezvoltării competenței de comunicare, în general, și la ameliorarea procesului de evaluare a competențelor lingvistice prin intermediul TIC, în particular. *Referențialul de evaluare a competențelor lingvistice,*

Grila de evaluare, Indicatorii de apreciere a nivelului de dezvoltare a competențelor lingvistice, Matricea de dezvoltare a competențelor lingvistice prin utilizarea manualului digital interactiv e-Flux pot fi aplicate nu doar în predarea-învățarea-evaluarea limbii franceze, ci și în studiul altor limbi străine la nivel universitar și pentru formarea continuă a cadrelor didactice. Reperete teoretice și metodologice ale cercetării pot servi ca suport teoretic în elaborarea ghidurilor metodologice și a notelor de curs.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin intermediul cercetărilor experimentale din cadrul UPS „Ion Creangă”, la cursurile de limba franceză, prin implementarea fundamentelor teoretico-aplicative elaborate și structurate în *Modelul tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* în studiul universitar al limbii franceze (reprezentat de softul educațional „Manualul digital interactiv de studiere a limbii franceze e-Flux”), inclusiv prin participarea la conferințe naționale și internaționale, publicarea materialelor științifice, a cărților de specialitate la limba franceză și realizarea activităților practice cu studenții care învață limba franceză.

Aprobarea rezultatelor cercetării. Rezultatele cercetării au fost discutate și aprobate în cadrul ședințelor Catedrei de *Filologie Romanică*, Consiliului profesoral FLLS, Comisiei de îndrumare din cadrul Școlii doctorale *Științe ale educației*, la seminarele metodologice, la întrunirile metodice și activitățile activ-participative, la cursurile de limba franceză din cadrul FLLS.

Ideile de bază și rezultatele investigației teoretice și ale celei experimentale au fost promovate și abordate în cadrul comunicărilor la conferințele științifice naționale și internaționale, la colocviile, la mesele rotunde, la stagiile, trainingurile și workshopurile desfășurate în cadrul UPS „Ion Creangă”, AUF Chișinău, Asociației profesorilor de limba franceză din Moldova, cursurilor de formare profesională continuă organizate de Centrul de formare continuă a UPS „Ion Creangă”.

Publicațiile la tema tezei. Cercetarea realizată se încadrează în direcțiile de cercetare ale Catedrei de *Filologie Romanică* a UPS „Ion Creangă”. Rezultatele cercetării au fost expuse în **20 lucrări științifice**, dintre care: **3 în reviste științifice de specialitate**: „Manualul digital interactiv – cheia succesului pentru TIC în educație” [22], „Proiectul – metodă modernă de evaluare” [12], „Evaluarea progresului studenților în demersul bazat pe competențe” [23]; **8 în publicații ale conferințelor naționale și internaționale**: „Exploitation du manuel numérique interactif en classe de FLE” [118], „Le manuel numérique interactif en classe de FLE” [117], „Manualul digital interactiv în studierea limbilor străine” [21], „Evaluarea activității de producere a mesajelor orale ale studenților prin TIC” [18], „Evaluarea studenților în demersul pedagogiei erorii” [15], „Grila de evaluare în demersul bazat pe competențe” [14], „Modelul centrat pe competențe: critici și păreri” [10], „Evaluarea – etapa indispensabilă a învățământului de

calitate” [8]; **3 în analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor:** „Portofoliul – instrument de evaluare a competențelor” [13], „Utilizarea TIC în evaluarea competențelor lingvistice” [11], „Evaluarea școlară: delimitări conceptuale” [9]; **4 în materialele conferințelor științifice ale profesorilor și cercetătorilor:** „e-Flux: manual digital interactiv de studiere a limbii franceze” [4], „Evaluarea competenței de receptare orală a studenților” [17], „Évaluation dans le contexte de la pédagogie de l’erreur” [115], „L’approche par compétences dans la lutte contre l’échec scolaire” [114]; **2 cărți de specialitate:** „J’étudie et je pratique la grammaire française” [116], „Le verbe français: exercices et évaluations” [160]; **și alte 4 obiecte de proprietate intelectuală:** „e-Flux: Manual digital interactiv de studiere a limbii franceze” - certificat de înregistrare a obiectelor dreptului de autor și drepturilor conexe. Seria O, nr. 6292. Chișinău: Agenția de Stat pentru Proprietate Intelectuală, 2019 [16]; „Medalia de aur pentru *Manual digital interactiv de studiere a limbilor străine*”. România: Expoziția internațională EuroInvent, ed. 11, 2019 [3]; locul III și premiul publicului la concursul național „Teza mea de doctor în 180 de secunde”, I-a ediție, Chișinău, AUF, Clasa viitorului, 2019 [19]; diplomă pentru profesionalism în domeniul cercetării doctorale. UPS „Ion Creangă”: Școala doctorală Științele Educației, 2019 [20].

Volumul și structura tezei. Teza conține: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (210 surse), 30 de anexe. În total, lucrarea are 166 de pagini text de bază, 44 figuri și 25 tabele.

Cuvinte-cheie: evaluare, competență, competență lingvistică, evaluarea competențelor lingvistice, instrumente TIC, competență digitală, didactica limbii franceze.

Sumarul compartimentelor tezei:

Introducerea include actualitatea și importanța problemei de cercetare, descrierea situației în domeniul de cercetare, problema, scopul și obiectivele cercetării, noutatea și originalitatea științifică ale cercetării, semnificația teoretico-aplicativă a cercetării, aprobarea și implementarea rezultatelor cercetării, volumul și structura tezei, sumarul compartimentelor tezei.

Capitolul 1, ***Repere teoretice ale evaluării prin TIC a competențelor lingvistice în învățământul superior***, conține studiul teoretic al problemei cercetate și scoate în evidență esența și conținutul conceptelor de bază: „evaluare”, „competență”, „competență lingvistică”, „evaluarea competențelor lingvistice”, „instrumente TIC”. În cadrul acestui capitol au fost analizate detaliat istoricul și evoluția orientărilor științifice privind competențele lingvistice și evaluarea lor prin intermediul TIC.

Analiza minuțioasă a reperelor teoretice privind evaluarea prin TIC a competențelor lingvistice în studiul universitar al limbii franceze a permis elaborarea următoarelor instrumente

teoretice: *Evoluția noțiunii de „competență”* (Fig. 1.1), *Structura competenței* (Fig. 1.2), *Structura competenței de comunicare în limba franceză* (Fig. 1.3), *Taxonomia competenței de comunicare conform CECRL* (Fig. 1.4), *Sensurile termenului „evaluare”* (Fig. 1.5), *Funcțiile evaluării* (Fig. 1.6), *Clasificarea strategiilor de evaluare* (Tabelul 1.1), *Evaluarea formativă versus evaluarea normativă* (Tabelul 1.2), *Etapele evaluării* (Fig. 1.7), *Avantajele utilizării TIC la cursul de limbă franceză* (Fig. 1.8) etc.

Abordarea teoretică a continuat cu identificarea și analiza competențelor lingvistice în literatura de specialitate, prezentarea taxonomiilor elaborate de cercetători, cu analiza metodelor și strategiilor de evaluare a competențelor lingvistice prin TIC. Studiul epistemologic ne-a permis să stabilim reperele teoretice în baza cărora vor fi determinate și elaborate cele aplicative. Nume de referință în realizarea conceptualizării și stabilirii reperelor teoretice sunt: V. Guțu [53], C. Cucos [40], N. Bucun [7], L. Pogolșa [70], P. Lisievici [54], M. Manolescu [55], I. Nicola [62], D. Potolea [71], T.I. Radu [72], M. Bocoș [5], C. Strungă [84], L.V. Constantin [35], S. Făt și A.V. Labăr [48], C.M. Gavrilă [49], N. Balmuș [4], S. Corlat [36], J. Vogler [90], G. Meyer [58], M.J. Durand [142], Ph. Perrenoud [176, 177, 178, 179, 180], C. Bourguignon [105, 106], G. Boutin [107], J.P. Bronckart [110, 111, 112, 113], M. Butlen și J. Dolz [119], G. Scallon [197, 198], X. Roegiers [192, 193, 194, 195, 196], C. Delory [134], R. Côté și J. Tardif [127], B. Houot [157], N. Marty [171] etc.

Capitolul 2, ***Metodologia evaluării competențelor lingvistice prin TIC în studiul universitar al limbii franceze***, conține esența și conținutul politicilor și practicilor educaționale de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice ale studenților care învață limba franceză. De asemenea, capitolul descrie praxiologia valorificării metodologice a elaborării conceptuale a *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* (Fig. 2.13) în studiul universitar al limbii franceze, reprezentat de softul educațional „Manualul digital interactiv de studiere a limbii franceze e-Flux”, ca rezultat al studierii reperelor teoretice care au fost implementate la UPS „Ion Creangă” în procesul predării limbii franceze.

În acest capitol este analizată și prezentată tehnologia didactică universitară de evaluare a competențelor lingvistice prin TIC, precum și *Referențialul de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților* (Anexa 6), ceea ce a permis elaborarea următoarelor instrumente teoretice: *Finalitățile de studiu la cursul de limbă franceză* (Tabelul 2.3), *Competențe dezvoltate în cadrul cursului de limbă franceză* (Tabelul 2.4), *Produsul preconizat și modalități de evaluare în cadrul cursului de limbă franceză* (Tabelul 2.5), *Portofoliul – evaluarea produsului, procesului și progresului* (Fig. 2.14), *Reprezentarea grafică a situației-problemă* (Fig. 2.15), *Tipologia scalei de apreciere* (Fig. 2.12), *Captura de ecran Interfața MDI e-Flux* (Fig. 2.16), *Captura de ecran Editarea manualului*

digital (Fig. 2.17), *Captura de ecran Resurse MDI* (Fig. 2.18), *Captura de ecran Crearea resurselor MDI* (Fig. 2.19 și 2.20) etc.

Instrumentarea metodologică s-a bazat pe identificarea și stabilirea importanței instrumentelor TIC în predarea-învățarea-evaluarea limbii franceze, a condițiilor instituționale, a pregătirii cadrelor didactice, a disponibilității studenților, cu analiza instrumentelor TIC disponibile, cu stabilirea avantajelor utilizării TIC în procesul de evaluare a competențelor lingvistice. Nume de referință în stabilirea reperelor metodologice sunt: V. Guțu [53], C. Cucos [40], M. Manolescu [55], I. Cerghit [30], O. Cosovan [37], T. Cartaleanu [38], Ph. Perrenoud [176, 177, 178, 178, 179, 180], C. Bourguignon [105, 106], G. Boutin [107], J.P. Cuq [129], N. Bucun [7], G. Scallon [197, 198], X. Roegiers [192, 193, 195, 196], T. Callo [28, 29], A.T. Acuna [92], G. le Boterf [164], J.P. Bronckart [110, 111, 112, 113], W. Alpi [93], L. Desmarais [137], C. Garcia-Debanc [147, 148, 149], S. Moirand [173], P. Zugun [91], M. Avram [2], S. Chișu [31], E. Vasiliu [88], A. Dragomirescu [47], F. Șuteu [85], I. Tănase [86], D. Berthiaume [100], R. Bibeau [101], C. Reverdy [187], L. Doré [139], A. Solcan [78], J. Bonnard [104], J.F. Boyer [109], F.M. Gerard [151, 152], C. Partoune [175], C. Puren [184], J.P. Boutinet [108], F. Campanale [122], B. Dumais [140], J. Duverger [143], R. Côté și J. Tardif [127], N. Balmuş [4] etc.

În baza unei investigații preliminare pe un lot de 52 studenți și cadre didactice universitare, am identificat atitudinea acestora referitoare la utilizarea computerului, disponibilitatea și accesibilitatea utilizării instrumentelor TIC în procesul de predare-învățare-evaluare (Anexele 23 și 24).

Capitolul 3, ***Cadrul praxiologic al implementării modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice în studiul universitar al limbii franceze*** prezintă experimentul pedagogic în totalitatea etapelor sale (preliminară, de constatare, de formare, de control).

Designul cercetării (Tabelul 3.1) descrie scopul și obiectivele; sunt prezentate detaliat fiecare etapă a experimentului, acțiunile și activitățile investigate; sunt analizate lotul experimental, termenii de realizare a cercetărilor, subiecții implicați, se realizează observarea și interpretarea rezultatelor obținute (Tabelul 3.7, Fig. 3.2, Fig. 3.3, Fig. 3.4, Fig. 3.5, Tabelul 3.8, Fig. 3.6, Fig. 3.7, Fig. 3.8, Fig. 3.9, Fig. 3.10, Tabelul 3.13, Tabelul 3.14, Fig. 3.11, Fig. 3.12, Fig. 3.13).

Cu acest scop, au fost elaborați *Indicatorii de apreciere ai nivelului de dezvoltare a competențelor lingvistice* (Anexa 22), *Matricea de dezvoltare a competențelor lingvistice prin utilizarea manualului digital interactiv e-Flux* (Anexa 31).

Capitolul reflectă rezultatele experimentelor de constatare și de control; prezintă implementarea *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* în studiul universitar al limbii franceze, care încorporează reperele teoretico-aplicative determinate și

argumentate științific. Capitolul conține reprezentări grafice care redau dinamica și rezultatele finale ale investigației realizate. Acestea sunt analizate și comentate în conformitate cu obiectivele experimentului pedagogic și ale cercetării în întregime. În acord cu logica și scopul cercetării, am constatat, am elaborat și am verificat nivelul competențelor lingvistice prin TIC în procesul educativ universitar sub aspect cognitiv, la nivel de aplicare și integrare (Fig. 3.3, Fig. 3.4, Fig. 3.5, Fig. 3.8, Fig. 3.9, Fig. 3.10 etc.).

Rezultatele experimentului pedagogic (Fig. 3.13) au demonstrat sporirea nivelului competențelor lingvistice ale studenților, fapt manifestat prin îmbunătățirea competenței de comunicare în limba franceză. La fel, s-a remarcat un interes sporit al studenților pentru utilizarea instrumentelor TIC în procesul de predare-învățare-evaluare a competențelor lingvistice, în mod deosebit studenții au manifestat interes pentru manualul digital interactiv de studiere a limbii franceze (Anexa 30).

Compartimentul **Concluzii generale și recomandări** conține sinteza principalelor idei, rezultatele științifice și cele experimentale ale investigației, recomandările metodologice de abordare a procesului evaluativ a competențelor lingvistice prin utilizarea TIC la nivel universitar și menționarea posibilelor perspective de cercetare.

1. REPERE TEORETICE ALE EVALUĂRII PRIN TIC A COMPETENȚELOR LINGVISTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

1.1. Istoricul termenului *competențe lingvistice*

Sistemul educațional este supus unui permanent proces de îmbunătățire. Tendințele și orientările educației moderne se încadrează actualmente în limitele curriculumului centrat pe competențe, precedat în secolul trecut de curriculumul bazat pe obiective. Proveniența competențelor în educație nu este strict legată de acest domeniu, întrucât existența lor este determinată și de alte sfere ale vieții sociale.

O incursiune în istoricul noțiunii de „**competență**” ne permite să identificăm două teze ale **originii** acestui concept [110]:

1. în general, termenul *competență* a fost propus în lingvistică în cadrul cercetărilor lui N. Chomsky;
2. se mai admite însă că noțiunea de „competență” își are originea în sfera muncii și formării adulților.

Lingvistul american **N. Chomsky** a introdus noțiunea de „competență lingvistică” la începutul anilor '60 ai secolului XX, în contextul celebrei sale opoziții între competență și performanță. În viziunea savantului, rapiditatea extremă în achiziția principalelor structuri lingvistice de către individ (copil) este dovada existenței unei abilități înnăscute, care îi permite să însușească orice limbă și să producă fraze corecte din punct de vedere gramatical în această limbă. Savantul califică această predispoziție ereditară drept „competență”, însă produsele verbale nu pot fi întotdeauna corecte, ele depind de o competență teoretică, pe care o numește *performanță* [Ibidem]. Altfel spus, competența este ceea ce poate face individul în circumstanțe ideale, în timp ce performanța este ceea ce acesta realizează în circumstanțe reale [7, p. 6].

Termenul *competență* a fost preluat ulterior de sociologul american **Hymes** în cadrul abordării funcționale a învățării limbilor străine. El însă a combătut definiția dată de Chomsky pentru competență, spunând că aceasta nu este înnăscută, ci reprezintă o capacitate adaptativă și contextualizată, care necesită învățare, intervenții formative, pentru a fi dezvoltată [110]. Conform tezei sale, indivizii dispun de mai multe competențe de comunicare (narrative, retorice, productive, de conversație etc.), dar care sunt insuficiente. În acest sens, învățarea unei limbi trebuie efectiv să le dezvolte. Concepția de „competență”, lansată de Hymes, s-a răspândit inițial în domeniul învățării limbilor materne, apoi în cel al altor discipline.

Conform celei de-a doua teze asupra originii competențelor, „succesul și extinderea veritabilă a acestui concept se datorează aplicării în domeniul educațional a propunerilor lansate

de mediul afacerilor și al muncii” [Ibidem]. În acest context, noțiunea de „competență” apare la sfârșitul celui de-al Doilea Război Mondial, în circumstanțele reflecției politicului cu referire la condițiile de formare a muncitorilor. Pornind de la exemplul Franței, acest proces s-a desfășurat în trei etape [Ibidem]:

1. <1965: puterea politică urmărea asigurarea avansării profesionale și sociale a muncitorilor, propunându-le programe de formare serale; competența era orice tip de cunoștință sau de avansare a cunoștințelor, obținută în cadrul unor formări, susceptibilă de a genera capacități reflexive și deschidere culturală a celui format;

2. <începutul anilor '80 ai secolului XX: proiectul educației post-școlare a cedat locul celui de formare profesională continuă, orientată mai ales spre eficacitatea economică a întreprinderilor, dat fiind progresul lor tehnologic și organizațional; competența reprezenta, în primul rând, mobilitatea și adaptabilitatea angajaților, apoi cunoștințele atestate prin certificate;

3. ultimele două decenii: această etapă se caracterizează printr-o politică de formare continuă pentru inserția profesională a șomerilor. Integrarea acestei politici în programul de lucru al muncitorilor este un proces de formare a competențelor; competența se bazează pe principiul corespunderii cunoștințelor validate de o diplomă la exigențele unui post de lucru, unde aceasta se aplică.

Originea duală a conceptului de „competență” reprezintă cauza „destinului său bulimic” [112, p. 118]. Fiind aplicată tuturor conduitelor și activităților umane, competența era definită drept [132, p. 121; 98; 205; 207, p. 42; 176; 167; 159, p. 252]:

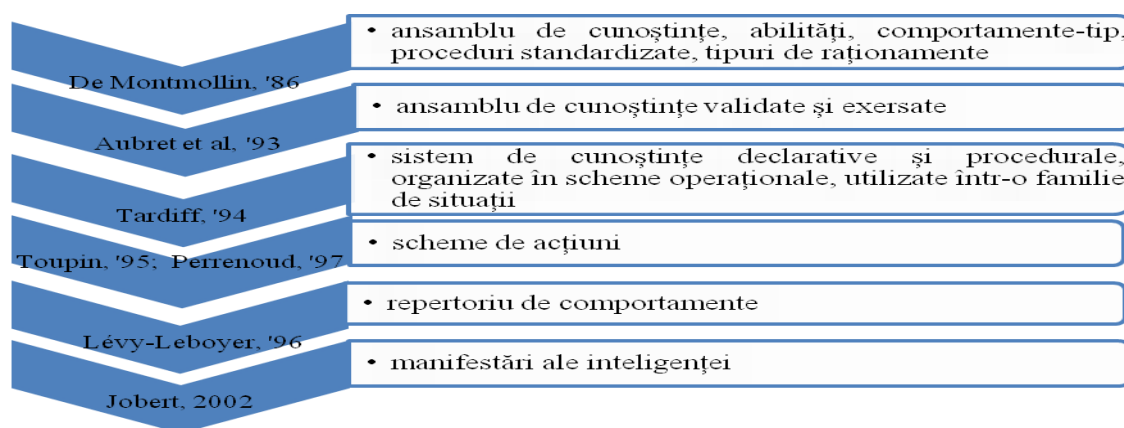


Fig. 1.1. Evoluția noțiunii de „competență” în sfera vieții sociale

Drept completare la proliferarea invazivă de definiții atribuite competențelor, prezentăm această noțiune în concepția profesorului francez Guy le Boterf: „Competența nu este o stare sau o cunoștință posedată și nu se reduce nici la cunoștințe, nici la deprinderi [...]. Ea se realizează în acțiune [...]. Competența nu rezidă în resurse (cunoștințe, capacități etc.) de mobilizat, ci în

„mobilizarea însăși a acestor resurse” [167, p. 16-18]. Cu alte cuvinte, a stăpâni cunoștințe sau capacități nu înseamnă a fi competent, căci competența este de ordinul „a ști să mobilizezi”.

În domeniul educației, noțiunea de „competență” a fost introdusă cu aceeași semnificație pe care o propune Xavier Roegiers: „ansamblu integrat de resurse (cunoștințe, capacități, atitudini) care pot fi mobilizate în mod spontan, necesare în situații diferite” [195].

Noțiunea de „competență” poate fi reprezentată și matematic, prin formula următoare:



Fig. 1.2. Structura competenței

Pedagogia centrată pe competențe (fr. *approche par compétences*, eng. *competences based approach*, rus. *компетентностный подход в образовании* etc.) reprezintă demersul pedagogic care are la bază *curriculumul centrat pe competențe*. Această experiență revoluționară în domeniul pedagogiei a marcat începutul unui conflict permanent între adepții și criticii acestui demers. Numeroasele contradicții care scindează specialiștii din domeniul educației în „pro” și „contra” curriculumului axat pe competențe se referă la definirea conceptului de „competență”, originea acestui curent pedagogic, rolul competențelor în educație și în societate, consecințele adoptării modelului competențelor în sistemul educativ etc.

Philippe Perrenoud, unul dintre **promotorii** fervenți ai pedagogiei bazate pe competențe, argumentează necesitatea schimbării de paradigmă în învățământ printr-o analiză a situației existente la momentul inițierii acesteia: „Reformele curriculare actuale nu ar fi necesare, dacă școala și-ar respecta promisiunile, dacă cunoștințele, din momentul acumulării lor, ar deveni transferabile, mobilizabile, dacă ar deveni resurse pentru viață, atuuri în relațiile sociale” [179]. Autorul își exprimă cu vehemență atitudinea critică față de programele educaționale care nu pregătesc indivizii pentru viața din afara școlii: „În fața rasismului, crizelor economice, progresului tehnologic, politicii, șomajului, SIDA, internetului [...], majoritatea contemporanilor noștri rămân a fi neajutorați, dependenți, neputincioși de a înțelege și, în plus, de a folosi mecanismele care guvernează existența lor” [Ibidem].

Numită și *pedagogia integrării* [193], noua orientare a sistemelor de învățământ este deci o reacție la modelul vechi, care era centrat pe transmiterea cunoștințelor. Anunțată din start drept un program reformator, logica competențelor se preta drept „o tentativă de a redefini și de a organiza într-un concept general și totodată diferențial - *competențe* - atât obiectele și obiectivele demersurilor de formare, cât și capacitățile dobândite sau cerute de la subiecți de către formatorii

lor” [113, p. 28]. În acest sens, Philippe Perrenoud accentuează că abordarea învățării bazate pe competențe e departe de a întoarce spatele cunoștințelor; dimpotrivă, ea le dă o forță nouă, legându-le de practici sociale, de situații complexe, de probleme, de proiecte [178].

Centrarea pe competențe prevede capacitatea de a aplica în practică cunoștințele teoretice în situații complexe, care îi permit individului să acționeze în mod independent. În concepția lui Perrenoud, „a acționa în situații complexe” înseamnă „a gândi, a analiza, a interpreta, a anticipa, a decide, a negocia, a reglementa” [Ibidem]. Rolul acțiunii promovate prin demersul competențelor este subliniat și de Xavier Roegiers. Pentru situația critică actuală, când „dispărem din lipsă de acțiune”, el sugerează că „acțiunea ar trebui să devină motorul principal, poate chiar finalitatea oricărui act educativ” [194].

Abordarea învățării bazate pe competențe nu se vrea a fi una elitistă, care ar privilegia educabilii capabili de a asimila cunoștințe pe durata studiilor obligatorii sau pe cei care au posibilitatea de a-și continua studiile în instituții de învățământ superior. De aceea, adepții acestei abordări sugerează practica mobilizării cunoștințelor teoretice în familii de situații cât mai devreme posibil. Acest lucru poate „favoriza democratizarea studiilor” [178]. Astfel, elevii care nu vor urma alte studii decât cele obligatorii vor ieși din sistemul educativ cu o formare de nivel mediu, iar cei care ar rămâne să-și continue studiile ar fi scutiți de a aștepta trecerea timpului din momentul asimilării cunoștințelor și până la înțelegerea rostului acestora.

Nu putem însă afirma că modelul competențelor ar rezolva problema inegalităților sociale – dimpotrivă, el ar putea chiar să o agraveze. Acest model ar putea crea dificultăți elevilor care își îndeplinesc obligațiile minime de elev, i-ar defavoriza pe cei care sunt angoasați să facă o cercetare, să rezolve o problemă, să formuleze o ipoteză, să participe la dezbateri, pe cei care au nevoie neapărat de un model, de o cale de urmat, pe cei care au nevoie strict de cunoștințe [Ibidem].

În consecință, noul model pedagogic, cel axat pe competențe, are scopul de a redinamiza procesul de învățământ, de a diminua inegalitățile sociale din cadrul școlii, punând accent mai degrabă pe competențe decât pe cunoștințe, de a propune un remediu pentru reducerea eșecului școlar.

Trebuie să accentuăm faptul că **oponenții** pedagogiei centrate pe competențe nu împărtășesc aceleași idei, justificate de către susținătorii ei. Referitor la evoluția acestui curent, Marcel Crahay, profesor la Universitatea din Geneva, un critic dur al pedagogiei axate pe competențe, face o relatare scurtă și concisă a evoluției acestui termen: „apărut în sfera afacerilor, reluat de către CEDO pentru a-l difuza factorilor decizionali din sistemele educative,

propagat în sectorul formării profesionale, apoi în cel al învățământului general și, în sfârșit, asumat de către științele educației” [128, p. 100].

De asemenea, succesul acestui model este și el supus criticii. Angélique del Rey afirmă că dacă „competența” ar fi rămas o noțiune pur pedagogică, nu s-ar fi bucurat de un asemenea succes. Conform tezei sale, există alte două procese, non-pedagogice, care plasează această noțiune în centrul intereselor educative de la sfârșitul sec. XX [133, p. 13]:

1. Planificarea sistemelor educative s-a dezvoltat la nivel global după cel de-al Doilea Război Mondial. Odată cu democratizarea educației, a apărut termenul *economia educației*. Statele contemporane încep să investească în sistemele educative, așteptând eficiența acestor investiții. Astfel, se impune ideea că educația poate fi nu doar o sursă de cheltuieli publice, ci și una de venituri, prin creșterea pe care o permite. În anul 1962, în cadrul conferinței „Al treilea factor al creșterii economice”, CEDO – instituție care nu este specializată în educație – impune la nivel mondial ideea că educația este o potențială sursă de creștere economică pentru țările lumii, deoarece ea permite creșterea capitalului uman – al treilea factor al creșterii economice, pe lângă capital și muncă. Crescând suma competențelor, educația ar mări capitalul uman de care dispune statul (beneficiarul acestor competențe). Astfel, această nouă viziune asupra pieței educației face concurență viziunii umaniste și emancipatoare a educației.

2. Al doilea proces care ar fi favorizat succesul competențelor, conform aceleiași autoare, se referă la legătura dintre formare și angajare în câmpul muncii. Noțiunea de „competență” se impune la începutul anilor '80 ai secolului trecut în afaceri, odată cu evoluția managementului, legată de criza capitalismului de la mijlocul anilor '70 ai aceluiași secol. Noul management trebuia să consolideze competitivitatea în mediul afacerilor. Noțiunea de „competență” – ansamblu de cunoștințe, abilități, atitudini – oferă o posibilă sinteză a exigențelor competitivității din acest domeniu: ea permite formarea capitalului uman, altfel spus, suma competențelor de care dispune întreprinderea în vederea atingerii unui nivel înalt de productivitate. Astfel, „capitalul uman”, sau „capitalul cognitiv”, al angajaților este sursa cea mai mare a competitivității.

Prin urmare, conform criticilor ideologiei competențelor, „revoluția coperniciană în pedagogie”, manifestată prin trecerea de la transmiterea cunoștințelor la formarea de competențe în vederea preocupării de ceea ce elevul învață la școală și de utilitatea acestei învățări pentru viață, nu este axată pe plasarea elevului în centrul sistemului educațional, ci pe aducerea economiei în centrul acestuia [Idem, p. 15]. „Școlile însă depind mai mult de economie decât de stat, ceea ce presupune dezvoltarea competențelor scontate de o societate a randamentului și a performanței” [107, p. 27].

Un alt reproș dur adus la adresa demersului pedagogic centrat pe competențe este că acesta retrogradează pe un plan secundar și neglijează conținuturile proprii disciplinelor predate: cunoștințe și abilități. Accesul la cunoștințe nu mai constituie un obiectiv al procesului de învățare. Oponenții competențelor în educație susțin ideea conform căreia cunoștințele sunt detronate la rangul de instrumente care trebuie să servească pentru dezvoltarea competențelor. Și cum acțiunea respectivă ia mult timp și energie, acest lucru se petrece în detrimentul accesului la cunoștințe și la înțelegere [156], dar un „model de școală care dă prioritate competențelor riscă să limiteze vocația școlii în raport cu instrucția” [119, p. 4]. Or, „utilizarea excesivă a abordării învățării bazate pe competențe conduce inevitabil spre o societate închisă, dominată de un grup mic de «specialiști în competențe», a căror intenție este modificarea evidentă a comportamentelor observabile ale semenilor lor” [107, p. 33].

Totuși, criticii paradigmei competențelor în educație recunosc un singur merit al acestui curent: cel de a aduce în centrul de interese ale pedagogiei problematica mobilizării resurselor cognitive în situații de rezolvare de probleme [156]. Conform acestora însă, conceptul de „competență” nu contribuie la rezolvarea problemei apărute.

Din cele expuse supra, înțelegem că subiectul competențelor în educație este unul destul de sensibil, care generează, pe plan mondial, numeroase dezbateri între susținătorii unui demers pragmatic și adepții unui demers academic. Dacă succesul schimbării din orice domeniu constă în concentrarea eforturilor comune pentru crearea noului sistem, dar nu în lupta împotriva celui vechi, atunci tindem să contribuim la realizarea schimbării în educație. Pledăm pentru schimbare, având convingerea că *modelul centrat pe competențe* urmărește să facă procesul educativ mai operațional, orientat spre integrarea în societate a celui care învață.

Această schimbare de paradigmă a educației se produce în Europa la începutul secolului XXI, când întrunirea Consiliului European de la Lisabona (2000) a propus „Competențele-cheie pentru educația pe tot parcursul vieții”.

Competențele-cheie reprezintă „un pachet multifuncțional, transferabil de cunoștințe, deprinderi (abilități) și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, incluziunea socială și inserția profesională” [73].

Cele opt domenii ale competențelor-cheie sunt: (1) comunicarea în limba maternă; (2) comunicarea în limbi străine; (3) competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologii; (4) competența digitală; (5) competența socială și competențe civice; (6) a învăța să înveți; (7) inițiativă și antreprenariat; (8) sensibilizare și exprimare culturală.

Competențele-cheie menționate au fost preluate și de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării din Republica Moldova, cu numele de *finalități* ale educației [32].

Pentru competența de comunicare în limbi străine, Consiliul Europei propune în 2001 **Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL)**. Rolul CECRL în studierea limbilor străine este primordial, deoarece acesta oferă o bază comună pentru elaborarea curricula la limbi moderne, a documentelor de referință, a conținutului examenelor și a criteriilor de examinare, a manualelor etc. în Europa; descrie în mod exhaustiv ce trebuie să învețe persoanele care studiază o limbă, pentru a o utiliza în scopuri comunicative; enumeră cunoștințele și deprinderile pe care acestea trebuie să le însușească și să le dezvolte, pentru a avea un comportament lingvistic eficace; înglobează contextul cultural, care constituie suportul unei limbi; definește nivelurile de competență, care permit a măsura progresul celui care învață o limbă străină la fiecare etapă a procesului de învățare și în orice moment al vieții [27, p. 9].

Versiunea inițială a CECRL are, din 2018, un **volum complementar**, al cărui rol esențial este de a actualiza descriptorii CECRL (2001) pentru activitatea de mediere și pentru competența (pluri/inter)culturală [121, p. 23].

Competența este definită de CECRL drept „totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și caracteristicilor unei persoane care îi permit să înfăptuiască anumite acțiuni” [120, p. 15].

Noțiunea de „**competență**” ajunge în Republica Moldova abia peste un deceniu, când este implementat *curriculumul centrat pe competențe*. Argumentul în favoarea optimizării/dezvoltării curriculumului centrat pe competențe ține de o abordare mai largă a noțiunii de „competență” și a statutului documentelor curriculare privind formarea/dezvoltarea competențelor [53, p. 9]. Astfel, cercetătorul Vladimir Guțu propune definirea noțiunii de „**competență**” în conformitate cu mai multe abordări ale acesteia [Ibidem].

În acest sens, savantul definește competența drept:

1. o caracterizare integrală a personalității (*abordare psihosocială*);
2. un ansamblu de achiziții personale formate în baza interiorizării cunoștințelor și dezvoltării abilităților, capacităților, atitudinilor (*abordare psihologică*);
3. un ansamblu de cunoștințe, capacități/abilități, atitudini ca parte componentă a conținuturilor educaționale (*abordare pedagogică/conținutală*);
4. un sistem de obiective-intrări în calitate de indicatori de competențe și finalități-ieșiri (*abordare teleologică*).

Conform Codului Educației al Republicii Moldova, „**competențele** includ cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică”, iar formarea și dezvoltarea competențelor reprezintă **finalitatea** principală a educației în țara noastră [32, p. 14].

Una dintre finalitățile programelor de studii ale facultăților de limbi străine este să formeze la studenți, viitorii profesori de limbi străine, competența de comunicare în aceste limbi (franceza, în cazul nostru), care, după cum am arătat în figura 1.2, are la bază cunoștințe (savoirs), deprinderi (savoir-faire) și atitudini (savoir-être).

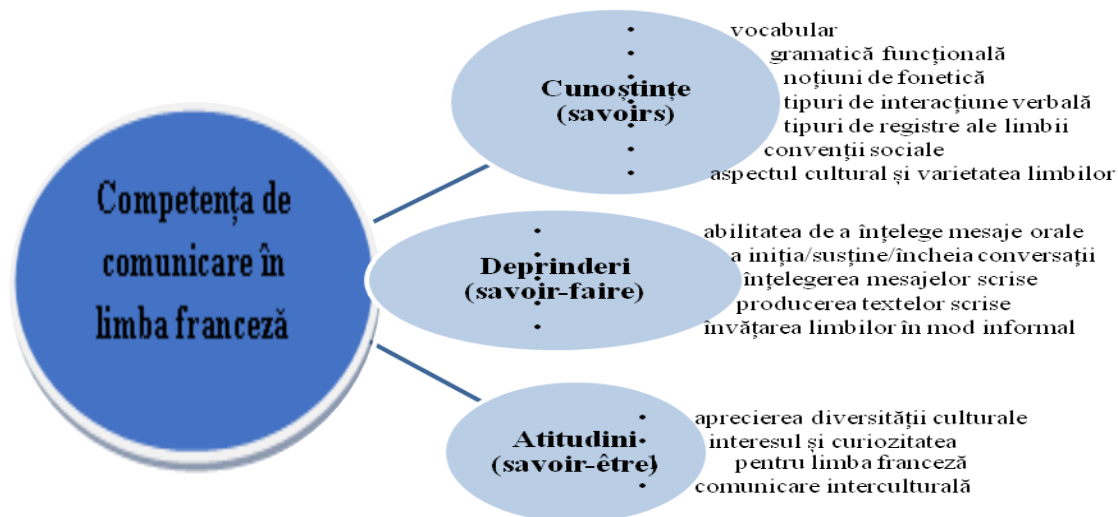


Fig. 1.3. Structura competenței de comunicare în limba franceză (adaptare după Ardelean) [1, p. 23]

Comunicarea „pune în joc întreaga ființă umană” [106, p. 43], competența de comunicare fiind un „ansamblu întreg de abilități personale, un rezultat egal al științei și artei” [28, p. 89], precum și „un ansamblu de comportamente comunicative de elaborare/transmitere/evaluare a discursului” [76, p. 462] într-un context dat. În condițiile globalizării, comunicarea ocupă un loc aparte în realitatea contemporană internațională, limba devenind o reflectare a realității prin prisma subiectivității și imaginației lingvistice a fiecărui individ în parte [213, pp. 26-27].

Ținând cont de actul normativ european din domeniul studierii limbilor străine CECRL, menționăm că studenții pot realiza actul comunicativ (bazat pe cunoștințe, deprinderi și atitudini) în limba franceză dacă dispun de următoarele competențe:

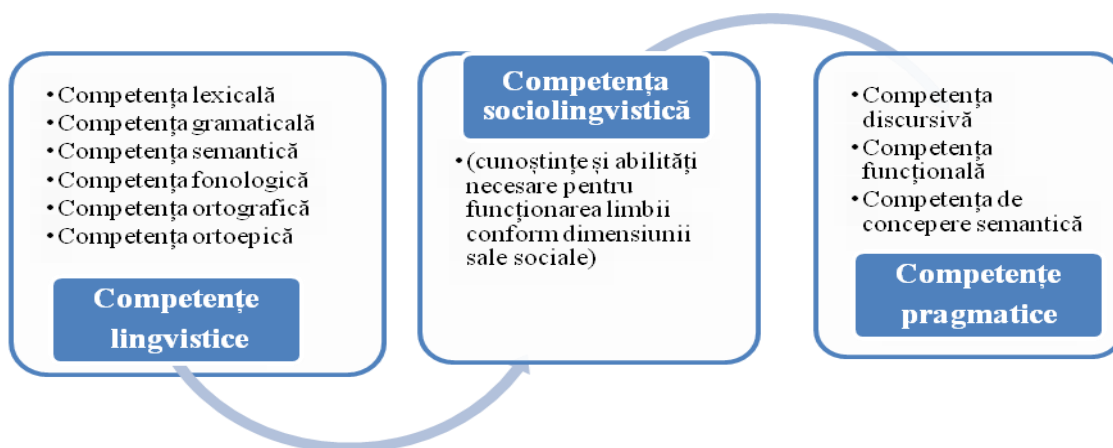


Fig. 1.4. Taxonomia competenței de comunicare conform CECRL [27, p. 86]

Competența lingvistică include cunoștințele și deprinderile lexicale, fonetice, sintactice și alte dimensiuni ale sistemului unei limbi, independent de valoarea sociolingvistică a variațiilor sale și de funcțiile pragmatice ale realizărilor sale. Fiind examinată din punctul de vedere al competenței de comunicare a unui actor social dat, această componentă este în legătură directă nu numai cu domeniul și calitatea cunoștințelor, ci și cu organizarea cognitivă și modul de stocare în memorie a acestor cunoștințe, precum și cu accesibilitatea lor [27]. Numite „partea leului în competența de comunicare” [37], *competențele lingvistice* reprezintă componentele sistemului unei limbi la toate nivelurile indispensabile comunicării - ortografic, fonetic, gramatical (morfologia și sintaxa), lexical, stilistic - și „se formează prin extinderea, aprofundarea, consolidarea și sistematizarea abilităților lingvistice și a performanțelor adecvate” [42, p. 13].

Capacitatea studenților de a utiliza aceste competențe lingvistice în actul comunicativ poate fi măsurată pe o scală propusă de CECRL, compusă din șase **niveluri comune de referință**: A1 și A2 (utilizator elementar); B1 și B2 (utilizator independent); C1 și C2 (utilizator experimentat); la care se mai adaugă și trei niveluri intermediare: A2+, B1+, B2+. Acest sistem de niveluri are la bază practica unor organisme instituționalizate de certificare. Descriptorii propuși „au fost considerați ca fiind transparenți, utili și relevanți de grupuri competente de cadre didactice cu profiluri formative și experiență profesională diferite, care predau sau nu limba lor maternă în diverse sectoare educative” [27, p. 30].

Vorbind despre *volumul lingvistic general* (Tabelul A1.1) al studentului, nivelului A1 îi corespunde descriptorul „Posează alternative elementare de expresii simple pentru informațiile despre sine și nevoile de tip curent” și, în ordine ascendentă, nivelului C2 îi corespunde „Poate exploata stăpânirea deplină și fiabilă a unei game foarte largi de discursuri pentru a-și formula cu precizie gândirea, a insista, a discrimina și înlătura ambiguitatea. Nu manifestă nici un semn că trebuie să reducă ceea ce vrea să spună” [Idem., p. 92].

Competența lexicală se referă la cunoașterea și capacitatea de a folosi vocabularul unei limbi. Profesorul Petru Zugun consideră că termenul „lexic” este preferabil celui de „vocabular”. Despre lexic el spune că este supraordonat, iar vocabularul – subordonat, afirmând că „lexicul este constituit dintr-o serie, foarte bogată și variată, de vocabulare (al numelor de rudenie – naturală sau socială - , al meseriilor, al științelor, al numeralelor, al culorilor, al sporturilor, al simbolurilor etc.)” [91, p. 9].

Lexicul unei limbi este alcătuit deopotrivă din elemente lexicale și gramaticale. Elementele lexicale cuprind atât îmbinări de cuvinte și locuțiuni învățate și folosite ca niște sisteme, cât și cuvinte izolate, care pot avea mai multe sensuri (polisemantice) și pot îngloba cuvinte din clase deschise (substantive, adjective, verbe, adverbe), ansambluri lexicale închise (de exemplu, cuvinte care denumesc zilele săptămânii, lunile anului, unități de măsură și greutate

etc.). Elementele gramaticale aparțin claselor închise de cuvinte, cum ar fi: articole, adjective și pronume nehotărâte, adjective și pronume demonstrative, pronume personale, adjective și pronume interogative/relative, adjective și pronume posesive, prepoziții, verbe auxiliare și modale, conjuncții etc. [27]. Cantitatea, proporțiile și stăpânirea vocabularului sunt parametri esențiali ai însușirii limbii și, în consecință, ai evaluării competenței de comunicare lingvistică și ai planificării, predării și învățării limbii.

CECRL propune scale de apreciere pentru volumul vocabularului și capacitatea de a stăpâni utilizarea lui (Tabelul A1.2 și A1.3). Pe scala nivelurilor de competență, de la nivelul A1 – „Posedă un repertoriu elementar de cuvinte izolate și expresii referitoare la situații concrete specifice” – până la nivelul C2 – „Stăpânește bine un vast repertoriu lexical de expresii idiomatice curente, având conștiința nivelului de conotație semantică” [Idem, p. 93] – sunt descrise competențele corespunzătoare fiecărui nivel în parte.

Competența gramaticală presupune cunoașterea resurselor gramaticale ale limbii și capacitatea de a le folosi; ea reprezintă capacitatea de a înțelege și de a exprima sensuri, prin producerea și recunoașterea frazelor bine formate conform acestor principii, fără a le memoriza și a le reproduce ca pe niște formule rigide [Idem, p. 94]. Competența gramaticală, sau capacitatea de a organiza fraze pentru a transmite un sens, constituie însuși nucleul competenței comunicative. Din cauza faptului că fiecare limbă are o gramatică destul de complexă, nu putem trata gramaticile în mod exhaustiv și definitiv. În acest sens, a fost formulat un anumit număr de teorii și de modele concurente pentru organizarea cuvintelor în fraze. CECRL încurajează utilizatorii să facă alegerea proprie și să fie conștienți de consecințele acesteia asupra practicii lor de vorbitor, căci „perfecționarea în materie de gramatică înseamnă însușirea treptată a regulilor secundare, prin care se asigură atât corectitudinea deplină, cât și îmbogățirea și nuanțarea exprimării din punct de vedere gramatical” [2, p 12].

Descrierea organizării gramaticale presupune definirea elementelor (morfeme, rădăcini, afixe, cuvinte); categoriilor (număr, gen, caz, concret/abstract, discret/continuu, tranzitiv/intranzitiv/pasiv, trecut/prezent/viitor, aspect, progresiv); claselor (conjugări, declinări, clase deschise: nume, verbe, adjective, adverbe etc., clase închise: elemente gramaticale); structurilor (cuvinte compuse și derivate analitice, sintagme: nominală/verbală, propozițiile: principală/subordonată/coordonată, fraze: simplă/compusă/complexă); proceselor (nominalizarea, afixarea, substituția, gradarea, transpoziția, transformarea); relațiilor (regimul, acordul, valența etc.) [27, p. 91]. Pe scala nivelurilor de la A1 la C2, CECRL propune grila (Tabelul A2.1) pentru evaluarea corectitudinii gramaticale.

Conform CECRL, morfologia studiază structura internă a cuvintelor, care pot fi analizate în morfeme, clasificate în radical sau rădăcină și afixe (prefixe, sufixe, infixe); derivarea sau formarea cuvintelor, care pot fi clasificate în cuvinte simple, cuvinte derivate, cuvinte compuse; mijloacele de modificare a formei cuvintelor, de exemplu: alternanțele vocalice, modificările consonantice, formele neregulate, substituirea, formele invariabile; variația morfemelor, determinată de contextul fonetic și de contextul morfologic [Ibidem].

Sintaxa, în conformitate cu CECRL, se referă la organizarea cuvintelor în fraze, în funcție de categoriile, elementele, clasele, structurile, operațiile și relațiile în cauză, fiind prezentată sub forma unui ansamblu de reguli „privitoare la îmbinarea cuvintelor în procesul comunicării” [2, p. 9]. Abilitatea de a construi fraze pentru a produce sens constituie esența competenței de comunicare.

Competența semantică vizează conștiința și controlul pe care utilizatorul le are asupra organizării sensului [27, p. 96]. Între sensurile diferitelor unități lingvistice pot exista relații de sinonimie, de antonimie, de polisemie, omonimie sau paronimie [86]. CECRL propune considerarea competenței semantice din perspectiva semanticii lexicale și a celei gramaticale. Semantica lexicală analizează problemele privind sensul cuvintelor, cum ar fi: relația dintre cuvânt și context, referința, conotația, marca unor noțiuni specifice de ordin general, relațiile interlexicale (sinonimia, antonimia, hiponimia, poziția, relațiile metonimice de tipul „parte-întreg”, echivalența în traducere), iar semantica gramaticală studiază sensul categoriilor, structurilor, operațiile și elementele gramaticale [27, p. 96].

Competența fonologică implică cunoașterea percepției și a producerii sunetelor și aptitudinea de a percepe și a produce unități sonore ale limbii (foneme) și realizarea lor în contexte specifice (alofone), trăsături fonetice care disting fonemele (sonoritatea, nazalitatea, ocluziunea, labialitatea), compoziția fonetică a cuvintelor (structura silabică, succesiunea fonemelor, accentuarea cuvintelor, tonurile, asimilarea, lungirile), prozodia sau fonetica frazei (accentuarea și ritmul frazei, intonația, reducerea fonetică, reducerea vocalică, forme accentuate și neaccentuate, asimilarea, eliziunea) [Ibidem].

În studiul dedicat conștiinței fonologice la copii, logopedistul Silviana Chișu analizează rolul competenței fonologice în dezvoltarea competenței ortografice, afirmând că „medierea fonologică este importantă pentru că facilitează instalarea căii ortografice” [31, p. 11]. Doctorul mai susține că limbajul este format ierahic din mai multe nivele - semantic, sintactic, de discurs – precedate de nivelul fonetic. Astfel, înainte ca orice cuvânt să fie înțeles la nivelele superioare, el trebuie să fie decodat la nivel fonologic. Vorbind, în caz particular, despre Facultatea de Limbi și Literaturi Străine (FLLS) a UPS „Ion Creangă”, acest lucru este reflectat prin includerea în

Planul de învățământ a tuturor programelor de studii oferite, chiar din anul întâi, a cursurilor „Fonetica articulatorie” (semestrul I) și „Fonetica prin TIC” (semestrul II).

Competența de stăpânire a sistemului fonologic (Tabelul A2.2) este prezentată în CECRL pe scala nivelurilor de referință de la A1 – „Pronunțarea unui repertoriu foarte limitat de expresii și cuvinte memorizate poate fi înțeleasă cu un anumit efort de către un locutor nativ obișnuit cu locutorii grupului lingvistic al utilizatorului” – până la C2 – „Poate varia intonația și plasa corect accentul în frază, pentru a exprima nuanțe fine de sens” [27, p. 97].

Competența ortografică este considerată drept cunoașterea percepției și producerii simbolurilor ce alcătuiesc textele scrise și abilitatea corespunzătoare, adică scrierea corectă. Fiind un „sistem de reguli precise, fixe și unitare, care constau în explicarea valorii semnelor dintr-un anumit sistem grafic de reproducere a unei limbi și din formularea condițiilor de folosire a acestor semne”, ortografia reprezintă un sistem menit să generalizeze și să stabilizeze varianta cultivată a unei limbi [85, p 86].

Principiul fonologic în ortografie vizează corespondența dintre litere și foneme și acesta funcționează doar în cazul transcrierii fonetice [47, p. 58], realizată cu ajutorul sistemelor de transcriere fonetică - Alfabetul Fonetice Internațional (*fr.* Alphabet Phonétique International, *eng.* International Phonetic Alphabet) – care reprezintă un set de simboluri și semne diacritice utilizate pentru a transcrie sunetele de vorbire ale tuturor limbilor în mod uniform. Despre sistemul de scriere al unei limbi se poate spune că este fonologic dacă în scriere fiecare fonem este notat printr-o literă și fiecare literă redă în formă scrisă un singur fonem [88, p. 63]. În acest sens, ortografia limbii franceze se caracterizează prin faptul că redă pronunțarea într-un mod mai puțin fidel decât, de exemplu, cea a limbii române.

Competența ortoepică probează abilitatea utilizatorilor de a produce o pronunțare corectă pornind de la forma scrisă a unui text pregătit ori de a utiliza în discurs cuvinte întâlnite pentru prima dată în forma lor scrisă [27, p. 98]. Acest lucru presupune cunoașterea convențiilor ortografice, a celor aplicate pentru a reprezenta pronunția, a implicațiilor formelor scrise, în special ale semnelor de punctuație, pentru ritm și intonație, capacitatea de a soluționa problemele generate de echivocuri (omonimele, ambiguitățile sintactice etc.) în varii contexte, capacitatea de a consulta un dicționar.

Scala de apreciere a stăpânirii ortografiei (Tabelul A2.3) delimitează cele șase niveluri de competență, de la A1 – „Poate copia expresii scurte și cuvinte familiare, de exemplu, semnale sau indicații simple, numele obiectelor cotidiene, numele magazinelor și un ansamblu de expresii utilizate regulat. Poate să-și rostească pe litere adresa, naționalitatea și alte informații personale de acest tip” – până la C2 – „Textele scrise sunt fără greșeli ortografice.” [Ibidem].

Activitățile de comunicare lingvistică în care studenții vor utiliza aceste competențe lingvistice implică receptarea, producerea, interacțiunea, medierea, realizate fie în formă orală, fie în formă scrisă, fie în ambele forme. În calitate de procedee, activitățile comunicative de receptare (orală și/sau scrisă – audiere/citire) și de producere (orală și/sau scrisă – citire/scriere) au, bineînțeles, o importanță primordială, deoarece sunt indispensabile pentru orice activitate interactivă.

1.2. Delimitări conceptuale privind evaluarea în contextul predării-învățării universitare

Evaluarea este omniprezentă și permanentă în existența umană. Existența evaluării în educație este generată de către interdependența sistemului de învățământ și dezvoltarea socioeconomico-culturală a unui stat. Sistemul educațional este creat în baza unui sistem de valori. Finalitățile și conținuturile educației creează legătura strânsă dintre evaluare și sistemul de valori al educației. În acest context, rolul evaluării este de a sprijini actul educativ, implicându-se constructiv la formarea personalității individului în spiritul valorilor autentice.

Evaluarea este o acțiune de cunoaștere a unor fenomene sub raportul însușirilor acestora, a stării și funcționalității unui sistem, a rezultatelor unei activități; obiectul ei poate fi un fenomen, o persoană, o activitate sau rezultatul acesteia, o instituție, sistemul educativ în ansamblu etc. [72, p. 12].

Evaluarea nu-și propune să producă noi cunoștințe, să valideze ipoteze, să edifice sau să sistematizeze construcții teoretice [Ibidem]. Ea este realizată cu un scop distinct, cel mai adesea, imediat, căci a evalua înseamnă a emite judecăți de valoare privind învățarea de către elev, pe baza unor criterii adecvate obiectivelor fixate [71, p. 4], cu privire la o entitate determinată, în scopul adoptării unei decizii referitoare la ameliorarea sau viitorul acestei entități [30, p. 345].

În studiul său analitic dedicat evaluării școlare, Constantin Strungă face o delimitare a sensurilor evaluării, în care demonstrează polisemantismul termenului *a evalua*:

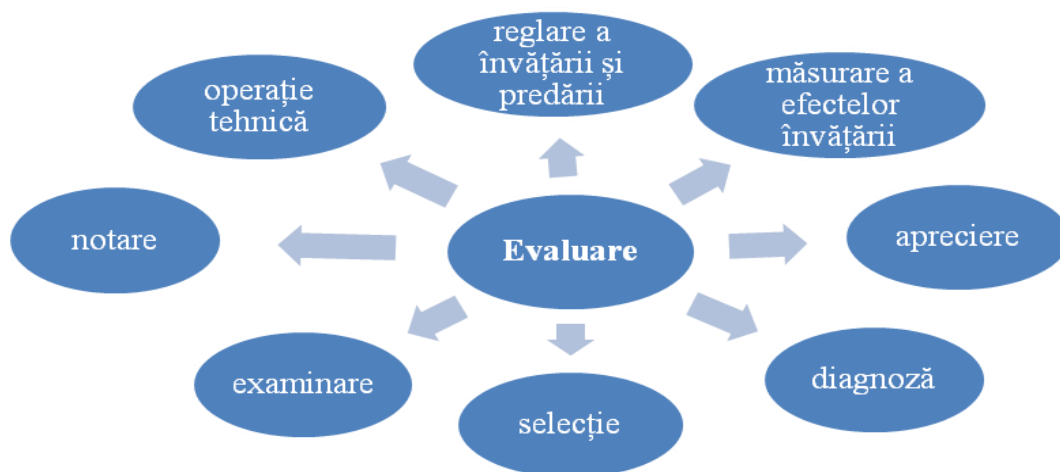


Fig. 1.5. Sensurile termenului „evaluare” [84, p. 14]

În susținerea ideii de complexitate a procesului evaluativ, Constantin Cucos îi atribuie evaluării următoarele întrebări-cheie [40, p. 34]:

- de ce? (ce face evaluarea: care sunt rolul/funcțiile/obiectivele evaluării);
- în raport cu ce? (care sunt sistemul de referință, criteriile evaluării);
- pentru cine? (care sunt destinatarii evaluării);
- ce? (ce se evaluează: conduite, rezultate, procese, evoluții – deci obiectul evaluării)
- cum? (cum se evaluează: operații, strategii, metode, tehnici, instrumente, care sunt procedurile de evaluare utilizate).

Având în vedere statutul de necesitate socială absolută al evaluării, autorul francez Jean Vogler atribuie evaluării trei funcții [90, p. 109]:

1. *gestiunea unui sistem*: a evalua pentru a orienta (evaluarea funcționării sistemului de învățământ îi permite societății să-și optimizeze alegerile);

2. *reglarea externă a sistemului*: a evalua pentru a informa (școala are obligația de le a furniza beneficiarilor și partenerilor săi informații despre utilizarea resurselor financiare care îi sunt alocate);

3. *ameliorarea sistemului*: a evalua pentru a mobiliza și a dezvolta (evaluarea reprezintă un mijloc de profesionalizare).

Evaluarea îndeplinește atât **funcții** de natură socială, cât și pedagogice. În acest context, funcționalitatea evaluării este dinamică. Funcțiile de macrosistem ale evaluării (funcția socială, funcția de selecție, funcția de certificare etc.) pot fi corelate cu cele de microsistem (funcția pedagogică, funcția motivațională, funcția educativă etc.) [5, p. 145].

Ion T. Radu clasifică funcțiile evaluării în conformitate cu caracterul lor general și cel specific. Astfel, **funcțiile generale** ale evaluării [72, p. 58] sunt:

- funcția *constatativă* (măsoară fenomenul evaluat și precizează măsurătorile efectuate);
- funcția *de diagnoză* (evidențiază condițiile, factorii care au determinat situația înregistrată; fără a pune în evidență acești factori, nu se poate realiza ameliorarea autentică a fenomenului evaluat);
- funcția *de ameliorare și de prognoză* (sugerează decizii de ameliorare, prezice evoluția activității și a rezultatelor evaluate; încurajează perfecționarea activității pe care o urmărește).

Vorbind despre **funcțiile specifice** ale evaluării, trebuie să menționăm că aceasta îndeplinește rolul de reglare a procesului educativ, astfel încât ea [Ibidem]:

- informează sistemul social asupra eficienței activității de învățare;

- mediază relația dintre produsele sistemului școlar și nevoile societății, racordând sistemul de învățământ la nevoile societății;

- asigură feedbackul activității de învățare.

Pornind de la studiile realizate în domeniul teoriei evaluării ale autorilor C. Cucuș, I.T. Radu, Vl. Guțu, C. Strungă, M. Manolescu, M. Bocoș, I. Cerghit, în continuare prezentăm grafic funcțiile evaluării [40, p. 73; 72, p. 57; 26, p. 70; 84, p.25; 55, p. 45; 30, p. 359; 5, p. 145]:

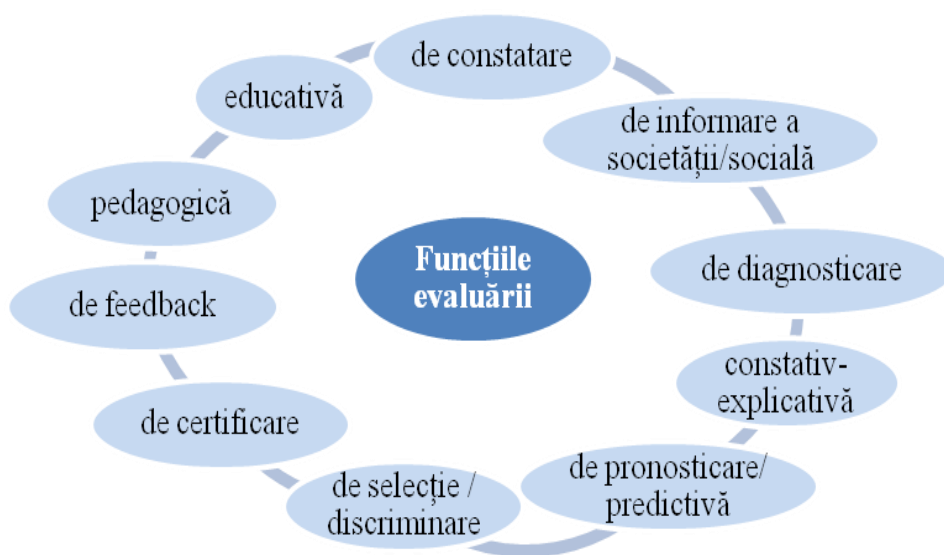


Fig. 1.6. Funcțiile evaluării

După cum observăm, funcțiile evaluării nu pot fi realizate izolat, ele sunt complementare, se presupun reciproc, iar strategia evaluativă va fi selectată și aplicată ținând cont de funcția îndeplinită de procesul evaluativ.

Strategia evaluativă „nu beneficiază încă de o definiție care să acopere pe deplin complexitatea problematicii vizate și care să surprindă tendințele modernizate invocate de acest proces” [55, p. 51]. Totuși, autorii care au tratat subiectul evaluării educaționale numesc strategia în evaluarea educațională „conduita deliberativă responsabilă a evaluatorului în toate aspectele și pe întreaga întindere a demersului evaluativ” [87]. Altfel spus, strategia reprezintă demersul prealabil care prevede perspectiva din care va fi concepută evaluarea.

În studiile lor consacrate teoriei și metodologiei evaluării [40, p. 121; 71, p. 30; 58, p. 38; 30, p. 367; 38, p. 12], autorii citați fac o clasificare a strategiilor de evaluare (Tabelul 1.1), realizate în conformitate cu mai multe criterii.

Tabelul 1.1. Clasificarea strategiilor de evaluare

| Criteriul de clasificare | Strategia evaluativă | Descriere |
|--------------------------|--|--|
| Situția de evaluare | Evaluarea realizată în condiții naturale | Se observă activitatea elevilor/studentilor. |
| | Evaluarea specifică | Are loc în condiții create în mod special. |

| | | |
|------------------------------|--|--|
| Funcția dominantă | Evaluarea constatativă | Realizează o diagnoză descriptivă a punctelor forte, a lacunelor, a erorilor în acumularea cunoștințelor și abilităților, prin relevarea cauzelor ce au direcționat rezultatul obținut. |
| | Evaluarea predictivă | Determină gradul disponibilităților, aptitudinilor, capacităților pentru anumite programe de instruire. |
| Dimensiunea temporală | Evaluarea inițială | Este realizată la începutul unei etape instructive, cu scopul de a stabili nivelul de pregătire a celui ce învață. |
| | Evaluarea continuă | Este întreprinsă pe tot parcursul procesului instructiv și presupune verificarea sistematică a rezultatelor, cu scopul adoptării măsurilor ameliorative. |
| | Evaluarea sumativă/ de bilanț | Este organizată la sfârșitul unei etape de instruire, cuprinzând întreaga arie studiată. |
| Statutul subiectului | Evaluarea internă | Persoana/instituția care a întreprins și a generat activitatea de predare și învățare este implicată direct în actul evaluativ. |
| | Evaluarea externă | Este organizată de către o altă persoană/instituție decât cea care a realizat actul de predare-învățare. |
| | Auto-evaluarea | Este efectuată individual de către subiect. |
| Referentul evaluării | Evaluarea procesului de învățare Evaluarea sistemului de instruire Evaluarea performanțelor (cunoștințe, atitudini, valori etc.) Evaluarea achizițiilor acumulate în afara școlii | |
| Domeniul psihocomportamental | Evaluarea domeniului psihomotor | Capacități, aptitudini, deprinderi. |
| | Evaluarea domeniului socioafectiv | Atitudini, sentimente. |
| | Evaluarea domeniului cognitiv | Cunoștințe. |
| Rigurozitatea exprimării | Evaluarea cantitativă | Utilizarea cifrelor pentru a exprima rezultatele. |
| | Evaluarea calitativă | Exprimarea rezultatelor prin opinii, aspirații, păreri. |
| Acuratețea instrumentelor | Evaluarea obiectivă | Teste, probe formale și algoritmizate. |
| | Evaluarea impresivă | Observația, portofoliul, eseul, monitorizarea evoluției progresului ș.a. |
| Referentul | Evaluarea normativă | Face apel la o normă; este comparată poziția unui individ cu cea a altuia din grup. |
| | Evaluarea criterială | Face apel la un criteriu; performanța individului este raportată la criteriul stabilit în conformitate cu obiectivele. |
| Statutul evaluării | Evaluarea formativă | Are un caracter prioritar pedagogic, poate fi integrată permanent pe durata procesului instructiv, urmărind să asigure un progres continuu; este orientată spre ajutor imediat, corelând caracteristicile celui care învață cu cele ale conținuturilor de învățat. |
| | Evaluarea normativă | Se centrează pe un scop instituțional și social, intervine la sfârșitul unei etape de instruire; este o judecată definitivă, certificând sau sancționând calitatea individului evaluat. |

Cadrele didactice cunosc și valorifică frecvent două strategii de evaluare [84, p. 91]: cea continuă – formativă – și cea de bilanț – cumulativă, sau sumativă (Tabelul 1.2).

Tabelul 1.2. Evaluarea formativă versus evaluarea normativă [58, p. 41]

| Evaluarea formativă | Parametri | Evaluarea normativă |
|---------------------------------|----------------------------|--|
| Îi ajută pe studenți să învețe. | <i>Funcții</i> | Verifică ceea ce au însușit studenții. |
| Internă. Multireferențială. | <i>Definiții teoretice</i> | Externă. Unireferențială. |

| | | |
|---|--------------------|---|
| Proces temporal ce creează efecte de sens. Dinamică. Comunicare. | | Raportare la o normă exterioară existentă deja. Statică. Informare. |
| Reechilibrează. | <i>Decizii</i> | Selecționează. |
| Studenții. | <i>Actori</i> | Studenții și profesorii. |
| Instrumentele teoriei învățării ce permit stimularea, suscitarea, dezvoltarea proceselor cognitive. | <i>Instrumente</i> | Relative: note, calificative ... Binare: da/nu, admis/respins, 1/0, înșușit/neînșușit. |
| Procese sau mijloace cognitive ce permit realizarea unor produse observabile. | <i>Obiecte</i> | Produse: rezultatele unei competențe neobservabile în mod direct. |

Procesul de evaluare facilitează obținerea informațiilor utile, permițând luarea unor decizii ulterioare, dacă sunt respectate trei momente distincte, numite și **operații** ale evaluării [40, p. 67; 71, p. 73]:

1. *Măsurarea* – estimarea obiectivă a competențelor demonstrate de studenți în baza unor obiective educaționale. Natura acestor competențe va determina gradele de cuantificare: științele exacte au avantajul unei măsurări mai sigure, disciplinele socioumane cunosc o măsurare mai flexibilă, la baza interferenței măsurării cu probabilitatea stând aprecierea. Instrumentele de evaluare trebuie să fie selectate în conformitate cu natura competențelor evaluate.

2. *Aprecierea* – formularea unei judecăți de valoare asupra rezultatelor măsurării și atribuirea unor semnificații acestor judecăți, în conformitate cu un sistem de referință de valori și criterii. Aprecierea este ulterioară aplicării instrumentului măsurării [54, p. 16]. Ea stimulează personalitatea profesorului, interiorizată în urma unei experiențe didactice.

3. *Decizia* – luarea unor măsuri privind modificările procesului instructiv-educativ în vederea obținerii eficienței. Decizia mai poate favoriza recunoașterea sau certificarea drumului parcurs de cel care învață până la etapa respectivă [40, p. 67; 71, p. 73].

Toate cele trei operații sunt complementare, aflându-se într-o strânsă interdependență. Ele pot fi reprezentate prin schema ce urmează:



Fig. 1.7. Etapele evaluării

Putem spune că operațiile evaluării corespund funcțiilor generale ale acestora: operația de măsurare corespunde funcției pedagogice de informare asupra datelor activității instructive, operația de apreciere fuzionează cu funcția de diagnoză/prognoză în perspectiva deciziei finale, operația de decizie se identifică cu funcția pedagogică de ameliorare a activității didactice în vederea ameliorării procesului educativ.

Aprecierea rezultatelor evaluării este îmbogățită în permanență cu diferite tehnici și metode datorită practicii pedagogice. Autorul Ion T. Radu consemnează următoarele moduri de apreciere: apreciere propozițională, apreciere prin note, litere, culori, alte simboluri, apreciere prin calificative, apreciere nonverbală (ectosemantică), clasificarea, raportul de evaluare [72, p. 223]. Cel mai frecvent, aprecierea se materializează, totuși, prin notare.

Aprecierea propozițională/verbală constituie modalitatea de apreciere a rezultatelor cel mai des utilizată. Ea cuprinde o gamă largă de aprecieri verbale, prin care profesorul încurajează și orientează activitatea de învățare a discipolilor săi.

Notarea reprezintă „un act de atașare a unei etichete, a unui semn, pentru un anumit rezultat al învățării” [40, p. 159] sau pentru un progres realizat de studenți [5, p. 164]. Acordarea notelor de către cadrul didactic are la bază sistemul de notare stabilit de sistemul de învățământ, diferit de la o țară la alta. El poate cuprinde 10 valori (Republica Moldova, România, Finlanda etc.), 20 (Franța, Grecia etc.), 13 (Danemarca), 7 (Norvegia), 6 (Germania, Elveția), 5 (Rusia). Extensiunea scalei de notare determină fidelitatea aprecierii.

Notarea literală, frecvent utilizată în țările anglo-saxone, presupune o scală de 6-7 trepte, definite prin litere: A – foarte bine, B – bine, C – mediu, D – slab, E – nesatisfăcător, F – foarte slab.

Notarea prin culori este întrebuințată pe larg în învățământul preșcolar, progresele copiilor fiind apreciate prin culori, care pot fi asociate cu figuri geometrice sau imagini figurative (flori, păsări, fluturi etc.).

Aprecierea prin calificative se efectuează prin expresii standard ce desemnează un anumit grad al realizării. Acest sistem al calificativelor cuprinde patru-șase trepte: „foarte bine”, „bine”, „satisfăcător”, „nesatisfăcător”, la care poate fi adăugată câte o treaptă – „excepțional” (la nivel superior) și „foarte slab” (la nivel nesatisfăcător). Fiecărui calificativ îi corespund indicatori/descriptori de performanță. Calificativele favorizează o apreciere mai exactă a rezultatelor, datorită scalei mai restrânse. Ele pot fi convertite în sistemul literal sau numeric, pentru a fi prelucrate statistic.

Aprecierea nonverbală înglobează totalitatea secvențelor discursive exprimate prin gesturi, mimică, pantomimă, mișcări ale corpului, pauze, tăceri etc., utilizate cu scopul de a-i monitoriza pe cei care învață asupra unor reflecții, interiorizări, reformulări ș.a.

Clasificarea reprezintă o formă indirectă de apreciere a rezultatelor școlare. Este realizată la etapa de promovare dintr-un an de studii în altul, cu ajutorul unei scări valorice, de la performanța cea mai bună la rezultatul cel mai slab. Clasificarea se realizează prin tehnica ordinii descrescătoare și prin punctaj [72, p. 233].

Raportul de evaluare este o prezentare a rezultatelor celui care învață axată pe performanțele obținute la fiecare disciplină, dificultățile de învățare, motivația pentru învățare, aspirațiile, interesele celui care învață etc. Raportul de evaluare este un instrument util pentru toți actorii procesului educativ: elevi/studenți, profesori, părinți.

În Republica Moldova, evaluarea rezultatelor învățării, la toate nivelurile de învățământ, se face cu note de la „10” la „1” și, după caz, cu calificativele „excelent”, „foarte bine”, „bine”, „satisfăcător”, „nesatisfăcător”, „admis”, „respins” sau prin descriptori [32, 2014]. În învățământul primar, evaluarea rezultatelor învățării este criterială și se efectuează prin descriptori. În învățământul superior, pe lângă sistemul național de notare, se aplică și scara de notare cu calificative recomandate în Sistemul European de Credite Transferabile (A - 10, B - 9, C - 8,7, D - 6, E - 5, FX - 4, F - 1-3), pentru completarea suplimentului la diplomă și facilitarea mobilității academice.

Metodele de evaluare sunt „căi, instrumente, modalități de acțiune prin intermediul cărora evaluatorul obține informații în legătură cu randamentul școlar al elevilor, cu performanțele acestora [...] prin raportare la obiectivele și conținuturile științifice” [5, p. 176].

Evaluarea orală, numită și „ascultarea elevilor” [Idem., p. 178], însoțește procesul de predare-învățare. Metoda caracteristică acestui tip de evaluare este conversația euristică – „acțiunea de comunicare orală inițiată de profesor pentru activarea gândirii discipolilor în procesul de descoperire a cunoștințelor și valorificare a capacităților conform obiectivelor specifice stabilite la nivelul programelor de studii” [39, p. 657]. Astfel, conversația euristică favorizează învățarea prin descoperire la studenți, permițându-i profesorului să stabilească atât cantitatea, cât și calitatea achizițiilor acestora.

Această metodă de evaluare are multiple avantaje: comunicare complexă între profesor și student; dezvoltarea capacităților de exprimare orală a studenților, a comportamentului afectiv-atitudinal; feedback mult mai rapid; clarificarea și corectarea imediată a erorilor sau neînțelegerilor; consum redus de timp; accesul la detalii prin întrebări auxiliare; îndeplinește funcția de învățare prin repetarea și fixarea cunoștințelor.

Dezavantajele utilizării acestei metode sunt următoarele: subiectivitatea evaluării (grad diferit de dificultate al întrebărilor, starea psihică de moment a evaluatorului și a evaluaților), grad scăzut de validitate și fidelitate.

Fiind metoda bazată cel mai mult pe naturalețea și normalitatea relațiilor specific umane, evaluarea orală cere foarte mult tact pedagogic.

Evaluarea scrisă este realizată prin intermediul probelor scrise de evaluare: probe curente (lucrări de control), probe de evaluare periodică (la sfârșit de temă, capitol, modul),

lucrări scrise semestriale, teze etc. Ea „oferă cadrului didactic informații privind calitatea activității realizate și efectele acesteia, exprimate în nivelul de pregătire al studenților” [55, p. 167]. Spre deosebire de evaluarea orală, avantajele evaluării scrise sunt caracterizate prin obiectivitate, care se manifestă prin următoarele: raportarea rezultatelor la un criteriu unic de validare, clar specificat, prestabilit; este mai bine pusă în evidență capacitatea de exprimare a studentului; este posibilă compararea rezultatelor; diminuarea stărilor de anxietate ale studenților mai timizi; poate asigura anonimatul lucrărilor.

Contrar acestor avantaje, evaluarea scrisă are, de asemenea, și unele dezavantaje: feedback mai slab; confuzia studenților, în lipsa indicilor profesorului; corectarea răspunsurilor se face cu întârziere.

Profesorul trebuie să asigure complementaritatea acestor două metode de evaluare, pentru a asigura acoperirea întregii realități educaționale supuse evaluării.

Evaluarea prin probe practice. Tendința pedagogiei moderne de „a ști să faci” [Idem, p. 170] urmărește prin evaluarea practică „identificarea capacităților de aplicare practică a cunoștințelor dobândite, a gradului de încorporare a unor priceperi și deprinderi concretizate în suporturi obiective sau activități materiale” [40, p. 132]. Realizarea acestei evaluări este posibilă prin avizarea studenților [60, p. 76] asupra tematicii lucrărilor practice, etapelor parcurse, modului de evaluare (baremuri de notare), condițiilor oferite (aparate, unelte, dispozitive, spații etc.). Aplicată la cursul de limbă franceză, această metodă de evaluare oferă studenților posibilitatea de a dezvolta atât competențe generale (comunicarea în limba franceză prin receptare, producere, interacțiune, mediere), cât și competențe specifice (analiza, sinteza, comparația, conexiunea, interpretarea etc.).

Testul docimologic este o probă orală sau practică, de cele mai multe ori scrisă, standardizată, ce asigură o obiectivitate mai mare în procesul de evaluare [55, p. 172]. Fiind unul dintre instrumentele cel mai des folosite de profesori, testul îndeplinește următoarele funcții [40, p. 207]:

- identifică nivelul de pregătire al studenților;
- evaluează eficiența predării și a demersului educațional în general;
- identifică dificultățile întâlnite în învățare;
- face selecția pentru a trece la treptele superioare ale instruirii și certifică.

Standardizarea criteriilor de notare în cazul aplicării testelor asigură un grad înalt de obiectivitate. Eficiența utilizării testelor depinde de o serie de parametri la care acestea sunt raportate [5, p. 183]: *validitatea* – capacitatea unui test de a măsura eficient ceea ce își propune să măsoare; *fidelitatea* – capacitatea testului de a oferi rezultate identice la subiecți diferiți, în aceleași condiții de aplicare; *standardizarea* presupune construirea, aplicarea și interpretarea testului în

baza unor reguli și criterii comune pentru toți actorii procesului educațional, reflectă gradul de validitate și fidelitate al unui test; *etalonarea* reprezintă operația statistică de stabilire a relației dintre valorile testului care au fost obținute prin experimentare și unitățile scării metrice care a fost adoptată; *omogenitatea* este capacitatea unui test de a fi coerent, de a asigura echivalență între părțile sale componente: structură și conținut specific; *sensibilitatea* descrie capacitatea testului de a face o discriminare fină a achizițiilor, performanțelor obținute; *economicitatea* se referă la cheltuielile necesare pentru elaborarea și aplicarea unui test de cunoștințe.

Pornind de la stidiile realizate de Marin Manolescu [55, p.175], propunem o clasificare a testelor docimologice (Tabelul 1.3).

Tabelul 1.3. Tipologia testelor conform diferitor criterii de clasificare

| | | | | |
|--|-------------------|---------------------|-----------------------------|--------------------------|
| Obiectul evaluării | | | | |
| | teste psihologice | teste docimologice | teste sociologice | |
| Categorია specifică de achiziții evaluate și modul de finalizare a actului evaluativ | | | | |
| | teste pedagogice | teste docimologice | teste de cunoștințe | |
| Modul de aplicare/administrare | | | | |
| | | teste orale | teste scrise | teste practice |
| Numărul subiecților testați | | | | |
| | | teste personale | | teste de grup |
| Punctul de vedere al metodologiei elaborării | | | | |
| | | teste standardizate | teste elaborate de profesor | |
| Momentul administrării | | | | |
| | | teste inițiale | teste de progres | teste finale |
| Sistemul de referință în constituirea valorizărilor | | | | |
| | | teste normative | | teste criteriale |
| Gradul de interrelaționare în sarcină, în rezolvarea testului | | | | |
| | | teste individuale | | teste colaborative |
| Momentul de aplicare în raport cu etapa alocată testării | | | | |
| | pre-test | post-test/re-test | test inițial | test curent |
| Criteriul specificitate | | | | |
| | | teste integrative | teste punctuale | teste combinate, actuale |
| Criteriul obiectivitate | | | | |
| | | teste obiective | | teste subiective |
| Criteriul utilitate | | | | |
| | testul diagnostic | testul de succes | testul de plasament | testul de capacitate |

Testul docimologic este o probă standardizată, care asigură un plus de obiectivitate în procesul de evaluare. Aplicat la cursul de limba franceză, testul docimologic permite evaluarea tuturor componentelor competenței lingvistice ale studenților propuse de CECRL (lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică), prin intermediul activităților de receptare orală și/sau scrisă și producere orală și/sau scrisă. Cu ajutorul testului docimologic se creează o alternativă și o cale de eficientizare a evaluării tradiționale.

Pedagogia modernă încurajează dezvoltarea metodelor, tehnicilor, instrumentelor pedagogice care urmăresc scopul primordial de a-l ajuta pe student în procesul de învățare.

Metodele și tehnicile alternative/moderne/complementare de evaluare se înscriu în limita acestor parametri. Spre deosebire de metodele tradiționale/clasice, care „realizează evaluarea rezultatelor școlare obținute pe un timp limitat și în legătură cu o arie mai mare sau mică de conținut” [Idem., p. 188], **metodele și tehnicile alternative** realizează evaluarea concomitent cu predarea și învățarea, fiind centrate îndeosebi pe procesul învățării, și nu pe produsele ei, creând noi perspective în relația profesor-student, prin încurajarea autonomiei studentului și cooperarea între partenerii binomului educațional.

Progresul tehnologic impune sine qua non integrarea noilor tehnologii în procesul măsurării și aprecierii, cum ar fi: metodele și tehnicile bazate pe utilizarea computerului, tehnicile video, tehnicile și înregistrările audio [30, p. 381]. Preocuparea progresivă pentru perfecționarea instruirii a generat utilizarea unei varietăți de metode și tehnici alternative în vederea realizării evaluării calitative, dintre care menționăm următoarele [55; 40; 5; 72]: portofoliul, portofoliul digital, proiectul, investigația, hărțile conceptuale, studiul de caz, jurnalul reflexiv, interviul, fișa activității personale a elevului, observarea sistematică a activității și comportamentului elevului, dezbaterile, autoevaluarea etc.

Evaluarea modernă, spre deosebire de cea tradițională, nu mai măsoară și controlează cunoștințe – ea reprezintă un proces de perfecționare, înglobând o strategie a formării. Teoriile actuale susțin dezideratul integrării evaluării în procesul de învățare, care nu trebuie tratată izolat, ci împreună cu predarea și învățarea. În această ordine de idei, Constantin Cucos menționează că „evaluarea nu este o etapă suprapusă procesului de învățare, ci constituie un act integrat activității pedagogice” [40, p. 34].

Modernizarea evaluării școlare este acțiunea directă a schimbării de paradigmă – de la „evaluare” (induce ideea de „control”, „verificare”, „examinare”, „ascultare”) la „activitate evaluativă” (termenul *activitate* presupune desfășurare, procesualitate, reglare, autoreglare) [55, p. 36].

Mergând pe coordonatele evaluării moderne, nu trebuie să neglijăm valoarea evaluării tradiționale. Chiar se recomandă, în aceste circumstanțe, să evidențiem continuitatea firească de la tradițional la modern (Tabelul 1.4), căci folosirea pe scară largă a conceptului de „evaluare modernă” nu este sesizată decât în ultimele două decenii.

Tabelul 1.4. Evaluarea tradițională versus evaluarea modernă [40, p. 42; 55, p. 32]

| Evaluarea tradițională | Evaluarea modernă |
|---|--|
| Termenii folosiți: <i>examinare, verificare, ascultare, control</i> . Aprecierea rezultatelor – moment detașat de învățare-predare. Acționează periodic, de obicei este evaluarea sumativă. | Măsoară și apreciază rezultatele. Nu este un scop în sine, un simplu control, ci se realizează în vederea adoptării unor măsuri și decizii ameliorative. Pune accent pe probleme de valoare, emite judecăți de valoare. Are preponderent funcție educativă. |

| | |
|--|---|
| <p>Evaluare - apreciere clasică, notație, corecție, control continuu al învățării. Clasifică subiecții (evaluarea comparativă). Nota sau calificativul sancționează învățarea celui ce învață. Exclde domenii greu de evaluat: atitudini, comportamente, trăsături de personalitate etc. Este centrată pe cunoștințe. Notarea este un scop în sine, un mijloc de clasificare/certificare. Evaluatorul constată, compară și judecă. Incriminează doar pe cel ce învață, nu și criteriile de apreciere, deseori insuficient definite sau confuze.</p> | <p>Este preocupată de promovarea aspectului uman. Acoperă domenii cognitive, afective și psihomotorii ale învățării. Fuzionează cu procesele de predare și învățare, are rol de intervenție formativă asupra lor. Este parte componentă a actului didactic, este un proces continuu și integrat activității educaționale. Are funcție de feedback pentru cel ce învață. Informează personalul didactic asupra punctelor tari și punctelor slabe ale eforturilor depuse, asupra eficienței activității didactice. Informează asupra nivelului învățării, în vederea ameliorării sau reorganizării acestuia. Evaluează subiecții în raport cu o normă, criterii cunoscute de evaluator și de cel evaluat. Solicită diversificarea metodelor și a tehnicilor de evaluare adecvate situațiilor didactice concrete. Centrează evaluarea pe rezultate pozitive, fără a le sancționa în permanență pe cele negative. Oferă transparentă și rigoare metodologică.</p> |
| Metode de evaluare | |
| <p>Evaluarea orală; evaluarea prin probe scrise; evaluarea prin probe practice; testul docimologic.</p> | <p>Referatul; proiectul; investigația; portofoliul; portofoliul digital; observarea sistematică a comportamentului studentului; autoevaluarea.</p> |

Din perspectivă modernă, evaluarea se bazează pe competența profesională, pe judecata specializată a profesorului. Trebuie menționată ideea că polaritățile – cunoștințe *versus* capacități, evaluarea de control *versus* evaluarea în serviciul învățării – nu se află în raporturi dissociabile, de excludere reciprocă. Din contra, ele reprezintă continuitatea funcționării diferitor variante de evaluare, selectate în legătură cu obiectivele și situațiile specifice de evaluare. Dezideratul excluderii orientărilor „clasice” în favoarea orientărilor „moderne” în evaluare este unul eronat. Trecerea de la „tradițional” la „modern” trebuie percepută drept o evoluție, și nu un abandon al punctelor inițiale de plecare.

Fie că utilizăm metodele și tehnicile tradiționale de evaluare sau pe cele moderne, practica educațională relevă o mare varietate de **efecte perturbatoare** prezente în orice demers evaluativ. Marin Manolescu susține ideea că sursa acestor erori are două coordonate [55, p. 114]:

- profesorul ca sursă a variabilității (efecte perturbatoare: efectul halo, efectul de stereotipie, efectul de anticipație, efectul de contrast, efectul de generozitate, eroarea personală constantă, eroarea de logică etc.);

- alți factori critici (natura disciplinei, definirea inefficientă a obiectivelor, selecția aleatorie a conținuturilor, stabilirea ambiguă a sistemului referențial, lipsa de adecvare a metodelor, tehnicilor, instrumentelor de evaluare).

În momentul notării, profesorul poate comite anumite erori și pot fi înregistrate anumite fluctuații. Ținând cont de factorul uman implicat în procesul dat, aceste erori sunt consecința unei caracteristici ale personalității umane. Totuși, profesorul trebuie să evite în activitatea sa următoarele erori [40, p. 200; 55, p. 114; 5, p. 168], în notarea studenților:

Efectul halo/efectul Thorndike/efectul blind este cauzat de trăsăturile personalității umane. Profesorul aspiră să păstreze o primă impresie despre o persoană; aprecierile unui elev la alte discipline se extind asupra evaluării la materia respectivă. Cei mai expuși la acest efect sunt studenții de frunte sau cei slabi.

Efectul „pygmalion”/efectul de anticipație/efectul de stereotipie/efectul oedipian constă în formarea unei păreri relativ fixe a profesorului despre prestața sistematică a unui elev. Acest termen, împrumutat din mitologia greacă, relevă ideea că opinia evaluatorului determină apariția acestui efect. Impresiile profesorului în legătură cu posibilitățile celor care învață vor influența comportamentul și reușita lor.

Efectul de contrast este cauzat de aprecierea a două prestațe diferite, cu caracteristici opuse, survenite imediat una după alta. Tendința profesorului de comparare și ierarhizare a studenților cauzează aprecierea aceluiași rezultat cu o notă mai mare, dacă acesta este evaluat după un rezultat mai slab, și invers, se acordă o notă mai mică, dacă educabilul este apreciat după alte răspunsuri, mai bune.

Efectul de ordine constă în faptul că poziția lucrării sau a celui ce învață în timpul examinării are influență pozitivă sau negativă asupra acestui proces. Profesorul poate aprecia la același nivel o suită de răspunsuri diferențiate, totuși, din punct de vedere calitativ. În alt context, profesorul poate fi mai sever la începutul evaluării și mai indulgent la sfârșit sau, din contra, își poate pierde răbdarea spre finele examinării.

Eroarea personală constantă se referă la comportamentul evaluatorului. Ea este caracterizată prin faptul că unii evaluatori obișnuiesc să aprecieze studenții utilizând un număr redus de note: sau prea mari, sau prea mici, sau note de mijloc, din scala de notare.

Eroarea de logică este admisă la etapa de concepere a obiectivelor evaluării, favorizând scopurile secundare ale evaluării în dezavantajul parametrilor importanți. În anumite cazuri, instrumentul de evaluare elaborat nu măsoară ceea ce ar trebui să măsoare, din cauză că obiectul măsurării nu este cunoscut persoanei care a elaborat instrumentul.

În scopul diminuării, chiar anulării acestor efecte perturbatoare ale evaluării, aceiași autori [Ibidem] propun mai multe acțiuni:

- conștientizarea și înțelegerea erorilor care apar în procesul evaluării;

- discutarea de către evaluatori a formelor, tehnicilor mai avantajoase pentru evaluare;
- deprinderea studenților cu elaborarea criteriilor proprii de evaluare;
- evaluarea lucrărilor de concurs, a probelor de examen de către echipe de profesori;
- utilizarea testelor docimologice;
- încurajarea evaluării externe prin exploatarea internetului.

În încheiere, putem spune că soluția nu constă într-o de-subiectivizare a evaluării, ci într-o ancorare responsabilă a profesorului și a studentului în actul evaluativ. Fluctuațiile în notare apar și prin implicarea factorilor de personalitate, atât ai profesorului, cât și ai studenților. Starea de moment, oboseala și factorii accidentali pot favoriza, de asemenea, apariția unor erori în evaluare. Trebuie să trecem în agendă și stilul didactic deficitar (din nepricepere, necunoaștere, lipsă de experiență, rea-voință), care îl poate caracteriza pe profesor. Evaluarea modernă este orientată spre stabilirea unui raport echitabil între obiectivitate și subiectivitate, în vederea eliminării acestor erori, ce constituie o deviere de la normele deontologice ale profesorului. În acest sens, **utilizarea instrumentelor TIC** în procesul de evaluare didactică constituie un demers prioritar al noilor tendințe ale educației.

1.3. Evaluarea competențelor lingvistice prin TIC ca preocupare metodologică în învățământul superior

Schimbările tehnologice majore care s-au accelerat în ultimele două decenii au un impact deosebit în structura și scopurile instituțiilor educaționale. Dat fiind faptul că actualizarea informațiilor se face într-o perioadă foarte scurtă de timp și accesul la ea crește în mod reprezentativ, procesul educațional trebuie să se modernizeze. Iar acest lucru, în contextul unei societăți informaționale nu este posibil fără utilizarea **Tehnologiilor Informaționale și Comunicabile (TIC)**.

TIC în educație reprezintă un set de instrumente și resurse tehnologice digitale, folosite de actorii actului educațional pentru comunicare, crearea, transmiterea, stocarea informației în scopul organizării și asistării procesului de predare-învățare-evaluare. Utilizarea acestor tehnologii au încurajat elaborarea suporturilor didactice care susțin eliberarea pedagogilor de constrângeri de spațiu sau de distanță pentru realizarea procesului instructiv [157, p. 148]. Înglobând trei tehnologii – informatica, telecomunicațiile și audiovizualul - materializate în computerul conectat la rețeaua internet, acest mod inovator de comunicare influențează demersurile educative prin cantitatea și calitatea informațiilor pe care le pune la dispoziție.

Instrumentele digitale moderne oferite de TIC pot fi clasificate în următoarele categorii [63]:

Instrumente hardware reprezintă echipamente digitale universale sau specializate, utilizate pentru asigurarea procesului de instruire. Inițial acestea erau calculatoarele personale, care erau accesate în calitate de furnizor de texte digitale. Ulterior, instrumentele hardware au evoluat pînă la dispozitive integrate care asigură comunicarea, perceperea resurselor educaționale multimedia, crearea resurselor educaționale. Echipamentele hardware, care sunt la momentul actual dirijate de microprocesoare pot fi clasificate în:

Echipamente de prezentare: monitoare video, proiectoare multimedia, table interactive. Aceste echipamente asigură perceperea vizuală și sonoră pasivă sau interactivă a datelor în format digital pentru un auditoriu individual sau de grup.

Echipamente de stocare: diverse medii de stocare a datelor - magnetice, optice, mixte. Capacitatea maximă de stocare este asigurată de compactarea dimensiunilor, creșterea portabilității și a siguranței datelor.

Echipamente specializate de preluare a imaginilor, secvențelor video și sonore. La această categorie, scanerele sunt foarte utile pentru digitalizarea documentelor tipărite. Utilizarea lor a permis extinderea exponențială a cantității de informație digitală și a servit drept reper pentru dezvoltarea formatelor multimedia.

Instrumente software sunt resurse digitale de diferite tipuri:

Resurse pasive: documente text, imagini, secvențe sonore sau video, dicționare digitale.

Obiecte de învățare standardizate: obiecte interactive, care permit intervenția persoanei instruite pentru realizarea unor activități practice, exerciții sau teste, realizate în conformitate cu standardele internaționale din domeniu.

Aplicații de simulare: aplicații care modelează fenomene și evenimente reale cu ajutorul formulelor matematice.

Aplicații pentru evaluare: produse software instalate local sau online, care permit crearea testelor pentru evaluări curente, intermediare sau finale, precum și analiza, stocarea și transmiterea rezultatelor către evaluator.

Sisteme de management al învățării: aplicații software, care au baze de date integrate care conțin date privind progresul, eficiența învățării, conținuturi instructive și date privind utilizarea lor de către cei instruiți în format digital, cu scopul de a asigura procesul de creștere a cunoștințelor, a dezvoltării noi deprinderi și abilități.

Sisteme de management al conținutului: aplicații software pentru dezvoltarea managementului și publicarea ulterioară a resurselor educaționale (conținuturilor), în care creatorii

de conținuturi pot elabora, stoca, reutiliza, gestiona și livra conținuturi de învățare prin intermediul unui repozițoriu central.

Instrumente de comunicare: înglobează instrumente software și hardware folosite pentru organizarea procesului de comunicare, atât sincron, cât și asincron.

Instrumentele universale pentru comunicare sincronă individuală sau în grup cele mai cunoscute sunt: Skype, Google talk, Yahoo messenger, sisteme specializate pentru videodifuzare și videoconferințe etc. Numărul și varietatea lor este în continuă schimbare. Iar pentru comunicarea asincronă cele mai des utilizate instrumente sunt: email, forumuri, bloguri, grupuri de discuții, repozițorii pentru imagini, texte și video (Slideshare, Google albums, YouTube etc).

Aceste instrumente comunicaționale software sunt caracterizate prin posibilitatea de a transmite informația în timp real și a o stoca fără restricții de volum. Instrumente hardware pentru comunicare sunt serverele de date, internet, canalele de comunicații și dispozitivele de rețea, care asigură transmiterea fizică a informației.

Folosirea TIC nu reprezintă un scop în sine, ci un mijloc de a rezolva anumite probleme prin care studenții reușesc să exploreze idei, să dobândească anumite abilități, procesul de învățare devenind din ce în ce mai personalizat, individualizat și eficient [61, p. 18]. În această ordine de idei, printre *avantajele utilizării TIC* la cursul de limbă franceză putem enumera:

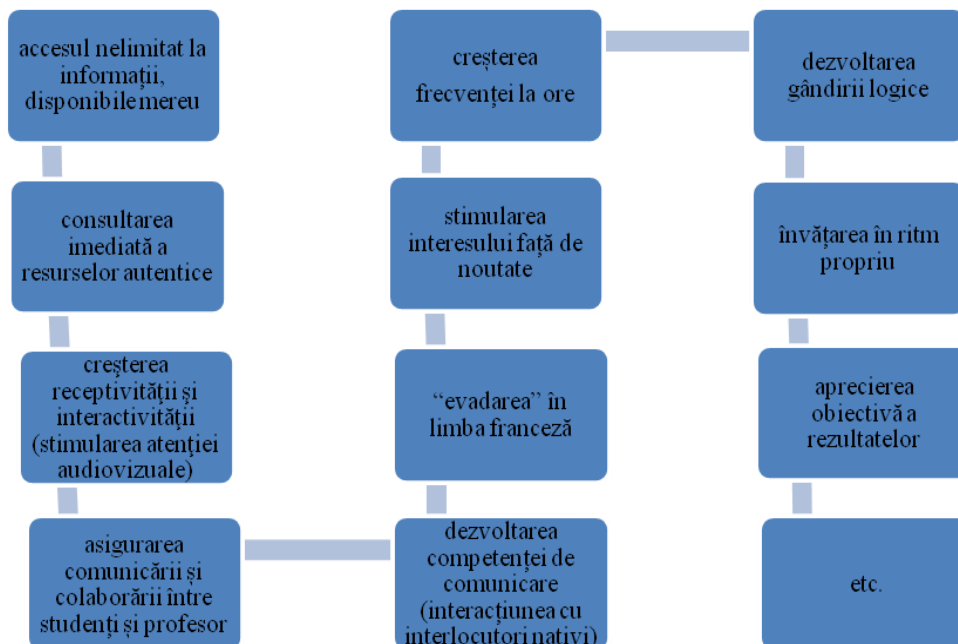


Fig. 1.8. Avantajele utilizării TIC la cursul de limbă franceză

Ioan Nicola încă din 1980 vorbea despre alternativa evaluării cu ajutorul „mașinilor – dispozitive mecanice, electromagnetice sau electronice, cu ajutorul cărora se administrează programul de verificare și se înregistrează răspunsurile date de către elevi” [62, p. 286]. Astăzi,

aceste „mașini” (computere) au intrat în obișnuința zilnică a studenților, iar evaluarea cu ajutorul lor exprimă perspectiva spre care se îndreaptă învățământul modern.

Evaluarea asistată de calculator presupune prezența unor programe prevăzute pentru a testa gradul de pregătire al studenților și a aprecia răspunsurile acestora. Performanța verificării realizate prin intermediul noilor tehnologii depinde de algoritmul de testare elaborat în vederea creării situațiilor a căror soluționare ar permite evaluarea nivelului de pregătire a studentului, felul în care el operează cu cunoștințele deja acumulate.

Vorbind despre evaluarea prin intermediul TIC, Claudiu-Marcel Gavrilă face două observații [49, p. 9]:

1. Absența persoanei fizice în fața celui evaluat și confruntarea directă, activă cu ecranele de test, oferite de programe, exercită un efect psihologic pozitiv, de eliberare asupra celui testat de inhibarea predominantă în momentul testării, atunci când știe că este supus observării în permanență.

2. În ceea ce privește activitățile în cadrul cărora sunt utilizate programele de test, acestea pot fi incluse în lecțiile cu caracter recapitulativ, de verificare a cunoștințelor sau în predarea curentă, pentru fixarea cunoștințelor recent transmise.

Referitor la utilizarea TIC în evaluare, Costel Neicu subliniază că spaima rezultatului pe care trebuie să-l obțină studentul dispare aproape în totalitate, deoarece atenția lui se transferă de la coala albă spre modul de prezentare a conținutului testării, implicit deci și asupra conținutului [61, p. 45]. Folosind exerciții „en ligne” (online), avem posibilitatea de a conferi caracter ludic evaluării competențelor lingvistice, ceea ce ar minimaliza gradul de dramatizare al erorilor și ar favoriza astfel progresul studenților. Această dimensiune interactivă a evaluării reușitei studenților ar avea drept rezultat încurajarea autonomiei lor.

Pe de altă parte, evaluarea prin intermediul TIC eficientizează în mod considerabil felul în care sunt testați studenții; se economisește timpul pierdut altădată cu scrierea subiectelor sau cu corectarea unui volum mare de lucrări, care, de mai multe ori, implică divergențe referitoare la descifrarea scrisului de mână. Mai trebuie adăugat și faptul că „scuza invocată atâta timp cu uitatul caietului de teme pentru acasă nu mai ține în era digitală” [40, p. 151]. Evaluarea devine astfel un proces interactiv, atractiv, individualizat, cu cheltuieli minime de timp și produse de birotică [214]

Printre *avantajele utilizării calculatorului* în procesul de evaluare a competențelor lingvistice, mai putem enumera următoarele: obiectivitatea evaluării rezultatelor; feedback imediat pentru student și profesor; diminuarea emoțiilor; o mai bună concentrare a studenților; condiții egale pentru toți subiecții evaluați; evaluarea simultană a mai multor studenți, cu nivel diferit de pregătire etc.

Datorită faptului că noile tehnologii facilitează învățarea individualizată, prin colaborare, creativă, ele permit evoluția de la un sistem de evaluare care sancționează la un sistem de evaluare care îl însoțește, îl ajută pe student în procesul educativ.

Concomitent cu avantajele multiple pe care le prezintă evaluarea competențelor lingvistice prin intermediul TIC, există și o serie de *puncte nevralgice* ale utilizării acestor mijloace [48, p. 12; 35, p. 298; 168, p. 20]: rezistența din partea școlilor, profesorilor; lipsa accesului la noile tehnologii; lipsa conectivității/conexiune slabă la internet; lipsa conținuturilor/softwarelor speciale pentru profesori; fiabilitate redusă pentru unele surse de pe internet, în comparație cu cele oferite de biblioteci; plagiat sporit; folosirea excesivă a tehnologiilor poate duce la pierderea abilităților practice de investigare a realității, la deteriorarea relațiilor umane; activitatea mentală a studenților poate fi diminuată, ea fiind dirijată pas cu pas etc.

În aceste condiții, trebuie să menționăm că evaluarea nu poate fi atribuită în exclusivitate noilor tehnologii. Progresul înregistrat pe parcursul instruirii poate fi apreciat în condițiile unui contact direct între profesor și student, căci oricât de desăvârșite ar fi programele, profesorul rămâne mașina perfectă de evaluat.

Astfel, în acest context, menționăm că rolul profesorului va marca o schimbare pozitivă esențială. Procesul educațional va fi supus descentralizării: sistemul centrat pe profesor se va transforma într-unul centrat pe subiecții învățării – profesorul și studenții. Profesorul nu va mai îndeplini rolul de solist, ci acela de acompaniator, ajutându-și studenții să acumuleze, organizeze cunoștințele și să opereze cu acestea; el, mai degrabă, îi va ghida decât îi va modela [96, p. 8]. Reticența unor profesori față de această nouă misiune a lor este determinată de frica de a accepta noutatea, de teama de a eșua, de comoditatea în defavoarea confruntării cu noua calificare ce trebuie dobândită, din cauza timpului și efortului depus pentru pregătirea înainte de curs.

Așadar, putem spune că realizarea unui învățământ de calitate în condițiile actuale trebuie să țină cont de evoluția societății, în care noile tehnologii sunt omniprezente. Astfel, combinarea metodelor și tehnicilor clasice de evaluare cu cele moderne este un deziderat pe care îl susținem și îl argumentăm în capitolul metodologic.

Evaluarea competențelor lingvistice depinde de natura activităților de comunicare (conversația, corespondența, interpretarea etc.). Astfel, studenții vor fi evaluați prin prisma a patru forme de activitate comunicativă: receptarea, interacțiunea, producerea și medierea [120, p. 53].

Activitățile de producere integrează producerea orală (vorbirea sau exprimarea orală) și producerea scrisă (scrisul sau exprimarea în scris).

În cadrul activităților de *producere orală* (vorbire), utilizatorul limbii produce un text sau un enunț oral care este receptat de auditori. În calitate de exemple de activități orale putem numi

anunțurile publice (informații, instrucțiuni etc.) și expozeurile (discursuri în adunări publice, prelegeri la universitate, jurăminte, spectacole, comentarii sportive etc.) [Ibidem].

Ele se pot manifesta prin următoarele: a citi cu voce tare un text scris; a face un expozeu după notițe sau a comenta anumite suporturi vizuale (diagrame, desene, tabele etc.); a juca un rol; a vorbi spontan; a cânta.

CECRL propune **scale de apreciere** pentru evaluarea tuturor activităților de comunicare. Producerea orală generală poate fi evaluată conform scalei (Tabelul A3.1) propusă de acest document de referință.

Pentru *a vorbi*, studentul trebuie să fie capabil de a prevedea și organiza un mesaj (aptitudini cognitive), a formula un enunț (aptitudini lingvistice), a pronunța acest enunț (aptitudini fonetice) [Idem, p. 77].

În cazul *producerii scrise* (scrierea sau exprimarea în scris), utilizatorul limbii produce în calitate de scriptor un text scris care este receptat de unul sau de mai mulți cititori. Drept activități scrise, identificăm următoarele: a completa formulare și chestionare; a scrie articole pentru reviste, ziare, buletine etc.; a produce afișe; a întocmi rapoarte, note de serviciu etc.; a lua notițe, pentru a reveni la ele; a nota mesaje sub dîcteu etc.; a scrie texte libere; a scrie scrisori personale sau de afaceri etc. Și pentru producerea scrisă generală CECRL propune o scală (Tabelul A3.2) de evaluare.

Pentru *a scrie*, studentul trebuie să fie capabil de următoarele activități: a organiza și a formula mesajul (aptitudini cognitive și lingvistice); a scrie un text cu mâna sau a-l tehnoredacta (aptitudini motrice) și, în plus, a-l transcrie [Ibidem].

Activitățile de receptare includ activități de audiere și de citire.

Audierea sau *comprehensiunea vorbirii orale* prevede realizarea activităților de receptare orală, în cadrul cărora studentul receptează și prelucrează un mesaj oral produs de locutori. Drept exemple de activități de audiere sau de comprehensiune ale enunțului oral, putem identifica următoarele activități: a audia anunțuri publice (informații, indicații, avertismente etc.); a urmări în mod regulat mass-media (radioul, televiziunea, varii înregistrări, producții cinematografice); a fi spectator (la teatru, adunări publice, conferințe, spectacole etc.); a surprinde o convorbire etc.

În fiecare din aceste cazuri utilizatorul poate audia, pentru a înțelege, informația globală, o informație specifică, informația detaliată, sensul implicat al discursului. Ascultarea joacă un rol extrem de important în comunicare, constituind unul dintre mijloacele cele mai eficiente ale ei [29, p. 101].

Pentru evaluarea comprehensiunii generale a vorbirii orale, profesorul poate folosi drept punct de reper scala de apreciere (Tabelul A4.1) propusă de CECRL.

Pentru *a audia*, studentul trebuie să fie capabil de următoarele activități: a percepe enunțul (aptitudini perceptiv auditive), a identifica mesajul lingvistic (aptitudini lingvistice), a înțelege mesajul (aptitudini semantice), a interpreta mesajul (aptitudini cognitive) [27].

Citirea sau comprehensiunea textelor scrise are la bază activități de receptare vizuală (citirea sau comprehensiunea textelor scrise). Utilizatorul, în calitate de lector, receptează și prelucrează texte scrise produse de unul sau de mai mulți scriitori. Printre activitățile de citire, putem enumera următoarele: a citi pentru a se orienta; a citi pentru informare, de exemplu, folosind lucrări de referință; a citi și a urma anumite instrucțiuni; a citi din plăcere etc.

Utilizatorul limbii poate citi cu scopul de a înțelege informația globală; o informație specifică; o informație detaliată; partea implicată a discursului etc. Ca și în cazul activității de comunicare, prezentate anterior, CECRL propune o scală pentru evaluarea comprehensiunii generale a textelor scrise (Tabelul A4.2).

Pentru *a citi*, lectorul trebuie să fie capabil de a percepe textul scris (aptitudini vizuale), a recunoaște grafia (aptitudini ortografice), a identifica mesajul (aptitudini lingvistice), a înțelege mesajul (aptitudini semantice), a interpreta mesajul (aptitudini cognitive) [Ibidem].

Activitățile de *receptare audiovizuală* sunt cele în care utilizatorul primește simultan o informație auditivă și o informație vizuală. Printre aceste activități, se numără următoarele: a urmări cu ochii un text citit cu voce tare, a privi televizorul, un film video sau un film la cinema, un film subtitrat, a utiliza noile tehnologii (multimedia, CDROM-urile etc.).

Activitățile interactive, ca și activitățile precedente, pot fi *orale* și *scrise*.

În activitățile de *interacțiune orală* studentul este și locutor, și ascultător, sau destinatar cu unul sau mai mulți interlocutori, în vederea construirii unui discurs conversațional.

Strategiile de producere și de receptare sunt folosite în mod constant în cursul interacțiunii. Există, de asemenea, clase de strategii cognitive și strategii de colaborare (denumite, de asemenea, strategii discursive și strategii de cooperare) proprii organizării cooperării și interacțiunii, cum ar fi consecutivitatea luărilor de cuvânt (a da cuvântul și a lua cuvântul), încadrarea discuției și elaborarea unui mod de abordare, propunerea unor soluții, sinteza și rezumatul concluziilor, aplanarea unui conflict etc.

Drept activități interactive putem aminti următoarele: conversația curentă, discuțiile neoficiale, discuțiile oficiale, dezbateră, interviul, negocierea, planificarea în comun, cooperarea în vederea realizării unui obiectiv etc. Studentul își poate evalua nivelul de interacțiune orală generală utilizând grila de evaluare pentru interacțiunea orală generală propusă de CECRL (Tabelul A5.1).

Interacțiunea scrisă este bazată pe folosirea limbii scrise. Exemple de activități de interacțiune scrisă sunt următoarele: a transmite și a face schimb de notițe, memorii etc., în cazul în care interacțiunea orală este imposibilă și inadecvată; a corespunde prin scrisori, fax, poștă electronică etc.; a negocia textul unor acorduri, contracte, comunicate etc., reformulând și schimbând amendamente, corecturi etc.; a participa la forumuri on-line și off-line.

Inevitabil, interacțiunea față în față poate pune în aplicare diferite mijloace: vorbirea orală, scrisul, audiovizualul, paralingvisticul și paratextualul.

Ținând cont de complexitatea tehnică crescândă a softurilor, comunicarea interactivă între om și computer joacă un rol din ce în ce mai important în domeniile public, profesional și educațional și chiar în domeniul personal. CECRL oferă un exemplu de grilă de evaluare și pentru interacțiunea scrisă generală (Tabelul A5.2).

Activitățile de mediere sunt cele în care studentul nu trebuie să-și exprime gândurile, ci pur și simplu să joace rolul de intermediar între interlocutorii care nu reușesc să se înțeleagă direct. Este vorba, de obicei (dar nu exclusiv), de locutori de limbi diferite.

Printre activitățile de mediere, identificăm atât interpretarea (orală) și traducerea (scrisă), cât și rezumatul și reformularea textelor în aceeași limbă, când textul original este de neînțeles pentru destinatarul său.

Activități de *mediere orală* sunt următoarele: interpretarea simultană (la congrese, întruniri, conferințe etc.); interpretarea consecutivă (discursuri de receptare, în cadrul vizitelor organizate etc.); interpretarea neoficială: pentru prieteni, familie, clienți, vizitatori străini etc.; pentru vizitatori străini în propria țară; pentru vorbitori nativi, în străinătate; în situații de negociere și în situații mondene.

Printre activitățile de *medierea scrisă*, putem enumera următoarele: traducerea exactă (a contractelor, textelor de lege, textelor științifice etc.); traducerea literară (romane, teatru, poezie, librete etc.); rezumatul esențialului (articole de ziare și reviste etc.) în L2 sau între L1 și L2; reformularea (texte specializate pentru nespecialiști etc.).

Paradigma competențelor este marcată de o ruptură epistemologică: trecerea de la o epistemologie pozitivistă a cunoștințelor la o epistemologie a complexității [105, p. 63]. Complexitatea reprezintă baza acestei noi perspective. „A fi competent înseamnă a administra complexul” [152].

Dacă în concepția clasică evaluarea era ultima etapă a procesului de învățare, al cărei obiectiv era măsurarea cunoștințelor, atunci în cadrul învățării bazate pe competențe „evaluarea devine elementul fundamental (totodată, primul și esențial) al procesului de predare-învățare” [125, p. 20]. În această perspectivă, conform profesorului belgian F.M. Gerard, evaluarea achizițiilor celor ce învață capătă o nouă dimensiune: elaborarea instrumentelor de evaluare nu

poate fi limitată la prelevarea unui eșantion de conținuturi și/sau obiective specifice și operaționale reprezentative universului de referință al conținuturilor sau obiectivelor, ci propune una sau mai multe situații complexe aparținând unei familii de situații, definită prin competență, care vor necesita din partea studentului o producere complexă pentru rezolvarea problemei [151].

În acest nou context pedagogic, trei reguli trebuie să ghideze conceperea evaluării [134, p. 29]:

- evaluarea trebuie să fie concentrată pe dezvoltarea competențelor (mereu în formare), și nu pe redarea strictă a cunoștințelor;

- evaluarea va integra diferite noțiuni și competențe deja dezvoltate;

- evaluarea trebuie să se fixeze pe situații complexe și integrate în familii de situații.

O „familie de situații”, numită și „familie de sarcini” [188, p. 134], reprezintă un ansamblu de situații care au un nivel de complexitate asemănător și care se referă la aceeași competență [152, p. 3]. Ele au în comun același „proces mental” [188, p. 134], sunt „izomorfe între ele, ceea ce permite ca o competență utilizată în cadrul unei situații A să poată fi reinvestită cu succes într-o situație B din aceeași familie” [190, p. 5]. Există, între aceste două situații, un grad de familiaritate suficient care să permită individului să le recunoască și să mobilizeze cunoștințele anterioare, deja utilizate, pentru a trata situația „nouă”.

Analizând sintagma „situație complexă”, Xavier Roegiers afirmă că cine spune „situație complexă” spune „producere din partea studentului: soluția pentru o problemă, o creație proprie originală, propoziții pe care le emite etc.” [192, p. 110]. Tot el face distincție între „situații complexe” și „situații complicate”. O sarcină este complicată, dacă mobilizează cunoștințe și abilități noi, puțin cunoscute de persoana care o realizează; pe când o „sarcină complexă” combină elemente pe care subiectul le cunoaște, le posedă, pe care le-a utilizat de mai multe ori, dar separat, în altă ordine sau în alt context [196, p. 121].

Evaluarea competențelor într-o situație complexă este efectuată în baza criteriilor de evaluare. Criteriile sunt parametrii esențiali ai situației, căci în baza lor va fi analizată competența evaluată. Pentru Roegiers, un criteriu este o calitate pe care trebuie s-o respecte producerea educabilului: precizie, coerență, originalitate etc. El realizează chiar o comparație a criteriilor cu o pereche de ochelari: dacă vrei să evaluezi un produs din prisma diferitor criterii, trebuie să-ți pui diferite perechi de ochelari, pentru ca părerea să fie cât mai completă posibil. Astfel, el propune distingerea criteriilor minimale și a criteriilor de performanță [192, p. 111]:

- un criteriu minimal este un criteriu ce constituie o parte integrantă din competență, un criteriu cerut pentru ca cel ce învață să fie declarat competent;

- un criteriu de performanță este un criteriu care nu influențează dobândirea competenței.

De exemplu, pentru a spune despre o persoană că este competentă să înoate într-o piscină, există două criterii minimale: un criteriu de mobilitate (trebuie să se deplaseze) și un criteriu de echilibru (nu trebuie să se dezechilibreze). Alte criterii care pot fi luate în considerație, dar care nu sunt cele mai importante, sunt următoarele: criteriul rapidității, al eleganței, al varietății (de a înota) etc. Acestea sunt criterii de performanță.

Există o tendință frecventă din partea profesorilor de a crește numărul de criterii, considerând că totul este important. Mai multe criterii minimale implică o perspectivă în care profesorul este prea sever în evaluare, ceea ce ar cauza eșecul studenților. Pentru a determina dacă un criteriu este minimal, profesorul trebuie să-și pună următoarea întrebare: „un elev care va eșua acest criteriu poate fi totuși considerat competent?”. Pe de altă parte, preponderența criteriilor de performanță ar putea marca cote de reușită abuzivă. Pentru a putea păstra un echilibru între alegerea criteriilor, Jean Marie de Ketele propune două reguli [131, p. 34]:

- regula 2/3 prevede acordarea a trei ocazii pentru verificarea fiecărui criteriu și atribuirea reușitei, dacă cel ce învață rezolvă doi itemi din cei trei propuși;
- regula 3/4 este orientată spre echilibrarea criteriilor minimale și de performanță; trebuie prevăzut ca 1/4 din criterii să fie de performanță, pentru a asigura reușita criteriilor minimale.

Fiind independente unele de altele, utilizarea criteriilor în evaluarea competențelor în situații complexe prezintă trei avantaje [192, p. 114]:

1. note corecte (în comparație cu demersul tradițional al evaluării, în măsura în care recursul la criterii limitează eșecurile și reușitele abuzive);
2. valorificarea punctelor pozitive (ale producerilor elevilor);
3. identificarea elevilor în situații de risc (care oscilează puțin pe pragul reușitei, permițând diagnosticarea dificultăților întâlnite de ei și identificarea criteriilor eficiente în vederea remedierii acestora).

Deci în abordarea pe competențe, evaluarea se face esențialmente în situațiile complexe din cadrul unei familii de situații, pe baza unor criterii stabilite. Pentru a profita de avantajele utilizării acestor criterii, profesorul trebuie să respecte trei condiții [152, p. 5]: (1) ansamblul de resurse mobilizat pentru rezolvarea situațiilor-problemă care aparțin unei familii de astfel de situații trebuie să fie însușit de educabili și să fie disponibil pentru a fi valorificat; (2) nu devenim competenți în momentul evaluării. Înaintea situației de evaluare, în procesul de predare-învățare, studenții trebuie să fie confrunțați cu cel puțin două situații de același grad de complexitate și care aparțin aceleiași familii de situații; (3) dacă situația/situațiile de evaluare trebuie să aparțină familiei de situații referitoare la competența evaluată și să corespundă

aceluiași nivel de complexitate, trebuie să urmărim ca ea/ele să nu fie mai dificilă/dificile decât situațiile care au fost abordate anterior. Din contra, ele ar putea fi mai puțin dificile, nu neapărat mai puțin complexe, căci este logic să înregistrăm progresele în situațiile de învățare, nu în cele de evaluare.

Profesorul belgian Jean Marie de Ketele [130, pp. 11-12] menționează că a fi competent în situații problematice ce prevăd rezolvarea de sarcini complexe înseamnă a mobiliza un ansamblu de resurse pertinente adecvate, a identifica cunoștințe, abilități și chiar atitudini, pentru a putea face față acestei sarcini complexe sau acestei situații-problemă.

În acest context, prezentăm cele trei grade ale competenței, enunțate de Bernard Rey și echipa sa de colaboratori [189, p. 33]:

Competența de gradul întâi: a ști să execuți o acțiune ca răspuns la un semnal prestabilit, după un antrenament prealabil. Mai este numită și competență elementară sau procedură.

Competența de gradul doi: a ști să alegi dintre procedurile pe care le cunoști pe cea convenabilă unei situații sau unei sarcini necunoscute. Poate fi înlocuită și cu termenul *competență elementară* de interpretare a situației.

Competența de gradul trei: a ști să alegi, din toate procedurile pe care le cunoști, și să le combini pe cele potrivite unei situații sau sarcini necunoscute și complexe. Poate fi numită și *competență complexă*.

Jacques Leplat, citat de profesorul francez Michel Grangeat [Apud. 153, p. 173], descrie competențele precizând patru caracteristici esențiale ale acestora. În opinia sa, competențele sunt:

- *finalizate* – caracterizează punerea în aplicare a cunoștințelor în vederea realizării unui scop într-o situație dată;
- *învățate* – se dobândesc prin învățare, care poate fi de orice natură, formală sau nu;
- *organizate* – competențele se constituie în unități, mai mult sau mai puțin coordonate, ierarhizate și extinse, orientate spre realizarea unui obiectiv;
- *neobservabile* – reprezintă o noțiune abstractă, ipotetică, dar pot fi caracterizate prin manifestările lor (demonstrare, verbalizare, explicare).

Din cele menționate supra, deducem că tendința de realizare a unei evaluări complexe, veridice, multilaterale poate avea succes doar cu utilizarea unei metodologii diversificate. Evaluarea trebuie proiectată ca o cale de perfecționare care vizează o strategie globală a formării. În acest sens, evaluarea reprezintă un act didactic complex, integrat întregului proces de învățământ și care asigură evidențierea atât a cantității cunoștințelor dobândite, cât și a calității lor, vizând valoarea (nivelul, performanțele și eficiența) acestora la un moment dat – în mod

curent, periodic și final, oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare [6]. De aici motto-ul „Evaluăm ca să evoluăm”.

În cele ce urmează, pornind de la reperele teoretice ale cercetătorilor naționali și internaționali citați cu referire la conceptele-cheie „evaluare” și „competențe lingvistice”, vom defini noțiunea de evaluare a competențelor lingvistice. Așadar, *evaluarea competențelor lingvistice* presupune aprecierea mobilizării cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor de ordin lexical, gramatical, semantic, fonologic, ortografic și ortoepic în situații complexe de comunicare, în mod spontan, efectuată în baza unei grile de evaluare.

Analiza cercetărilor realizate la nivel internațional și național cu referire la evaluarea în bază de competențe le-a permis cercetătorilor din Republica Moldova să propună un model al instrumentelor de evaluare prezentat detaliat în „Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor” [70]. În conformitate cu acest model, evaluarea competențelor se axează pe domeniul învățării, standardul de eficiență a învățării, competența specifică, indicatorul de competență, produsul așteptat, criteriile de evaluare a produselor, descriptorii/note. Având drept punct de reper acest concept al referențialului de evaluare a competențelor, în capitolul 2 vom propune *Referențialul de evaluare a competențelor lingvistice prin TIC* în studiul universitar al limbii franceze.

1.4. Concluzii la capitolul 1

Analiza și studiul teoretic ne-au permis să dezvăluim esența conceptelor de bază: *evaluare, competență, competență lingvistică, evaluarea competențelor lingvistice, instrumente TIC, competență digitală*.

Studiul aprofundat al teoriei și metodologiei *evaluării* a permis delimitarea și caracterizarea sensurilor, funcțiilor, strategiilor, operațiilor, etapelor, metodelor și tehnicilor evaluative.

În baza cercetării și descrierii evoluției demersului educativ bazat pe *competențe*, am stabilit și elucidat elementele componente ale acestora (cunoștințe, capacități, atitudini), diferite abordări ale acestui demers, domeniile competențelor-cheie, taxonomia competenței de comunicare conform CECRL, structura competențelor lingvistice (cunoștințe și deprinderi lexicale, fonetice, sintactice și alte dimensiuni ale sistemului unei limbi), activitățile de comunicare lingvistică (receptarea, interacțiunea, producerea și medierea).

Rezumând studiul teoretic al evaluării și esențializând abordarea pedagogiei centrate pe competențe, putem conchide că *evaluarea competențelor lingvistice* presupune aprecierea mobilizării cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor de ordin lexical, gramatical, semantic, fonologic, ortografic și ortoepic în mod spontan, în situații complexe de comunicare.

Studiul literaturii din domeniu a reliefat avantajele utilizării TIC în procesul de predare-învățare-evaluare, dar ne-a condus și la identificarea unor puncte nevralgice pe care le putem întâlni și în procesul de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților. Astfel, am confirmat necesitatea soluționării **problemei cercetării** prin determinarea fundamentelor teoretice privind competențele lingvistice, elaborarea și validarea experimentală a *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* cu impact asupra dezvoltării didactice universitare în contextul societății informaționale.

2. METODOLOGIA EVALUĂRII PRIN TIC A COMPETENȚELOR LINGVISTICE ÎN STUDIUL UNIVERSITAR AL LIMBII FRANCEZE

2.1. Demersul experimental de apreciere a gradului de valorificare a TIC în evaluarea competențelor lingvistice ale studenților

Competența lingvistică, alături de competențele sociolingvistică, pragmatică și (pluri/inter)culturală formează competența de comunicare într-o limbă străină. Această competență reprezintă o cunoștință de tip procedural, care se realizează prin două canale diferite – *oral* și *scris* – și în două maniere diferite – *receptare* și *producere*.

În acest context, competențele lingvistice pot fi predate-asimilate-evaluate prin intermediul celor patru activități de comunicare lingvistică – *audiere, vorbire, citire, scriere* – [27, p. 53], cărora, conform noii versiuni a Cadrului european comun de referință pentru limbi (2018), le corespund modurile de comunicare: *receptarea mesajelor orale/audi vizuale, producerea mesajelor orale/medierea, receptarea mesajelor scrise/audi vizuale, producerea mesajelor scrise/online* [121, p. 30; 44, p. 7].

Toate aceste activități/moduri de comunicare au o strânsă legătură cu facultățile cognitive și metacognitive ale fiecărui individ. Carențele în comunicare ale studenților, atribuite deficienței competenței lingvistice, afectează prioritar gândirea lor conceptuală, lexicul, aparatul argumentativ și înțelegerea structurilor unui registru de limbă [210]. În mediul academic, competența de comunicare reprezintă un factor de reușită al studiilor superioare, fiind asociată cu dezvoltarea metodologiei în general și a intelectului studenților în special. Această competență este esențială nu doar pentru reușita academică a studentului, ci și pentru inserția sa ulterioară în mediul profesional.

Pentru ca evaluarea competențelor lingvistice ale studenților ce studiază limba franceză să poată fi realizată prin intermediul noilor tehnologii, primordială, în acest sens, trebuie să fie acumularea eficientă a abilităților de lucru la computer [24, p. 70], cum ar fi:

- dezvoltarea și antrenarea dexterității de a naviga prin resursele sistemului de fișiere ale computerului personal (CP);
- manevrarea resurselor sistemului de fișiere al CP;
- realizarea unui document audio;
- manipularea secvenței audio realizată;
- audierea și redactarea propriului document audio;
- reproducerea conținutului unei secvențe audio, prin înregistrarea de la tastatură, într-un document textual;

- dezvoltarea și formarea abilității unui typing adecvat, sincronizat cu scrierea corectă de la o tastatură Azerty;

- stocarea pe calculatorul local, serverul local și/sau pe serverul îndepărtat înregistrarea proprie, în format de fișier audio, text, video etc.

Dobândirea acestor abilități de lucru la computer va permite actorilor implicați în procesul de studiere a limbilor străine realizarea celor patru activități de comunicare lingvistică, exprimate în: receptarea mesajelor orale/audiovizuale, producerea mesajelor orale/medierea, receptarea mesajelor scrise/audiovizuale, producerea mesajelor scrise/online.

Evaluarea activității de receptare a mesajelor orale/audiovizuale (audierea). Neglijată o perioadă îndelungată, audierea a atras atenția asupra sa în anii 1970 și a înregistrat un mare succes odată cu apariția documentelor autentice în clasa de limba franceză [129, p. 160]. La momentul actual, „documentele audio autentice sunt utilizate de la începutul învățării unei limbi străine; punerea în contact a studenților cu limba studiată, vorbită de diferiți locuitori nativi, este imediată” [204, p. 99].

Dorința de a pune studenții în contact cu diverse forme de exprimare orală, cu diverse situații de comunicare, de a propune diferite strategii de înțelegere a determinat elaborarea studiilor aprofundate în acest domeniu. Audierea nu se mai limitează doar la activități de recunoaștere auditivă, iar procedurile metodologice fac diferență între audiere și vorbire, favorizând interacțiunea cunoștințelor și a deprinderilor necesare pentru dezvoltarea unei anumite competențe [129, p. 45].

Louis Porcher afirmă că audierea nu este nici pe departe cea mai dificilă competență de dezvoltat, dar este cea mai indispensabilă [181, p. 45]. Absența sa provoacă anxietate și îl plasează pe subiect în cea mai mare „insecuritate lingvistică”.

Monique Leybre-Peytard propune o pedagogie a ascultării, pentru a familiariza urechea studenților de nivelul A1 cu limba franceză prin recunoașterea vocilor (a vârstei, sexului, stării de spirit a vorbitorului), numărului interlocutorilor, timpului vorbirii, debitului verbal, situației de comunicare, pauzelor [165, p. 136]. În cazul studenților de nivel mai avansat, autoarea propune activități de explorare a conținutului informativ: identificarea tipului înregistrării (interviu, declarație, rezumat etc.), constatarea prezenței sau absenței unor informații, recunoașterea registrului de limbă (oficial, familiar), lucrul cu transcripția. Deja la acest nivel putem vorbi despre înțelegerea parțială a mesajului lingvistic.

La etapa de identificare a mesajului, esențială pentru înțelegerea sa, profesorul le poate cere studenților să identifice condițiile în care a fost realizat documentul, să recunoască

emittătorul, destinatarul și funcția mesajului. Înțelegerea documentului audio va acționa diferit în cazul în care avem un mesaj publicitar, un discurs politic, un reportaj etc.

Receptarea mesajului de către ascultător – în cazul nostru, studenții – se poate face prin aprobare, negare, comentarii care explicitează mesajul (uimire, zâmbet, lacrimi), acțiuni precise corespunzătoare sarcinii. Aceștia sunt parametrii atenției, care în mod normal ar trebui să se manifeste în timpul audierii unei secvențe audio și reprezintă astfel dovada că mesajul a fost înțeles sau nu.

Diverse strategii utilizate de profesor permit înțelegerea parțială sau totală, globală sau detaliată a unui mesaj oral. Cert este faptul că în orice situație e necesară plasarea studentului într-o situație de ascultare activă, adică trebuie să-i propunem o sarcină precisă de realizat înaintea ascultării secvenței audio [129, p. 163]. Profesorul îl poate pregăti pe student pentru activitatea de audiere prin activități de brainstorming, raportate la specificul documentului ales: discuții pe tema sau subiectele culturale abordate în secvența audio, activități ludice bazate pe valorificarea vocabularului, punerea în evidență a temei sonore prin analiza unei imagini etc.

Astfel, drept activități de evaluare a receptării mesajelor orale putem cita propunerile autoarei Monique Leybre-Peytard [165, p. 138]:

- repetarea frazelor auzite (pentru verificarea unei bune memorări);
- răspunsul la întrebări de tip deschis;
- întrebări de tip închis (da, nu);
- întrebări cu răspunsuri multiple;
- explicații sau comentarii – completarea spațiilor libere cu informații din documentul ascultat;
- parafrază;
- traducerea (chiar dacă nu este recomandată utilizarea ei în clasa de limbi străine, ea, oricum, demonstrează înțelegerea mesajului unui document audio);
- identificarea temei centrale;
- rezumarea documentului, prin scoaterea în evidență a conectorilor și a informațiilor principale;
- realizarea unui desen legat de subiectul documentului ascultat;
- găsirea unui document scris care abordează același subiect.

Ținând cont de diversitatea nivelurilor studenților, existentă într-o singură grupă academică, mai ales la anul I, profesorul va diferenția activitățile de evaluare. În acest sens, utilizarea TIC permite evaluarea diferențiată, concomitentă a tuturor studenților.

Profesorul de limbă franceză poate efectua evaluarea competenței de audiere printr-o multitudine de activități propuse de canalul de televiziune francez TV5 Monde. Disponibil

online, portalul acestui canal TV este o sursă de documente audiovizuale, extrase din emisiuni și din conținuturi multimedia ale acestui post de televiziune: documente autentice, actuale.

Documentele autentice sunt elaborate în scopul comunicării în situații reale. Ele aparțin unui ansamblu foarte variat de situații de comunicare și mesaje scrise, orale sau vizuale, de o bogăție și varietate imensă: de la documente din viața cotidiană (planul unui oraș, orarul trenurilor, pliante turistice etc.) până la cele de ordin administrativ (formulare de înregistrare, de deschidere a unui cont bancar etc.), trecându-le în revistă pe cele mediatice scrise, sonore sau televizate (articole, buletine meteo, horoscop, publicitate etc.), fără a le uita pe cele orale (interviuri, cântece, conversații etc.) sau textele și imaginile (filme, desene animate etc.) [135].

Sutele de fișe pedagogice de pe TV5 Monde, care sunt realizate de echipe de experți, pot fi descărcate gratuit. Noile activități propuse în fiecare zi, pentru diferite niveluri de cunoaștere a limbii franceze descrise de CECRL, reprezintă un demers pedagogic original și motivant atât pentru profesor, cât și pentru studenți [208].

Rubrica destinată profesorilor „Enseigner le français avec TV5 Monde” propune un demers progresiv, simplu de utilizat, care favorizează următoarele lucruri:

- deprinderea cu limba franceză actuală, în toată complexitatea pe care o prezintă, chiar de la începutul învățării ei;
- învățarea progresivă și ghidată a înțelegerii conținuturilor orale în limba franceză, acumularea cunoștințelor lingvistice și culturale în context;
- aplicarea în practică, oral sau în scris, a limbii franceze, pentru a comenta un document, a reacționa la conținutul său;
- dezvoltarea capacității de observare într-o perspectivă critică și culturală.

Exercițiile de evaluare a competenței de audiere sunt clasificate pe niveluri de competență: A1, A2, B1, B2.

Activitățile propuse în rubrica *Première classe avec TV5MONDE* sunt pentru nivelul începător A1. Sarcina se bazează pe patru exerciții: la exercițiul 1 din activitatea propusă în figura ce urmează, studenții privesc imaginile și le clasifică în două coloane; la exercițiul 2, ei ascultă și asociază imaginile cu informația recepționată; la exercițiul 3, studenții spun dacă afirmațiile sunt adevărate/false; exercițiul 4 este un exercițiu de vocabular – studenții completează casetele libere cu cuvintele reprezentate prin imagini. De asemenea, fiecare activitate, indiferent de nivel, este însoțită de transcripția documentului audio.

Fig. 2.1. Captura de ecran a activității *Les vêtements*, rubrica *Première classe* avec TV5MONDE, nivel A1

După rezolvarea itemilor, studenții validează activitatea. În cazul în care toate răspunsurile sunt corecte, pe ecran este afișat calificativul „Bravo”, însoțit de o explicație argumentată a răspunsului. Dacă răspunsul studentului este incorect sau incomplet, studentului i se propun recomandări pentru rezolvarea corectă a exercițiului. De asemenea, studentul poate accesa butonul „Afficher les solutions”, pentru vizualizarea răspunsului corect, marcat prin altă culoare. Butonul „Reprendre l’exercice” îi permite studentului să mai realizeze încă o dată aceeași sarcină, ceea ce va evalua în mod special memoria sa.

Exercițiile *7 jours sur la planète* sunt pentru nivelul A2 elementar, B1 intermediar și/sau B2 avansat. Fiecare activitate are exerciții ce dezvoltă competențele lingvistice ale utilizatorilor.

Attention aux potions magiques contre le Covid-19



Disponibile jusqu'au 01/05/2030

Écorces d'arbre, gélules d'algues, plantes : méfiez-vous des belles promesses contre le coronavirus !



Fig. 2.2. Captura de ecran a activității *Attention aux potions magiques contre le Covid-19* din rubrica *7 jours sur la planète*, nivel A2, B1 sau B2

Activitățile destinate nivelurilor A2, B1 și B2 funcționează după același principiu ca și în cazul celor pentru nivelul A1. Trebuie remarcat faptul că fiecare activitate este însoțită de fișa studentului și de fișa profesorului. Ultima conține indicații metodice referitoare la metodologia de lucru cu documentele audio. Or, în tratarea unui document audio, profesorul respectă anumite tehnici de lucru, care în majoritatea cazurilor încep prin a disocia imaginea de sunet [155, p. 182].

O altă activitate de evaluare a competenței de audiere în limba franceză este dictarea. Dictările reprezintă și un exercițiu excelent de reflecție, în vederea ameliorării vocabularului, ortografiei și memoriei [Ibidem].

Portalul postului de televiziune TV5 Monde propune o listă de sfaturi pentru identificarea nivelului acestui tip de exercițiu, în scopul înregistrării progresului și al recitării corecte a produselor. Pentru a realiza dictări cu diferite niveluri de dificultate, profesorul poate alege un text din multitudinea de texte virtuale, în funcție de ritmul studenților. Dictările propuse sunt la diferite subiecte: știință, cultură, istorie, societate etc.

Prezentăm câteva imagini de pe portalul postului televizat online TV5 Monde, *la dictée*.

TV5MONDE | TV | Info | Langue française | Afrique | Jeunesse | Culture | Style | Plus

La dictée d'Archibald

Choisissez votre profil :

VOUS MAÎTRISEZ LE FRANÇAIS
Choisissez votre niveau de difficulté :

J Junior | S Senior

VOUS APPRENEZ LE FRANÇAIS
Choisissez votre niveau de difficulté :

A1 Débutant | B1 Intermédiaire | C1 Expérimenté
A2 Élémentaire | B2 Avancé | C2 Autonome

Démarrer la dictée

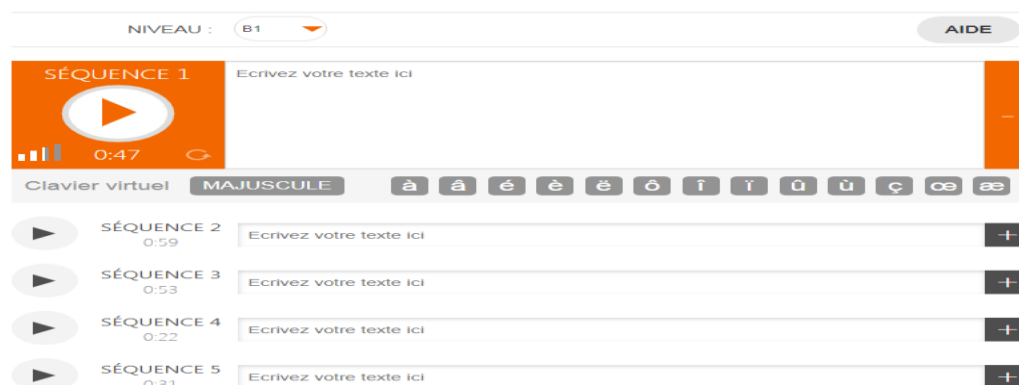


Fig. 2.3. Captura de ecran a activității *Dictée*

Tot la acest subiect putem vorbi și despre site-ul francez *Ladictee.fr*. Acesta pune la dispoziția utilizatorilor francezi sau francofoni o gamă variată de dictări interactive, pentru diferite niveluri, gratuit, însoțite de varianta corectată a fiecărei dictări. Punctul forte al site-ului este că oferă explicații în vederea eliminării celor mai frecvente erori ale studenților. Aceste sfaturi sunt difuzate în format video sau pentru tabla interactivă, cu explicația unui profesor, în format audio sau în format text.



Fig. 2.4. Captura de ecran a paginii de start a site-ului *Ladictee.fr*

Chiar pe pagina de start a acestui site, fraza „nu uitați că felul vostru de a scrie corespunde imaginii pe care o prezentați altora, el este ceea ce vă reprezintă oriunde” [162] este un apel la formarea și dezvoltarea competențelor lingvistice ale fiecărui utilizator.

Audierea este foarte importantă pentru studenții Facultății de Limbi și Literaturi Străine, nu doar la cursurile practice pentru limbile străine studiate, ci și la cursurile teoretice. Abilitatea de a recepta un discurs oral îi formează studentului și competența de a lua note la cursurile teoretice, care, începând cu anul II de studii, sunt predate doar în limbile străine studiate.

Evaluarea activității de producere a mesajelor orale/medierea (vorbirea). A învăța o limbă străină înseamnă a dobândi competența de comunicare în această limbă. Producerea

mesajelor orale – vorbirea –, apoi a celor scrise – scrierea – constituie punctul de plecare în învățarea limbii franceze [170, p. 91], dar și apogeul său [200, p. 81].

Exprimarea orală, recunoscută în prezent drept obiectiv prioritar al didacticii limbilor străine, a cunoscut un progres important datorită metodei *Structuro-Globale Audio-Visuelle*.

Inovația adusă de demersul bazat pe competențe în studierea unei limbi străine constituie asimilarea măiestriei de a utiliza această limbă în situații concrete de comunicare, și nu de a o cunoaște doar la nivel teoretic. Această măiestrie se obține printr-o practică lingvistică înscrisă în situații de comunicare veritabilă [176, p. 35].

În ghidul Belin se insistă asupra faptului că un student care învață limba franceză trebuie să comunice [138, p. 109], adică să vorbească în limba lui Voltaire.

Conform acestui ghid, exprimarea orală implică lucrul asupra sunetelor, ritmului, intonației [Idem, p. 30], deci studentul trebuie să respecte topica frazei franceze, cu pronunțarea, intonația, ritmul, gramatica și să se exprime în situații concrete de comunicare, ținând cont de următoarele trăsături caracteristice discursului oral [165, p. 29]:

- elemente de prozodie (pauze, accente, intonație, ritm, tempou etc.);
- segmentarea frazei în unități mai mici, cu respectarea relațiilor semantice;
- utilizarea părților de vorbire și a construcțiilor gramaticale;
- interjecții (proprie discursului oral);
- particularități ce țin de liniaritatea discursului: ezitări, frânturi de gând, idei neterminate, reluări, elemente de sintaxă deviante în raport cu „normele gramaticale”.

Astfel, evaluarea activității de producere orală este dificilă sau chiar dăunătoare. Acest lucru este legat de mai multe motive, atât empirice, cât și teoretice [148, p. 194], printre care le menționăm pe următoarele:

- exprimarea orală este transversală tuturor disciplinelor și tuturor situațiilor; comunicarea este peste tot și ea este spontană, iată de ce nu este percepută drept obiect de predare-învățare-evaluare;
- discursul oral este dificil de observat și trebuie analizat complex; parametrii utilizați în interpretarea unui enunț oral sunt numeroși și concomitenți: elementelor sintactice și semantice li se adaugă intonația, prozodia, variațiile debitului verbal, pauzele;
- vorbirea antrenează persoana în totalitate, produsul verbal nu poate fi disociat de voce și corp;
- discursul oral este profund marcat de practicile sociale ale studentului;
- vorbirea nu lasă amprente, urme și necesită, pentru a fi analizată, înregistrări tehnice exigente; produsele orale nu pot fi studiate minuțios decât dacă sunt reascultate de mai multe ori.

Evaluarea lor necesită înregistrări audio și video, transcriptii și reascultări, ceea ce solicită înregistrare și mult timp. Halliday consideră că inventarea magnetofonului portativ ar trebui considerată drept o dată determinantă pentru dezvoltarea competenței de comunicare [217];

- evaluarea discursului oral necesită mult timp. Dotarea inefficientă a sălilor de studii nu permite audierea tuturor studenților în timpul orelor de curs, de contact direct, însă datorită noilor tehnologii, de exemplu stick-ul de memorie, profesorul poate evalua produsele studenților în afara orelor de contact direct, ceea ce îi limitează însă timpul necesar pregătirii pentru cursurile viitoare.

În pofida tuturor dificultăților pe care le prezintă evaluarea discursului oral al studenților, Claudine Garcia-Debanc propune o listă de argumente pro pentru această activitate [148, p. 199]:

- fie ea predată-învățată sau nu, exprimarea orală este supusă evaluării, îndeosebi în cadrul examenelor sau interviurilor de angajare, astfel încât mizele sociale ale dobândirii acestei abilități sunt imense;

- orice evaluare a discursului oral implică o reflecție asupra normelor (Ce e bine să vorbim?);

- statutul comunicării orale din sala de curs este un mijloc bun de analiză a modului de lucru și a concepției despre învățare a profesorului;

- evaluarea obiectivă a competenței de producere a mesajului oral este necesară profesorilor pentru a-și putea programa eficient predarea-învățarea acestei competențe de comunicare lingvistică;

- de asemenea, evaluarea obiectivă a acestei competențe le este necesară studenților, pentru a ști cum să înregistreze noi progrese.

În timpul producerii unui text oral, mesajul, odată ce a fost spus, nu mai poate fi reluat. Un mesaj oral este de fiecare dată unul nou, din acest motiv evaluarea sa este dificilă pentru profesor, în cazul în care el va face evaluarea la sfârșitul prezentării mesajului.

Spre deosebire de scris, prima particularitate a exprimării orale o constituie caracterul său efemer [94, p. 21]. Dacă în fața unui text avem posibilitatea de a-l reciti sau modifica, în situațiile de comunicare din viața cotidiană îl putem ruga pe interlocutor să repete, însă acest lucru nu este posibil mereu: de exemplu, în cazul unei informații difuzate la radio sau la televizor.

Cercetătorii Lafontaine, Charbonneau și Ouellet consideră că cheia succesului evaluării exprimării orale a studenților o constituie păstrarea dovezilor produselor discursului lor oral [163; 124, p. 149]. Dacă profesorul păstrează aceste dovezi, el poate, ulterior, să facă o evaluare mai amplă sau, pur și simplu, să verifice progresul studenților săi, înregistrat în dinamică, de la ultima evaluare [140, p. 51].

Utilizarea TIC în acest context permite realizarea înregistrărilor video și audio, care, la rândul lor, permit păstrarea dovezilor exprimării orale a studenților. Lafontaine susține că utilizarea înregistrărilor audio și video eliberează studenții de stresul pe care-l au în momentul producerii mesajului oral [163, p. 23], dat fiind faptul că microfonul și camera video fac parte din activitatea lor cotidiană și, în plus, înlocuiesc din ce în ce mai mult stiloul [161, p. 498].

Pentru a putea evalua discursul oral al studenților, trebuie mai întâi de toate să existe etapa de predare-învățare explicită a acestei abilități. Lizanne Lafontaine susține că pentru a evalua exprimarea orală în limba franceză, este necesar ca aceasta să fie predată-învățată conform unui demers didactic clar și urmează să evaluăm doar ceea ce a fost predat-învățat, nu și altceva [163, p. 23]; astfel, studenții vor ști cum vor fi evaluați, având punctele de reper necesare pentru a se pregăti [99, 1991].

Orice activitate de evaluare a unei situații de comunicare – în cazul nostru, evaluarea exprimării orale – se realizează în baza unor texte care aparțin unui gen, caracterizat prin mesajul transmis, forma și mijloacele lingvistice utilizate. În ceea ce privește discursul oral, autorii Bernard Schneuwly et al. clasifică activitățile de exprimare orală în două mari categorii de genuri [200, p. 88]:

- genurile orale care servesc la studierea limbii franceze și a altor discipline (expunerea, rezumatul, interviul, discuțiile în grup etc.);
- genurile vieții publice (dezbateră, negocierea, depunerea mărturiilor, explicarea unei rețete alimentare etc.).

Metoda *simulării globale* este definită de către cercetătoarea Maria Guzun drept strategie de exprimare orală: „joc complex ce necesită timp pentru pregătire [...], activitatea propusă indică interacțiunea dintre studenți într-un mediu reconstituit, care caută să creeze unele aspecte ale realității sociale” [155, p. 138]. Participanții la o simulare globală își asumă roluri preluate din sistemul social. Astfel, profesorul pregătește planul (din fr. *canevas* „pânză”), care are rolul de a-i ghida pe studenți în activitatea respectivă. Acest plan propune conversații mici, pe post de exemple care utilizează expresiile și structurile deja asimilate de către studenți. Cu ajutorul acestor „canevas”, studenții sunt capabili de a utiliza mai bine în discursul oral cunoștințele acumulate anterior [169, p. 113].

Exemple de activități de simulare pot servi următoarele: exprimarea temei centrale a unei conferințe și precizarea momentelor-cheie ale acesteia, prezentarea unui conferențiar, unui autor, explicarea unui scop, a unei suite de evenimente, relatarea unor cauze, consecințe etc. [92, p. 97].

În aceste circumstanțe, situațiile de comunicare realizate în sala de curs constituie unul din suporturile primordiale ale comunicării, cu atuul cel mai mare de a face din sala de curs un

loc privilegiat al uzului particular al limbii franceze și de actualizare a discursului oral produs propriu-zis în această limbă [129, p. 184].

Jocurile de rol implică o animație de scenă pusă în aplicare de câțiva studenți, care creează, după bunul lor plac, personaje care par mai reale, personale decât în cazul simulărilor globale. Jocul de rol nu este un dialog memorizat, ci un dialog oral, pe care studenții l-au creat conform unui scenariu prestabilit [169, p. 114]. Jocul de rol reprezintă tehnica cea mai originală a exprimării orale, dat fiind faptul că implică muncă asupra vocii, sunetelor distinctive ale limbii franceze, ritmului, intonației, accentului etc. [129, p. 182]. Un exemplu de joc de rol, unde vom utiliza TIC, îl poate constitui realizarea unei emisiuni pentru radioul instituției de învățământ [154, p. 159].

Paris și Ayres susțin teza conform căreia studenții au, mai degrabă, nevoie să participe activ la evaluarea exprimării lor orale, decât să fie simpli respondenți [Apud 142].

În acest sens, Christian Dumais propune o listă de instrumente de evaluare a exprimării orale, care pot fi folosite de studenți: portofoliul exprimării orale, autoevaluarea și grilele de evaluare [140, p. 52].

Portofoliul discursului oral al studentului poate conține orice dovadă a produselor sale orale: casete video, înregistrări audio, grile de evaluare, evaluări, autoevaluări etc. [163, p. 23]. Utilizarea sa este un mijloc eficace de a responsabiliza studentul în vederea îmbunătățirii exprimării sale în limba franceză [142]. Grație portofoliului, studentul va aprecia munca sa, verbalizând și recunoscându-și progresele și carențele, lansându-se în acțiuni de lichidare a acestora din urmă [139, p. 4]. Astfel, portofoliul poate fi utilizat în calitate de instrument eficient de evaluare a discursului oral.

Grila de autoevaluare, aplicată în procesul de evaluare a exprimării orale, îi permite studentului să reflecteze asupra discursului său, să-și analizeze implicarea în realizarea sarcinii, traseul și evoluția competenței sale de comunicare orală [163, p. 24]. În acest caz, este indicată alegerea elementelor de evaluat împreună cu studenții, pentru ca ei să participe la evaluare. Lafontaine [Ibidem] consideră că grila de autoevaluare trebuie să fie redactată sub formă de întrebări; astfel, studenții vor fi nevoiți să răspundă prin fraze complete sau sub formă de notițe, ceea ce va favoriza reflecția lor asupra comunicării orale. În acest context, grila de autoevaluare îi permite studentului să știe la ce nivel se află în raport cu competența sa de comunicare orală.

Evaluarea exprimării orale a studenților în limba franceză poate fi realizată și utilizând aplicația gratuită Audacity. Creată inițial de un inginer de la NASA și dezvoltată ulterior de numeroși ingineri și traducători, aplicația este utilizată la momentul actual de milioane de utilizatori profesioniști și amatori, grație performanței pe care o reprezintă [202, p. 2]. Audacity este un soft ce permite înregistrarea și editarea sunetului.

Interfața sa, prezentată în figura de mai jos, afișează butoane și comenzi familiare pentru noi, identice cu cele ale unui casetofon sau ale unui editor de texte Microsoft Word.

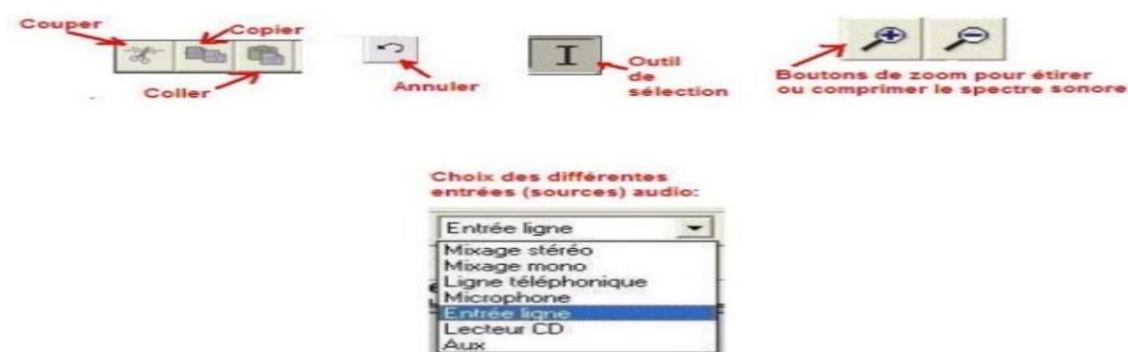
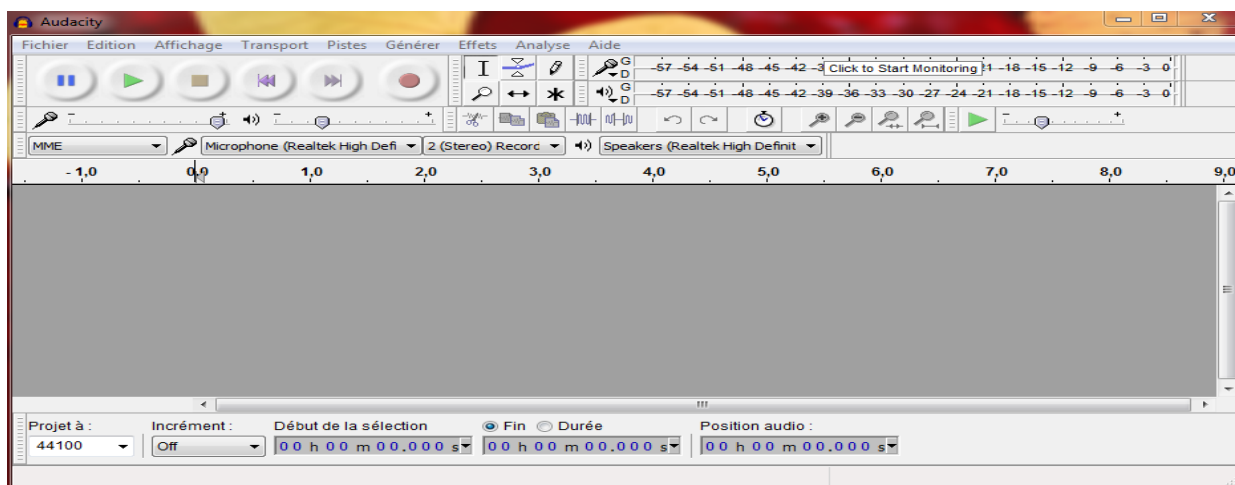


Fig. 2.5. Captura de ecran a aplicației Audacity

Din a doua imagine observăm că bara de meniuri conține instrumente ce permit manipularea unei benzi sonore: Couper = a tăia, Copier = a copia, Coller = a lipi, Annuler = a anula, Outil de sélection = selectează, Zoom avant = mărește, Zoom arrière = micșorează. Aceste butoane pot fi ușor interpretate, căci ele sunt reprezentate prin simboluri (foarfece, dosar, săgeată, lupă etc.) și în momentul în care plasăm cursorul pe unul dintre ele apare o fereastră mică, ce oferă informație despre acest buton.

Ținând cont de faptul că orice student dispune de un smartphone, de un laptop, de un stick de memorie, profesorul poate realiza evaluarea activității de exprimare în limba franceză profitând de oportunitățile oferite de noile tehnologii.

Evaluarea activității de receptare a mesajelor scrise/audiovizuale (citirea). Dobândirea competenței lectorale (din fr. *compétence de lecture*) în limba franceză reprezintă un proces complex, care rezultă din transferul cunoștințelor din limba română în limba franceză (mai ales în situația noastră, când franceza și româna sunt limbi-surori și fac parte din familia limbilor romanice, provenite de la limba latină) și din dezvoltarea competențelor lexicală, sintactică și

textuală, proprii limbii franceze. Este de menționat faptul că acestor competențe lingvistice și discursive li se mai adaugă și cunoștințele studenților, experiența lor anterioară și bagajul lor sociocultural.

Ca și în cazul documentelor audio, simpla cunoaștere a semnificațiilor lingvistice nu permite înțelegerea unui mesaj scris. Citirea reprezintă nu doar un decodaj de semne și unități grafice, ci și construirea unui sens plecând de la formularea unor ipoteze, mereu reformulate pe durata actului de lectură [129, p. 166].

Cercetătorul american Charles A. Perfetti definește lectura drept un ansamblu de procese ce permit extragerea semnificației unui text, bazat pe procese de identificare a cuvintelor scrise și a celor destinate înțelegerii [222]. Conform autorului, un cititor bun se deosebește de unul mai puțin bun prin faptul că primul dispune de reprezentări lexicale – fonologice, ortografice și semantice – de o calitate superioară, ceea ce îi permite să formeze reprezentări noi pentru cuvinte noi. La fel, un cititor bun este cel care lecturează repede un text și înțelege bine ceea ce citește, căci nu este indicat să sacrificăm înțelegerea unui text în favoarea rapidității [201, p. 134]. A înțelege bine o informație scrisă înseamnă a extrage din ea cât mai repede posibil informația esențială [216].

Astfel, cititorul care posedă competența de lectură dispune de [64, p. 64]:

- cunoștințe (din teoria literaturii, referitoare la opera literară/textul nonliterar, elementele operei, mesajul operei, autor, cunoștințe de vocabular, cunoștințe despre lume, despre sine etc.);
- capacități/abilități de: ascultare/receptare (a textului), identificare (a tipului textului, a ideilor principale, a noțiunilor literare, a personajelor etc.); analiză și interpretare (a unui cuvânt, a unei secvențe de text, a unui fapt sau fenomen literar); caracterizare (a unui personaj); rezumare (a unui text narativ); apreciere (a unui text lecturat, a unui personaj, a stării personale postlecturale etc.);
- atitudini, sentimente, reacții determinate de opera literară, trăiri expuse de cititor în funcție de problematica textului lecturat, opinii și aprecieri ale fenomenelor literare (personaj, autor, mijloace de expresie etc.).

În această ordine de idei, competența lectorală rezidă în „capacitatea de a citi adecvat orice text, a-l înțelege și a-l interpreta prin actualizarea informațiilor exterioare textului respectiv (de viață cotidiană) și – nu în ultimul rând – prin uzul unui instrumentar de teorie literară” [43, p. 9].

Cercetătoarea Natalia Sofronie susține că competența literar-lectoră cuprinde atitudini literar-estetice reprezentate de interesul pentru cunoașterea culturii franceze descrisă în textele/operele literare, capacitățile literar-lectorale de prelucrare a textului, de determinare a curentului, de identificare a temelor și personajelor, de comparare a operelor și a curentelor, de

interpretare a textului/operei, de scriere creativă literară și cunoștințele literar-artistice, estetico-literare și de lectură privind operele, curente și personaje literare [77, p. 40].

Sophie Moirand susține că „sensul” unui text ar putea fi identificat prin prisma organizării sale din punct de vedere lingvistic, iar conectorii, cuvintele-cheie, relațiile anaforice sunt, în acest caz, repere pentru cititor, care reies din contextul lingvistic, dar care vor clarifica cunoștințele anterioare ale cititorului, cunoștințele sale extralingvistice [173, p. 23].

Astfel, studenții vor parcurge următoarele etape în lecturarea unui text, care constituie, de fapt, și etapele de evaluare a înțelegerii acestui text:

- perceperea vizuală de ansamblu a textului: titlu, subtitlu, imagini, fotografii, desene, efecte tipografice (mărimea caracterelor, majuscule, ghilimele etc.); la această etapă de observare, studenții se vor familiariza cu textul și vor identifica informații care le vor permite să stabilească genul textului;

- identificarea cuvintelor-cheie și a punctelor forte ale textului, identificate datorită întrebărilor-cheie sau sarcinilor de lectură foarte clare;

- perceperea textului în raport cu arhitectura sa: articulatorii logici, retorici, de spațiu, de timp, anafore etc.;

- inserția datelor sociologice, politice, culturale etc. (extralingvistice) care vor preciza semnificația organizării textului și a relațiilor semantice între elementele de discurs pertinente;

- discuții între studenți (eventual, în limba română) asupra sensului pe care fiecare îl atribuie textului.

Astfel, după aceste etape, studenții vor fi capabili să răspundă la întrebările: Cine?, Ce?, Cui?, Unde?, Când?, Cum?, De ce?. Obiectivul acestui demers este de a obișnui studenții să deducă sensul global al unui text fără a efectua o lectură lineară și hermeneutică.

În ceea ce privește evaluarea competenței de receptare a mesajelor scrise, didacticienii recomandă ca profesorul să fie mai mult axat pe formarea acestei competențe decât pe evaluarea ei. Sidibê propune, în acest sens, următorul demers pentru evaluarea competenței lectorale [201, p. 140]:

- 1) ar trebui dezvoltate tipuri de întrebări și tehnici care să permită explorarea lor în vederea învățării, nu a testării;

- 2) ar trebui, de asemenea, dezvoltate alte tehnici, care ar ajuta studenții să-și dezvolte propria lor strategie de explorare a textelor.

Pornind de la aceste observații, profesorul trebuie să știe să pună întrebări relevante, care să permită înțelegerea textului. Întrebările care ajută studenții să înțeleagă sunt cele care îi obligă să lucreze cu textul, întrebările care contribuie activ la procesul de comprehensiune, căci ele le

permit studenților să-și dea seama de lucrurile pe care le-au înțeles sau nu, concentrându-se mai mult asupra lor.

Întrebările, fiind formulate în vederea evaluării înțelegerii unui text, pot avea caracter represiv și demotivant. Doar studenții care înțeleg întrebările și răspunsurile participă activ la ore, dar pot fi și studenți care înțeleg întrebarea, dar nu și răspunsul, sau studenți care înțeleg și întrebarea, și răspunsul, dar nu se pot exprima în limba franceză. Și, desigur, sunt studenți care nu înțeleg nici întrebarea, nici răspunsul. În acest caz, soluția nu rezidă nici în lectura textului, nici în activitatea de învățare a studentului, ci în metodologia adoptată de profesor.

În acest context, Christine Nuttall susține că întrebările de evaluare a competenței lectorale [219] au următoarele obiective:

- de a-l face pe student conștient de felul în care limba comunică sau vehiculează semnificații, informații sau idei și de strategiile pe care el trebuie să le adopte pentru a descoperi semnificația textului;

- de a-i permite cititorului să-și facă o idee despre subiectul textului citit în termeni de verificare a ceea ce autorul a încercat să facă, de verificare a realizării scopului și obiectivelor propuse și de verificare a gradului de reușită a acestor solicitări.

În ceea ce privește profesorul, el trebuie să acorde mai multă atenție răspunsurilor eronate, care vor permite aprecierea dificultăților de înțelegere, căci, conform pedagogiei erorii (din fr. *la pédagogie de l'erreur*), „eroarea face parte din orice proces de formare; profesorului îi revine rolul de a utiliza aceste erori pentru a clădi în locul lor informații veridice în formarea discipolilor săi” [15, p. 49]. Studentul trebuie să fie familiarizat cu ideea că întrebările nu sunt niște capcane, ci un ajutor pentru a înțelege. În acest sens, în astfel de situații, este foarte importantă încurajarea studenților stângaci, precum și felicitarea celor cu o prestață bună. Rolul profesorului poate fi de asistent sau de sufleor [201, p. 141].

Întrebările de *tip închis* „da” sau „nu” ar trebui să permită familiarizarea studenților cu textul și conținutul său, pentru a putea sesiza esențialul. Ele nu necesită decât răspunsuri scurte, excepție făcând cazurile când studenții vor să le completeze cu informații suplimentare. Acest tip de întrebări nu reprezintă o constrângere și îi incită mai ușor pe studenți să ia parte la procesul de înțelegere a textului. Aceasta înseamnă că ele sunt simple și accesibile pentru toți studenții și răspunsurile permit tuturor să înțeleagă informațiile generale despre text și îi provoacă să caute detalii.

Întrebările de *tip deschis* care încep cu *Où?*, *Quand?*, *Qui?*, *Quoi?* sunt axate pe explorarea textului. Ele țin cont de faptele și informațiile evidente ale unui discurs. Aceste întrebări nu testează memoria studenților, întrucât sunt adresate cu cartea deschisă, permițându-i

astfel studentului să localizeze informația care răspunde la întrebare. Cuvântul-cheie al răspunsului identificat în text îl stimulează pe student să producă mai mult decât în cazul tentației de a formula fraze personale. La acest nivel, este indicat ca profesorul să stăruie asupra răspunsurilor complete, mai ales când acestea sunt orale. Întrebările *Comment?* și *Pourquoi?* reprezintă o constrângere pentru studenți, căci ele necesită răspunsuri complete și depind de percepția lor, nu de cea a profesorului. În consecință, ele sunt delicate și nu permit întotdeauna evaluarea obiectivă a înțelegerii unui text. Aceste întrebări trebuie să intervină atunci când profesorul crede că textul este bine înțeles, căci ele permit ieșirea din aria textului și realizarea comentariilor pe text.

Cercetătorul Sidibê propune următoarea tipologie a întrebărilor ce pot fi utilizate în explorarea intensivă a unui text [Idem, p. 143]:

1) întrebări pentru comprehensiunea literală (sunt puse pe text și nu pot avea răspuns decât în textul pe care ne ajută să-l explorăm);

2) întrebări care implică o reorganizare și o reinterpretare a textului (prin intermediul informațiilor aflate din text; de exemplu, se poate identifica existența a trei personaje cu caracter diferit în text, fără ca această informație să fie explicit exprimată);

3) întrebări care implică o interferență (ne obligă să citim textul printre rânduri; ele necesită o înțelegere profundă a discursului și permit identificarea informației exprimate implicit);

4) întrebări care servesc la evaluarea textului (sunt utile pentru studiul intensiv al textului; sunt întrebările asupra evaluării discursului);

5) întrebări care fac apel la o reflecție personală (permit exprimarea opiniilor personale asupra unui discurs dat în funcție de poziția autorului în raport cu mesajul și retorica textului; această reflecție personală intervine atunci când textul este bine înțeles).

În vederea completării acestei liste cu instrumente de testare a competenței de lectură, mai putem adăuga tabelele, diagramele, fișele de lectură, grilele etc.

Grație internetului și TIC, profesorul de limbă franceză poate evalua competența lectorală utilizând resursele pedagogice propuse de Centrul Internațional de Studii Pedagogice (*Centre international d'études pédagogiques* – CIEP). CIEP [123] este o instituție publică, aflată sub tutela Ministerului Educației din Franța, recunoscută la nivel internațional pentru competențele sale în materie de expertiză, formare, evaluare și gestiune a proiectelor internaționale. Din iulie 2019, CIEP devine „France Éducation international”, cu scopul de a prezenta o nouă tendință educativă la nivel internațional. Pe site-ul instituției – www.france-education-international.fr – profesorul poate găsi o gamă largă de activități de evaluare a competenței lectorale, pentru

fiecare nivel de cunoaștere a limbii franceze. Prezentăm în continuare interfața site-ului „France Éducation international” pentru rubrica *Receptarea mesajelor scrise*.



Fig. 2.6. Captura de ecran a site-ului France Éducation international, *Receptarea mesajelor scrise*

De asemenea, profesorul poate utiliza și activitățile propuse de site-ul *Bonjour de France*, pentru a evalua competența lectorală a studenților. Acest magazin electronic de resurse pedagogice gratuite [103] oferă o multitudine de exerciții de evaluare pentru diferite competențe, pentru niveluri diferite.

În imaginile ce urmează este prezentat un exercițiu de evaluare a competenței lectorale pentru nivelul B2. După lecturarea textului, studenților li se propun diferite exerciții: alegerea variantei corecte, adevărat/fals etc. Toți itemii sunt însoțiți de butonul *Corriger l'exercice*, care permite verificarea răspunsului. În cazul în care acesta este corect, va apărea o fereastră de culoare verde, în care este argumentat răspunsul, iar fereastra de culoare mov indică un răspuns greșit, în care este indicat răspunsul corect.



Exercice n°3 : Complétez le résumé de l'article avec les mots proposés

Pour vous aider, voici la liste des mots manquants:

critères - zones - idylliques - éviter - renseigner - ténors - récemment - risques - limitrophes

Question n°1

Les conseils aux voyageurs ont >> Écrire ici été mis à jour à la suite de l'attentat à Istanbul. Certaines >> Écrire ici sont particulièrement à >> Écrire ici comme le Sud-Est de la Turquie. Indy100 a publié une carte du monde présentant les pays à >> Écrire ici en fonction de trois >> Écrire ici. Parmi les >> Écrire ici se trouvent certains pays d'Afrique et d'Asie. De même, les régions >> Écrire ici de l'Ukraine et certaines d'Amérique du Sud n'apparaissent pas comme des destinations >> Écrire ici pour les vacances. Ceux qui souhaitent néanmoins partir, peuvent se >> Écrire ici sur le site du FCO.

Corriger la question

Fig. 2.7. Captura de ecran a site-ul *Bonjour de France*

Activitățile de receptare a mesajului scris de pe site-urile supra menționate nu sunt dedicate doar studenților; ele sunt adresate tuturor persoanelor care vor să progreseze în studiul limbii franceze. Astfel, această competență le este necesară studenților nu doar pe parcursul a patru ani de studii de licență, ci pe tot parcursul vieții, pentru a se informa, a socializa, a se dezvolta ca personalitate.

Evaluarea activității de producere a mesajelor scrise/online (scrierea). Scrierea este una dintre finalitățile fundamentale ale studierii limbilor străine. În cazul studenților noștri, înscriși la programele de studii cu limba A limba franceză, competența de a produce texte scrise în limba franceză este proprie cursului practic de limbă franceză, dar ea este, de asemenea, și o competență transversală tuturor disciplinelor prevăzute de curricula la limba A, de unde și importanța sa primordială. De aceea, lipsa competenței de exprimare scrisă în limba franceză reprezintă un impediment în procesul de realizare a studiilor superioare.

Producerea scrisă (din fr. *l'expression écrite*) a devenit subiect de cercetare activă începând cu anii '80 ai secolului trecut [149, p. 39; 171, p. 147; 111, p. 364], când numeroase lucrări teoretice și empirice au început să abordeze problemele puse în evidență de procesul de scriere. Aceste lucrări se bazează pe trei mari modele de scriere: Modelul Hayes & Flower, Modelul Garrett/Levelt, Modelul de van Galen [149, pp. 39-42].

Modelul Hayes & Flower este cel mai cunoscut și în baza lui au fost elaborate și celelalte modele referitoare la activitatea de scriere. Acest model identifică [Idem., p. 40]: *contextul sarcinii* (include textul deja produs, calea pe care scriitorul – persoana care scrie un text – o urmează și sarcinile compoziției, în care se precizează tema, destinatarul și mizele produsului scris); *cunoștințele* conceptuale, situaționale (referitoare la destinatar) și retorice (tipurile de text) stocate în memoria de termen lung a scriitorului; *procesul de producere* propriu-zis, alcătuit din

trei etape: planificarea conceptuală, scrierea textului și revizuirea acestuia (recitirea, rectificarea). Aceste elemente pot fi prezentate sub forma unui planificator conceptual (figura 2.8):

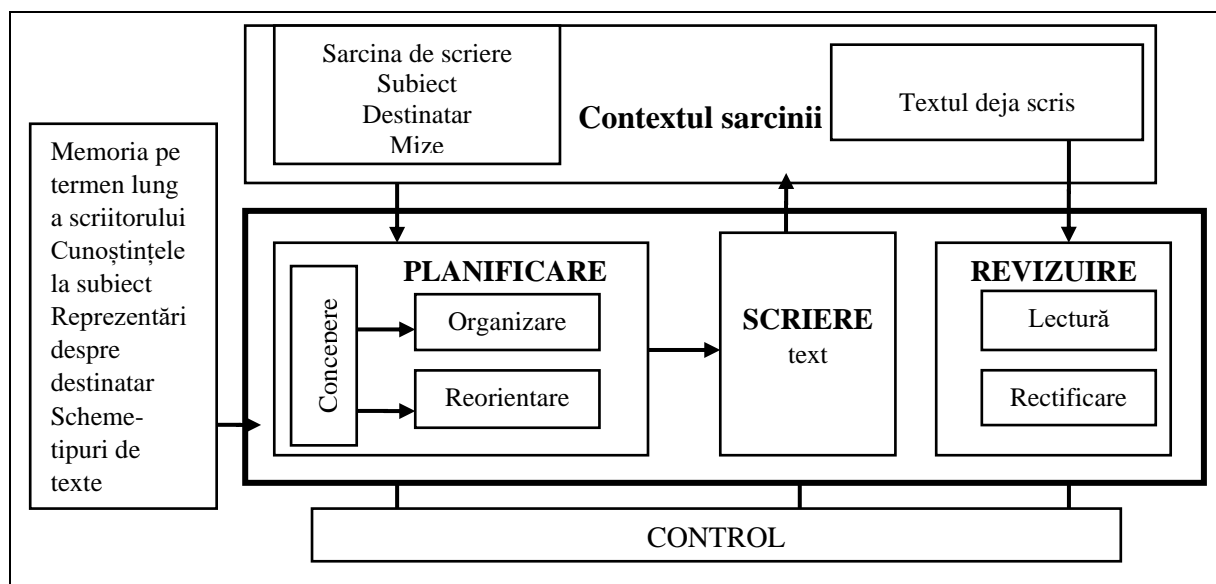


Fig. 2.8. Modelul procesului de scriere (după Hayes & Flower) [Ibidem]

Pornind de la această reprezentare a procesului de scriere a unui text, vom elucidă principalele sale operații [147, p. 27], divizate în trei etape:

Operațiile de planificare constau în definirea scopului textului (Cui îi este adresat textul?, Cu ce scop?, Ce reprezentări îi ofer cititorului?) și stabilirea unui plan-ghid de ansamblu al produsului. Aceste operații se clasifică în: 1. conceperea, care consistă în identificarea în memoria de lungă durată a informațiilor necesare pentru realizarea sarcinii; 2. organizarea reprezintă alegerea ordinii de prezentare a elementelor identificate. Fiecare scriitor poate alege o procedură individuală (ierarhizarea elementelor, regruparea lor pe categorii etc.); 3. reorientarea – la această etapă, sunt luate în calcul toate remarcile cu referire la relevanța textului pentru destinatari; de exemplu, „a fi mai concis” sau „a adăuga un element de trecere”. Orice observație exterioară, la această etapă, este prețioasă pentru etapa de scriere propriu-zisă a textului. Aceste operații se concretizează sub forma unor observații nescrise, notițe sau fragmente de fraze.

Operațiile de scriere a textului regrupează activitățile legate de scrierea propriu-zisă. Studentul trebuie să producă o serie de enunțuri, de această dată formulate corect din punct de vedere sintactic și ortografic. Pentru a realiza acest lucru, scriitorul trebuie să facă față simultan unor dificultăți locale (de sintaxă, ortografiere, referitoare la alegerea lexicului) și unor dificultăți globale (tipuri de text, coerență macrostructurală). Cu cât scriitorul este mai neexperimentat, cu atât problemele locale îl vor face să piardă din vedere dificultățile globale.

Operațiile de revizuire prevăd recitirea și rectificarea textului. Ele se clasifică în următoarele:

1. Lectura critică are scopul de a identifica încălcările codului de scriere (erori ortografice sau construcții sintactice neclare), a detecta eventuale efecte de neînțelegere (contradicții, termeni inexacti) și a evalua concordanța textului cu scopurile urmărite (astfel, variațiile de ton sau elementele deranjante pentru cititor vor fi eliminate).

2. Rectificarea textului permite elaborarea versiunii definitive a acestuia. Ea constă în corectarea erorilor sintactice, ortografice sau lexicale, în restabilirea informațiilor până atunci implicite, dar care sunt necesare pentru înțelegerea mesajului, rescrierea totală sau parțială a textului.

Acest model se prezintă sub forma unui sistem ale cărui elemente sunt interdependente. În nici un caz schema prezentată anterior nu trebuie citită linear, ca o înlănțuire de operații realizate succesiv. Operațiile prezentate în schemă sunt recursive, adică pot fi realizate în alternanță, de nenumărate ori. Aceste trei clase de operații se află sub egida unei instanțe de control care dictează succesiunea lor.

Multitudinea de configurații permite identificarea stilurilor de conduită redacțională. Astfel, autorii modelului identifică patru tipuri de scriitori [Idem., p. 28]: (1) scriitorii care acționează pas cu pas – aceștia încearcă să producă o primă frază perfectă, apoi mai adaugă o frază perfectă și tot așa mai departe; (2) alții mângălesc ideile care le vin în minte, apoi scriu textul; (3) unii nu se apucă de scris decât atunci când dispun de toate elementele necesare pentru scrierea aproape definitivă a textului lor și, în sfârșit, (4) cei care acționează pe etape succesive – realizează un plan de ansamblu al textului, îl scriu în totalitate, apoi îl revizuiesc în varianta maculator. Fiecare dintre noi se regăsește teoretic în unul din aceste stiluri, dar în activitatea redacțională, practic, lucrurile sunt mult mai complexe.

În demersul formării științifice a studenților, scrierea permite construirea cunoștințelor, abstractizarea și dezvoltarea gândirii critice. Ea condiționează dobândirea cunoștințelor disciplinare de referință și integrarea lor [191, p. 79].

Activitatea de producere a textului scris a studenților Facultății de Limbi și Literaturi Străine se înscrie în speciile referitoare la disertație: teză de an, teză de licență, raport de cercetare, raport de practică pedagogică, proiect etc.

Activitatea de scriere a tezei de an/de licență reprezintă actualitatea evaluării finale universitare [Idem., p. 85]. În acest context, putem cita decizia Consiliului Profesoral al FLLS din 22.06.2017 de a realiza evaluarea finală a studenților de la ciclul I de studii, licență, doar în baza tezei de licență, efectuată de student în ultimul an de studii.

Evaluarea producerii textului scris este posibilă atunci când această activitate a fost predată și învățată. Activitatea de determinare a studentului „să scrie” în cadrul unei discipline universitare comportă două fațete [Idem, p 79]: formare pentru scriere și formare prin scriere.

Studentii de la anul I nu au, în general, decât o idee vagă despre textele pe care le vor produce la facultate și pentru care vor fi evaluați. Ce se așteaptă de la ei? Trebuie să dea dovadă de cunoștințe enciclopedice? Textele lor trebuie să fie bine structurate? Cu „stil”? După care model? Cel al unei disertații sau așa cum au făcut-o la liceu? Li se va permite să fie originali? etc. [93, p. 22].

Răspunsurile la aceste întrebări, dar și evaluarea obiectivă a textelor produse de studenți se va realiza cu ajutorul grilelor de evaluare.

La momentul actual, ocaziile în care o persoană trebuie să citească sau să scrie sunt mult mai numeroase decât oricând. Și dacă activitățile de citire, comparativ cu cele de pe timpuri, s-au multiplicat considerabil, atunci scrierea a cunoscut o schimbare cantitativă mult mai mare, dat fiind faptul că „computerul o face necesară și accesibilă în același timp” [158, p. 21].

Mai mult ca oricând, în momentul în care scrierea circulă tot mai liber între școală și familie, între serviciu și sfera domestică prin intermediul noilor tehnologii, mediul educațional este impus să reflecteze asupra rolului lor; cert este faptul că au modificat relația cu limbajul scris, pe care profesorul și studenții au avut-o până acum [171, p. 149]. Mediul universitar și, mai ales, formarea viitorilor profesori de limba franceză (în cazul nostru) este cel mai mult vizat în acest sens.

Computerul este, în cele mai dese cazuri, mașina utilizată pentru scriere. Trebuie menționat faptul că chiar dacă studiază cursul de TIC în semestrul I, nu toți studenții de la anul I pot redacta un text în limba franceză, de aceea este iminentă nevoia de a le oferi studenților posibilitatea formării și/sau dezvoltării competenței digitale, pentru a-i face să se simtă liberi în mediul de comunicare scrisă mediată de computer. Învățarea tastierei Qwerty (tastiera de scriere în limba franceză), care constituie un lucru indispensabil activității de învățare a studenților, în acest caz, are întâietate față de creativitatea lingvistică a studenților. Fiind abia la anul I, acest lucru nu este atât de dificil, deoarece profesorul de limbă franceză poate organiza el însuși formarea studenților pentru tehnoredactarea în limba franceză, paralel cu activitatea de învățare prevăzută de curricula la limba franceză, așa cum am procedat noi.

Pentru aceasta, am utilizat site-ul web *Touch Typing Study*, disponibil pe www.typingstudy.com. Numit „curs de tastare oarbă”, este un site gratuit, ușor de utilizat, care a fost creat pentru învățarea, exersarea și îmbunătățirea vitezei de tastare în mai mult de 100 de limbi. Programul prevede că după ce se învață tastarea oarbă, nu mai este necesar să te uiți la tastatură, pentru a găsi literele, deoarece aceasta este o metodă bazată pe memoria mușchilor, în loc de vedere [209]. Utilizatorul ajunge să scrie fără a privi tastiera. Prezintăm interfața acestei aplicații, pentru limba franceză.

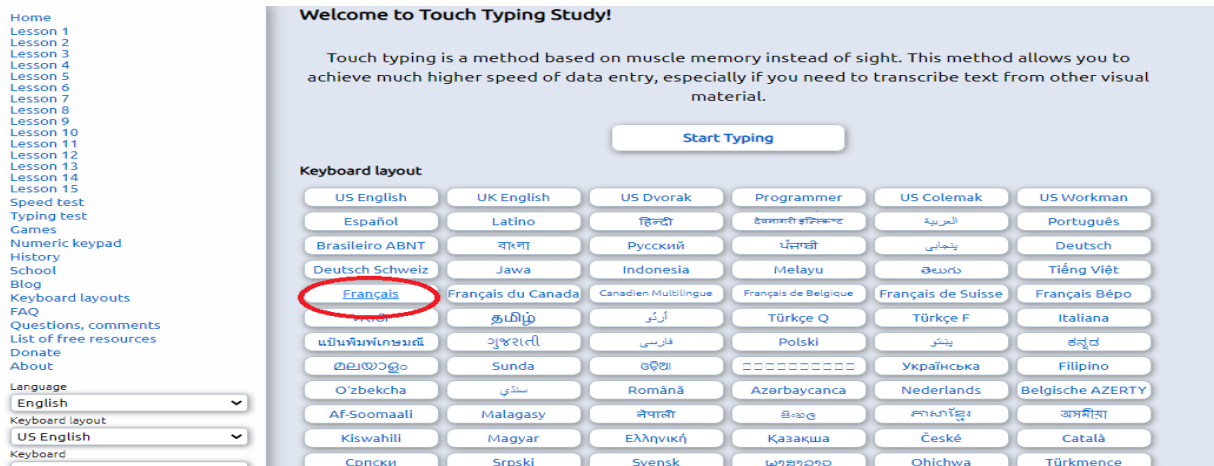


Fig. 2.9. Captura de ecran a aplicației *Typingstudy*

La apăsarea butonului „commencez à frapper”, se deschide prima din cele 15 lecții, care cuprind instrucțiuni referitoare la poziția degetelor pe tastieră, exerciții cu diferit grad de dificultate (de la combinații de litere până la cuvinte întregi), jocuri, teste. La finele celor 15 lecții de antrenament pentru diferite litere, cuvinte, expresii, utilizatorului i se propune o listă de teste de dactilografie la viteză, cu un număr variat de caractere, ceea ce am realizat cu studenții de la anul I, limba A franceză. Prezentăm în continuare imaginea de la această testare.

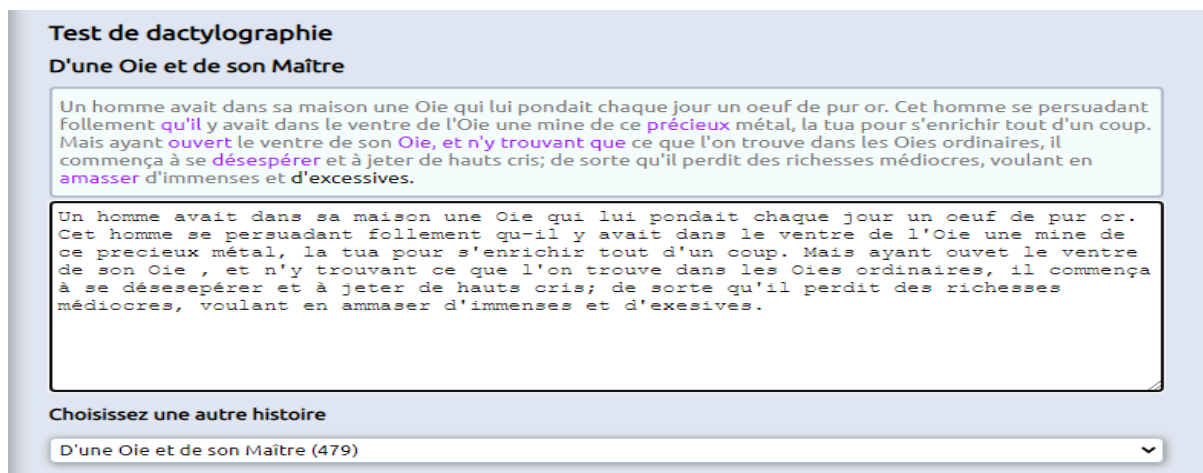


Fig. 2.10. Captura de ecran a aplicației *Typingstudy*, test dactilografic

Culoarea violetă marchează cuvintele la care studentul a tastat greșit semnul. După ce a terminat de tehnoredactat textul, studentul poate afla rezultatele sale (Figura 2.11) – viteza de redactare și locurile unde a greșit – apăsând butonul „spațiu” imediat după ce a scris ultimul cuvânt din text. Acest test arată în mod obiectiv cât de bine s-au antrenat studenții pe acest site, în cele trei săptămâni, câte le-au fost acordate pentru această activitate în calitate de lucru individual. Cei care s-au pregătit conștiincios, regulat au avut rezultate excelente.

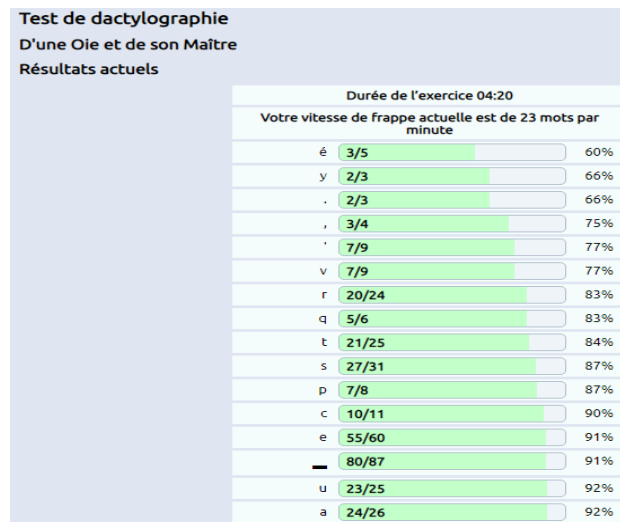


Fig. 2.11. Captura de ecran a aplicației *Typingstudy*, rezultatele testului

Tehnoredactarea prin metoda tastării oarbe, oferită pe acest site, îmbunătățește în mod semnificativ productivitatea scrisă la computer a studenților de la anul I de studii. Acest exercițiu de deprindere a studenților de a scrie la computer ne-a permis să realizăm dictări electronice on-line, dar și dictările din versiunea electronică a metodei de studiere a limbii franceze pentru anul I „*Flux*”.

Această activitate, începută în anul I, va avea continuitate, dacă profesorul va pune accent pe scrierea cu ajutorul utilizării TIC, căci „reușita maximală a utilizării editorilor de texte reprezintă abilitatea profesorului de a le manevra, precum și atitudinea sa față de utilizarea noilor tehnologii la cursul său” [221, p. 242]; atitudinea pozitivă sau negativă a profesorului față de TIC condiționează succesul utilizării TIC în procesul de evaluare a competențelor lingvistice de limbă franceză.

Unul dintre avantajele utilizării editorului de texte, de exemplu Word, de către un scriptor experimentat este că scrierea textelor se face aproape în același ritm cu gândirea [Idem., p. 244]. Or, în situația de scriere tradițională foaie-stilou, pentru a urma gândurile sale, scriptorul are tendința de a-și grifona textul, confruntându-se ulterior cu dificultatea de a reciti cele scrise.

Menționăm că demersul pedagogic în care se utilizează editorul de texte pentru producerea scrisă comportă o formulă a scrierii orientată îndeosebi spre proces, ceea ce înseamnă că sunt luate în considerație toate etapele descrise în paginile anterioare – planificare, scriere, revizuire. Autorii Lise Desmarais și Joselyne Bisailon [137, p. 197] descriu detaliat relația dintre etapele scrierii unui text și editorul de texte.

Referitor la planificarea producerii scrise, profesorul trebuie să fie conștient că nu contează dacă planul este făcut cu sau fără editorul de texte. Există persoane care-și planifică textul ce urmează a fi scris direct pe ecran, dar și persoane care preferă să facă planul pe o foaie pe care o vor avea în fața lor în momentul scrierii. Alegerea unei anumite metode nu influențează

produsul final. Or, mai mulți cercetători au stabilit că unii scriitori care utilizează un editor de texte au tendința de a planifica mai puțin decât atunci când utilizează o foaie și un creion, profesorul trebuie să le reamintească studenților importanța acestei etape la începutul procesului de scriere, dar și pe durata scrierii propriu-zise și chiar și la final, în momentul revizuirii produsului scris.

Pe de altă parte, editorul de texte trebuie să fie utilizat la etapa scrierii și revizuirii unui text și acest lucru se va realiza din primele momente ale scrierii. Textul nu trebuie să fie scris pe foaie, apoi copiat pe computer, căci în felul acesta efectele benefice ale editorului de texte sunt minime. Profesorul îi informează pe studenți că în timpul scrierii textului vor trebui să se concentreze pe conținut și organizare. Corectarea erorilor lingvistice (cum ar fi acordul în gen și număr etc.) nu ar trebui să fie preocuparea lor principală la această etapă, ceea ce, de fapt, este caracteristic pentru studenții mai slabi.

În ceea ce privește revizuirea, care constituie esența procesului de scriere, se pare că aceasta ar fi favorizată de editorul de texte. Datorită ușurinței de a se deplasa prin textul său, scriitorul poate să-și corecteze și să recorecteze textul, adăugând, de exemplu, o frază în primul paragraf, pentru a-i reda claritatea, ceea ce nu este posibil de făcut cu stiloul, fără a rescrie tot textul pe foaia de hârtie.

Un alt avantaj al editorului de texte, la etapa revizuirii, este că acesta facilitează centrarea studentului pe organizarea textului: el poate modifica ordinea paragrafelor sau a frazelor, de asemenea, poate insera conectori în textul său. Pe scurt, studenții se joacă mai mult cu cuvintele, frazele și chiar cu ideile lor, dezvoltându-și astfel plăcerea de a scrie. Autorul Bisailon consideră că „studenții care scriu utilizând un editor de texte au un produs mult mai voluminos decât cu mijloacele tradiționale” [102, p. 9].

Pentru a putea profita de toate avantajele oferite de editorul de texte în procesul de scriere a unui text, acesta trebuie să fie utilizat în permanență, într-un context pedagogic adecvat.

Chiar dacă editorul de texte constituie instrumentul TIC cel mai des folosit pentru activitatea de scriere, mai există și alte mijloace care îi pot ajuta pe studenți, cum ar fi, bunăoară, gestionarele de idei, corectorii ortografici, analizatorii de texte, dicționarele specializate etc. Unele din aceste aplicații pot fi utilizate la etapa premergătoare scrierii, cum ar fi gestionarele de idei, care permit planificarea unui text, în timp ce altele sunt eficiente la revizuire – corectorii ortografici și analizatorii de texte.

Corectorii ortografici (din fr. *correcteurs orthographiques*) pot fi utilizați de studenți la etapa de revizuire, dar și de către profesor, la etapa de evaluare a activității de producere a textului scris. Majoritatea editorilor de texte sunt dotate, la momentul actual, cu un corector

ortografic. Corectorul ortografic este un program special creat pentru verificarea corectitudinii unui text, din punct de vedere ortografic, uneori și gramatical. De obicei, cuvintele scrise greșit sunt subliniate cu o linie roșie ondulată. Făcând click dreapta pe această linie, se deschide o fereastră cu variante corecte posibile ale cuvântului scris greșit.

Toate activitățile de evaluare a competențelor lingvistice supra menționate sunt elaborate în acord cu prevederile CECRL. Profesorul de limbă franceză poate face apel la ele în orice moment, pe durata cursului, dacă are instrumentele TIC necesară și conexiune la internet. În cazul în care sălile dotate cu computere sunt ocupate sau există o problemă de conexiune la internet, profesorul nu mai poate accesa aceste resurse online. Soluția la această problemă, care este parte integrantă a soluției problemei de cercetare este Manualul digital interactiv „e-Flux” pe care îl vom descrie în subcapitolul următor.

Softul educațional - Manualul digital interactiv „e-Flux” – reprezintă alternativa manualului clasic de studiere a limbii franceze la FLLS și produsul cercetării noastre. Elaborarea sa a fost posibilă grație demersului investigațional realizat în cadrul studiului teoretic și a experimentului pedagogic al cercetării.

Etapa preliminară a experimentului pedagogic a avut caracter de justificare, de confirmare a problemei și scopului proiectat. Aici, am realizat un studiu prin analiza documentelor de bază ce țin de domeniul Științe ale Educației și de politicile lingvistice (Codul Educației, Cadrul de referință al curriculumului universitar, Planurile de învățământ, Curriculum național 2010-2018, CECRL), pentru a identifica particularitățile evaluării competențelor lingvistice. De asemenea, am investigat opinia studenților și a cadrelor didactice universitare referitoare la utilizarea instrumentelor TIC în procesul educațional.

Designul cercetării experimentale la această etapă a experimentului pedagogic este reprezentat în tabelul ce urmează.

Tabelul 2.1. Designul etapei preliminare a experimentului pedagogic

| EXPERIMENTUL PRELIMINAR | |
|----------------------------------|---|
| Obiective | - identificarea trăsăturilor caracteristice competențelor lingvistice; - determinarea specificului evaluării competențelor lingvistice prin TIC; - investigarea opiniei studenților privind utilizarea TIC în procesul de învățare; - investigarea atitudinii profesorilor privind utilizarea TIC în procesul de evaluare a competențelor lingvistice. |
| Lotul în experimentul preliminar | 52 de subiecți: 21 de studenți (de la anul I, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, specialitatea <i>limba franceză și engleză</i>); 16 studenți (de la anul I, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, specialitatea <i>limba engleză și franceză</i>); 15 cadre didactice. |
| Termene de realizare | Anul de studii 2017-2018 |

| | |
|-------------------------------------|---|
| Activități și metode de investigare | <i>Forme:</i> chestionar pentru cadrele didactice (Anexa 23), chestionar aplicat studenților (Anexa 24). <i>Metode:</i> conversația, chestionarea, interviul, observația, convorbirea, studiul de caz, analiza și sinteza. |
| Impact și rezultate | - am realizat un studiu și o analiză prealabilă a competențelor lingvistice; - am analizat specificul evaluării competențelor lingvistice; - am stabilit atitudinea studenților și a profesorilor cu referire la utilizarea TIC în procesul de învățare și în cel de evaluare a competențelor lingvistice; - am elaborat un inventar cu o listă a dificultăților și punctelor nevralnice pe care le prezintă evaluarea competențelor lingvistice prin intermediul TIC pentru student și profesor; - am corectat și completat instrumentele și strategiile de cercetare. |

Chestionarul destinat studenților, aplicat pentru a identifica atitudinea lor referitoare la utilizarea computerului, a avut drept scop principal de a evalua disponibilitatea și accesibilitatea utilizării computerului de către studenți (Anexa 24). Rezultatele chestionarului (Tabelul A24.1) demonstrează că majoritatea subiecților chestionați (65%) posedă un computer personal/laptop. Această cifră a influențat și răspunsul la întrebarea a doua, la care 27% din studenți au menționat că nu petrec deloc timpul în fața computerului, iar majoritatea (48,6%) petrec o oră, două pe zi la computer. Restul subiecților chestionați petrec de la trei până la opt ore zilnic în fața computerului. În acest timp, majoritatea studenților caută informații pentru cursurile universitare (67,5%), ascultă muzică, vizionează filme online (65%) și citesc articole informative, educative (51,3%). Mai puțin de jumătate dintre ei stau pe rețele sociale (35%) sau citesc cărți electronice (21,6%). Aceste activități, pe care le realizează studenții la computer, posibil sunt influențate de obișnuința de a folosi anterior, în timpul lecțiilor, la liceu, computerul. 40% din studenții anului I au folosit computerul anterior la liceu uneori, 13,5% – rar, aceeași cifră – deloc și 22% din studenți – des sau foarte des. Inevitabil, acest lucru determină dorința lor de a folosi computerul pe durata orelor de curs la facultate. Astfel, 38% și-ar dori să utilizeze computerul des la cursurile universitare, tot atâția – uneori, foarte rar ar dori doar 5% și nici un student nu dorește să nu utilizeze deloc computerul la cursurile universitare.

Printre avantajele utilizării computerului de către studenți, se consideră: acces rapid la informație în orice moment, economie de timp, păstrarea și stocarea informației în format compact, este practic și interactiv, comunicare gratuită pe rețele sociale, poți crea site-uri, lucra în diferite programe. Dezavantajele sunt: provoacă probleme de sănătate, dependență, oboseală, necesită acces la internet și electricitate, putem pierde informația, dacă computerul se defectează, informația nu întotdeauna este veridică, există multă violență, publicitate pe Internet când folosim computerul.

Chestionarul adresat cadrelor didactice universitare (CDU) a avut drept obiectiv principal identificarea disponibilității profesorilor de a utiliza TIC în procesul educațional. Chestionarul de evaluare a gradului de utilizare a noilor tehnologii de către profesori a fost

aplicat pe un eșantion de 15 cadre didactice universitare, angajați ai Catedrei de Filologie Romanică, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine. Acesta conține șapte itemi, ce corespund celor șapte întrebări de tip închis, la întrebările 1,2, 2, 4 și 7 fiind propus și un spațiu liber pentru alte răspunsuri, eventuale, ce nu sunt menționate în întrebare (Anexa 23). Tabelul 2.2 prezintă variabilele elaborate pentru stabilirea nivelului de pregătire al cadrelor didactice pentru procesul de evaluare a competențelor lingvistice prin utilizarea TIC.

Tabelul 2.2. Variabilele cercetării din Chestionarul adresat cadrelor didactice universitare privind utilizarea TIC în procesul didactic

| Variabilele cercetări | Întrebările <i>Chestionarului dedicat cadrelor didactice universitare privind utilizarea TIC în procesul didactic</i> |
|---|---|
| Frecvența utilizării TIC în procesul didactic | Cât de des utilizați TIC în procesul didactic? Care sunt factorii ce pot influența asupra utilizării TIC în sala de curs? Cum apreciați posibilitatea utilizării TIC în cadrul cursurilor teoretice și practice? |
| Tipologia instrumentelor TIC utilizate | Care dintre echipamentele TIC le utilizați în mod frecvent? |
| Scopul folosirii TIC în procesul didactic | În ce situații utilizați tehnologiile informaționale și comunicaționale în procesul didactic? Pentru care dintre activitățile langajiere (CECRL) folosiți cu preponderență TIC? |
| Impactul utilizării TIC în procesul evaluării | Cum poate modifica folosirea TIC activitatea dvs. didactică? Care dintre următoarele afirmații sunt veridice pentru dumneavoastră? Cum poate influența utilizarea TIC asupra comportamentului studenților? |

Chestionarul a fost alcătuit în baza a patru variabile. În continuare, prezentăm rezultatele chestionării (Tabelul A23.1) în raport cu acest variabile.

Variabila 1, *Frecvența utilizării TIC în procesul didactic*, înregistrează un rezultat relativ bun. Mai mult de jumătate din subiecții chestionați (60%) utilizează deseori instrumentele TIC în procesul didactic, 20% le utilizează rareori, 13,3% din profesori utilizează întotdeauna TIC la ore, iar 6,6%, doar uneori. Aceste rezultate sunt determinate de posibilitatea utilizării TIC în cadrul cursurilor teoretice și practice, deoarece 26,6% din CDU chestionate nu prea au acces la tehnica facultății, tot atâtea utilizează TIC la ore dacă dispun de un computer personal, iar 46,6% pot utiliza tehnica facultății ori de câte ori au nevoie.

Variabila 2, *Tipologia instrumentelor TIC utilizate*, demonstrează că instrumentul TIC cel mai des utilizat în sala de curs este computerul (73,3%), folosit de cele mai multe ori împreună cu un proiector (46,6%). Un alt instrument TIC utilizat frecvent la ore de către profesori, cu studenții, este și smartphone-ul (60%). Existența doar a unei table interactive la facultate determină cifra de 13,3% din profesorii chestionați care utilizează tabla interactivă, iar tableta ocupă ultimul loc în clasament (6,6%).

Variabila 3, *Scopul folosirii TIC în procesul didactic*, relevă că profesorii utilizează TIC în procesul didactic ca sursă de informație sau pentru a face prezentări, pentru a viziona filme sau a audia documente audio la oră (73,3%). Majoritatea profesorilor utilizează TIC pentru elaborarea materialelor didactice (80%) și doar un sfert din CDU chestionate utilizează TIC pentru a evalua competențele studenților.

Raportate la CECRL, și anume la activitățile langajiere pentru care profesorii utilizează instrumentele TIC în sala de curs, acestea sunt aplicate preponderent la realizarea activităților de receptare: la 80% în cazul mesajelor orale/audiovizuale și la 60% în cazul celor scrise. Activitățile de producere sunt detașate de instrumentele TIC în cadrul procesului didactic: în 33,3% de cazuri la producerea mesajelor orale și în 26,6 % de situații la producerea mesajelor scrise.

Variabila 4, *Impactul utilizării TIC în procesul evaluării*, demonstrează, după cum era și de așteptat, că majoritatea profesorilor utilizează instrumentele TIC la etapa de predare a procesului didactic, 60% consideră că TIC facilitează activitatea de învățare și doar 26,6% din cadrele chestionate consideră că TIC facilitează activitatea de evaluare. În consecință, utilizate la etapa de predare, instrumentele TIC generează un interes mai mare față de curs pentru 66,6% din profesorii chestionați, îmbunătățesc competențele de comunicare ale studenților (53,3%), creează o atitudine pozitivă, mai constructivă în sala de curs (46,6%), generează rezultate academice mai bune (33,3%) și contribuie la creșterea frecvenței studenților la ore la 26,6% din profesorii din lotul experimental.

Etapa preliminară a experimentului pedagogic a demonstrat că evaluarea competențelor lingvistice prin TIC reprezintă un proces complex, care implică mai multe componente interconectate strategic și influențate de factori multipli. În pedagogia competențelor, elementul esențial al evaluării îl reprezintă „trecerea de la evaluarea cunoștințelor spre ofertarea unor situații evaluative pe baza cărora poate fi identificat modul de formare a competențelor supuse evaluării” [1, p. 18]. În acest sens, am elaborat *Modelul tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* ale studenților care învață limba franceză. Modelul propus se circumscrie în particularitățile caracteristice tehnologiei didactice universitare, care structurează și combină metode, procedee, tehnici etc. în baza unui sistem de principii specifice, cum ar fi [65, p. 87]: extinderea metodologiilor educaționale/de formare profesională din sfera de competență a cadrului didactic în cea a studentului, corelarea metodologiilor de formare profesională, raportarea tehnologiilor educaționale la particularitățile celor formați (nivelul de dezvoltare generală/profesională, interese/motivații etc.) și la obiectivele/standardele educaționale urmărite, familiarizarea studenților cu esența metodologiilor de evaluare aplicate la

anumite secvențe ale formării, valorificarea propriei personalități în selectarea tehnologiilor educaționale etc.

2.2. Modelul tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice ale studenților

În „Didactica funcțională”, Michel Minder îl citează pe G. Fourez, care susține că un model este „o schemă, o imagine sau un discurs organizat ce reprezintă complexitatea situațiilor abordate (ține locul acestora); deci, un model simplifică întotdeauna complexitatea” [172, p. 205].

În cazul cercetării noastre, modelul tehnologic (aplicativ) răspunde la întrebarea „Cum se soluționează problema cercetării?” [33, p. 194]. Prezentarea grafică a *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* presupune o strategie investigațională orientată spre soluționarea problemei cercetării, axată pe următoarele aspecte:

1. explorarea reperelor conceptuale privind evaluarea CL prin TIC în învățământul superior și corelarea aspectelor teoretice ale evaluării competențelor lingvistice cu cele practice, prevăzute de actele de politici educaționale și lingvistice naționale și internaționale;

2. descrierea tehnologiei didactice universitare de evaluare a CL prin TIC, cu identificarea și investigarea unor resurse curriculare și instrumente TIC de evaluare a competențelor lingvistice;

3. stabilirea indicatorilor de apreciere ai nivelului de dezvoltare a CL;

4. identificarea aspectului fundamental-valoric, care cuprinde argumente relevante în favoarea asimilării competențelor lingvistice în contextul dezvoltării competenței de comunicare în limba franceză.

1. Reperete conceptuale privind evaluarea CL prin TIC în învățământul superior reprezintă esența și conținutul conceptelor de bază: *evaluare* (C. Cucuș [40], P. Lisievici [54], M. Manolescu [55], I. Nicola [62], D. Potolea [71], T.I. Radu [72], M. Bocoș [5] etc.), *competență* (V. Guțu [53], Ph. Perrenoud [176-180], C. Bourguignon [105], G. Boutin [107], J.P. Bronckart [110-113], M. Butlen și J. Dolz [119]), *competențe lingvistice* (N. Bucun [7], L. Pogolșa [70], G. Scallon [197, 198], X. Roegiers [194, 195, 196], C. Delory [134], R. Côté și J. Tardif [127]), *evaluarea competențelor lingvistice prin TIC* (N. Balmuș [4], S. Corlat [36], L.V. Constantin [35], S. Făt și A.V. Labăr [48], C.M. Gavrilă [49], A. Globa [50], B. Houot [157], N. Marty [171] etc).

Analiza și valorificarea acestor concepte de bază a fost făcută și în baza actelor de politici educaționale și lingvistice, precum: *Codul educației* [32], *CECRL* [27, 120, 121], *Plan de învățământ* [67], *Curriculumul disciplinar la limba franceză* (Anexa 7), *Referențialul de evaluare a CL ale studenților* (Anexa 6).

Referențialul de evaluare a competențelor lingvistice prin TIC în studiul universitar al limbii franceze, pe care l-am elaborat având drept punct de reper „Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor” [70], este axat pe următoarele componente: domeniul învățării, competența specifică, produsul așteptat, descriptori/note, standarde de eficiență, indicatorii competenței, criterii de evaluare.

Domeniul învățării. Competența de comunicare în limba străină ocupă a doua poziție în clasamentul celor opt domenii ale competențele-cheie stabilite la nivel european [73]. Comunicarea în limba franceză se bazează pe abilitatea de a înțelege, de a exprima și descifra gânduri, sentimente și fapte în formă orală și scrisă, dintr-o realitate vie sau virtuală/simulată, în mod online sau offline, la nivelul celor patru activități majore (receptare, producere, interacțiune, mediere), într-o gamă potrivită de contexte sociale stabilite de CECRL (profesional, public, educațional, personal) sau în corelație cu domeniile educaționale (comunicare, cultură, comparație, conexiune, comunitate), definitivate de Curriculumul pentru Limbi Străine din Massachusetts (CLSM, 2017) [44, p. 7]. Formarea competenței de comunicare se axează pe dezvoltarea celor trei competențe specifice pentru vorbire – lingvistică, sociolingvistică, pragmatică – și a competenței pluri-/interculturale – în domeniul culturii [Ibidem].

La rândul său, competența lingvistică include cunoștințele și deprinderile lexicale, fonetice, sintactice și alte dimensiuni ale sistemului unei limbi, care au fost descrise în capitolul precedent. Această componentă, examinată din punctul de vedere al competenței de comunicare al unui actor social dat, este în legătură directă nu numai cu domeniul și calitatea cunoștințelor, ci și cu organizarea cognitivă și modul de stocare în memorie a acestor cunoștințe, precum și cu accesibilitatea lor [27, p. 18]. Organizarea cognitivă a lexicului depinde de mai mulți factori, inclusiv de caracteristicile culturale ale comunității (comunităților) în care au avut loc socializarea actorului și diversele sale experiențe de învățare [Ibidem].

Activitățile în acest domeniu curricular contribuie la formarea capacităților lingvistice, de comunicare și pragmatice ale studenților, prin dezvoltarea în sistem a deprinderilor integratoare, de receptare, de producere a mesajelor și de interacțiune, de înțelegere a regulilor, normelor și metodelor de structurare a comunicării, prin valorificarea modului de funcționare a limbii franceze la toate nivelurile (fonetic, fonologic, lexical, morfologic, sintactic, discursiv etc.), prin conștientizarea faptului că limba franceză, din punct de vedere structural-funcțional, reprezintă un sistem unitar de semne indisolubil legate între ele și care se condiționează în mod reciproc. Prin achiziționarea acestui tip de competențe, studentul, în mod implicit, își dezvoltă capacitățile intelectuale de gândire, reacție, intuiție, abstractizare și interpretare. El se transformă, astfel, într-o personalitate autonomă din punct de vedere lingvistic în stabilirea relațiilor de comunicare, se adaptează la componentele situațiilor

reale de comunicare, se integrează activ în diverse dezbateri, schimburi de idei, în expunerea propriilor idei, a unor opinii, observații critice etc. [42, p. 13]

Standardul de eficiență a învățării. Standardele reprezintă o normă care reglementează calitatea unui produs, prezentând creșterea și dezvoltarea. Standardele sunt „formulări care definesc așteptările în legătură cu realizările. Ele sunt utilizate ca bază de comparație la măsurarea capacităților de judecată, calității, valorii și cantității” [218, p. 2].

În demersul educației de calitate, standardele reflectă „finalitățile educaționale, care conțin cele mai importante valori ale națiunii sau statului, orientează și îmbunătățesc practicile în acord cu specificul dezvoltării individului într-o anumită perioadă a vieții, având în vedere în mod holistic toate domeniile dezvoltării lui” [81, p. 3].

În această ordine de idei, în curricula pe discipline (la FLLS) standardele de eficiență a învățării, numite *finalități de studii*, sunt stabilite în conformitate cu următoarele documente de referință: Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL, 2001, 2018), Portofoliul European al Limbilor (PEL, 2001), Recomandările Consiliului Europei privitor la învățarea pe întreg parcursul vieții (2004), Massachusetts Foreign Languages Curriculum Framework (1999), Plan-cadru pentru studii superioare (2015), Planurile de învățământ (2013, 2017).

Standardele la limbi străine vizează formarea următoarelor competențe-cheie, recomandate de Consiliul Europei în CECRL: competența de a ști să înveți, a comunica în limba străină, competențe civice, morale, competențe de formare a valorilor prin cultură, competențe digitale, cunoașterea tehnologiei comunicării și informației [80, p. 48].

În cadrul UPS „Ion Creangă”, organizarea și implementarea curricula universitare se realizează în conformitate cu statutul autonom al universității. Profesorii universitari au dreptul la propria viziune didactică, stabilind finalitățile de studii la disciplinele predate.

În tabelul 2.3 și, mai detaliat, în Anexa 8 prezentăm aceste finalități, preluate din curricula la limba franceză, pe semestre și ani de studii, nemijlocit la cursul de studiere a limbii franceze, care se regăsește cu diferite denumiri în fiecare semestru (conform Planului de învățământ, aprobat la ședința Senatului UPS „Ion Creangă” din 16.06.2016).

**Tabelul 2.3. Finalitățile de studiu la cursul de limbă franceză
(conform curricula la programul de studii *Limba franceză și engleză*)**

| Semes- tru | Denumirea cursului | Finalitățile de studii |
|---------------|---|--|
| I | Lexicul francez și fonetica articulatorie | Être capable de présenter un sujet à développer sur de diverses thématiques quotidiennes; pouvoir reproduire correctement des structures phonologiques; posséder des aptitudes de s’exprimer de façon détaillée sur des sujets différents; faire des transcriptions des phrases pour assurer une prononciation correcte etc. |

| | | |
|------|---|--|
| II | Limba franceză și comunicare | Savoir construire un résumé sur un texte lu, en respectant l'organisation du texte (temporelle, spatiale, rhétorique); pouvoir demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels assez détaillés etc. |
| III | Praxiologia comunicării în limba franceză (1) | Présenter une construction logique des phénomènes linguistiques étudiés en concordance avec les situations communicatives proposées; posséder des habiletés dans l'élaboration des résumés etc. |
| IV | Praxiologia comunicării în limba franceză (2) | Pouvoir produire des énoncés thématiques oralement et par écrit, en choisissant un registre linguistique correspondant etc. |
| V | Studiul situativ al limbii franceze (1) | Intégrer les quatre compétences linguistiques (compréhension orale/écrite et expression orale/écrite) dans des situations quotidiennes de la vie courante etc. |
| VI | Studiul situativ al limbii franceze (2) | Pouvoir utiliser les nouvelles technologies (internet, base de données, hypertextes) et autre matériel disponible pour un apprentissage autonome; adapter les connaissances de la langue aux contraintes de la situation donnée etc. |
| VII | Semiotica textului literar francez (1) | Pouvoir intégrer les compétences linguistiques (compréhension orale/écrite; expression orale/écrite) dans des situations réelles d'apprentissage, selon le CECRL etc. |
| VIII | Semiotica textului literar francez (2) | Connaître la pratique fonctionnelle de la langue française, le respect des registres de la langue française; faire fonctionner l'échange langagier en adaptant les stratégies discursives à la situation de communication etc. |

Standardele statuează cu claritate ce cunoștințe trebuie să posede studentul și ce activități să efectueze [Ibidem]. Formularea standardelor în termeni de performanțe măsurabile proiectează elaborarea descriptorilor de performanță și a criteriilor de notare.

Competențele specifice derivă din competențele generale, ele sunt intermediare în achiziționarea competențelor generale [1, p. 129]. Competențele specifice se definesc pentru fiecare disciplină în parte și se formează pe parcursul unei perioade determinate, pe semestre de studii. Ca și în cazul finalităților de studii, profesorul este cel care decide volumul competențelor specifice preconizate a fi formate la un curs.

În curricula universitară pe discipline, competențele specifice sunt prezentate cu numele de *competențe dezvoltate în cadrul cursului*. În tabelul 2.4 și, mai detaliat, în Anexa 9 prezentăm aceste competențe, semestrial, la aceleași cursuri, menționate anterior.

Tabelul 2.4. Competențe dezvoltate în cadrul cursului de limbă franceză (conform curricula la programul de studii *Limba franceză și engleză*)

| Semes- tru | Denumirea cursului | Competențele dezvoltate în cadrul cursului |
|---------------|--|--|
| I | Lexicul francez și fonetica articulară | Développement des compétences linguistiques de l'étudiant en ce qui concerne la prononciation, l'orthographe et le vocabulaire; entraînement de l'orthographe par des dictées préparées etc. |
| II | Limba franceză și comunicare | Identification et compréhension du vocabulaire relatif à la santé, à la cuisine etc.; écoute des documents oraux et audio-visuels, afin de réaliser des tâches concrètes etc. |
| III | Praxiologia comunicării în | Entraîner les étudiants alternativement aux quatre compétences linguistiques: compréhension orale/écrite et expression orale/écrite par |

| | | |
|------|---|---|
| | limba franceză (1) | l'intermédiaire des activités multiples d'analyse, de conceptualisation etc. |
| IV | Praxiologia comunicării în limba franceză (2) | Aboutir à la maîtrise des éléments grammaticaux (des formes et constructions grammaticales); explorer des thèmes et des champs lexicaux nécessaires à une expression riche du discours d'analyse et du commentaire etc. |
| V | Studiul situativ al limbii franceze (1) | Transposition des domaines constitutifs de la langue (lexique, phonologie, grammaire) dans des situations de communication; application des critères d'écoute active etc. |
| VI | Studiul situativ al limbii franceze (2) | Identification de différents types de textes, observation objective des formes ou des systèmes de forme (lexique, figures et effets stylistiques, modalités d'expression) etc. |
| VII | Semiotica textului literar francez (1) | Établissement des relations existant entre différents phénomènes linguistiques et stylistiques, les expliquer, les comparer, les définir, faire une synthèse etc. |
| VIII | Semiotica textului literar francez (2) | Assimilation des connaissances d'ordre lexical et stylistique, enrichissement du vocabulaire thématique etc. |

Competențele dezvoltate în cadrul cursului vor fi selectate de către profesor, în concordanță cu unitățile de conținut prevăzute.

Proodusul așteptat. În demersul bazat pe competențe, axat pe trecerea de la un enciclopedism al cunoașterii, imposibil de atins în raport cu viteza de multiplicare a informațiilor, la o cultură a acțiunii contextualizate [7, p. 8], procesul de evaluare este și el în schimbare. În contextul în care competența reprezintă mobilizarea cunoștințelor și aptitudinilor studenților în situații diferite, asemănătoare celor din viața cotidiană, evaluarea nu se mai rezumă doar la niște „produse finite” [197, p. 11], ci la validarea progresului înregistrat de studenți în vederea formării, dobândirii unor performanțe, care, la rândul lor, pot fi observate în circumstanțe reale [7, p. 6].

Implementarea reformelor determinate de aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna s-a reflectat și în procesul de evaluare a competențelor studenților. Astfel, „Regulamentul de evaluare a competențelor și a finalităților de studiu ale studenților” de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, aprobat în 2015, are drept scop „ordonarea și monitorizarea procesului de evaluare a finalităților de studiu și competențelor și activizarea muncii independente a studenților pe parcursul semestrului” [74]. Introducerea Sistemului european de transfer și acumulare a creditelor (European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS) presupune aplicarea unor strategii în evaluarea rezultatelor academice la finele unui curs sau semestru. Atribuirea creditelor prevăzute de planurile de studii este posibilă doar în cazul acumulării unui punctaj adecvat, echivalent al calificativelor 5-10, sau al promovării unui colocviu. Grila de atribuire a calificativelor la examene include [Ibidem]: (a) rezultatele evaluărilor curente (1-2 evaluări obligatorii din cadrul semestrului, participare la seminare,

referate, lecturi, lucrări de portofoliu, lucrări de control, lucrul individual în timpul semestrului etc.) – cu ponderea 60% din nota finală – și (b) răspunsul la examen – 40% din nota finală.

Fiecare cadru didactic își planifică *produsul preconizat* și *modalitățile de evaluare* în curricula pe discipline (Tabelul 2.5 și, mai detaliat, Anexa 10) la fiecare curs în parte.

Tabelul 2.5. Produsul preconizat și modalități de evaluare în cadrul cursului de limbă franceză (conform curricula la programul de studii *Limba franceză și engleză*)

| Sem. | Curs | Produsul preconizat | Modalități de evaluare |
|-------------|--|--|--|
| I | Lexicul francez și fonetica articulatorie | Assimilation des règles de prononciation et de phonographie. | Réponses orales; lecture et prononciation correcte des mots. |
| | | Apprendre des poèmes français et prononcer correctement les sons. | Réciter des poèmes des auteurs français. |
| | | Travaux de transcription. (Flux), exercices. | Portfolio de transcriptions phonétiques des phrases. |
| | | Enregistrement des exercices de prononciation. | Exercices de prononciation des sons français. |
| II | Limba franceză și comunicare | Dossier numérique des exercices de vocabulaire effectués en ligne. | Présentation publique du dossier. |
| | | Exercices de vocabulaire (Flux). | Présentation du portfolio avec les exercices effectués. |
| | | Création de récits et/ou dialogues, en employant le lexique thématique. | Présentation orale des récits et des dialogues. |
| III și IV | Praxiologia comunicării în limba franceză 1 și 2 | Mémorisation des expressions concernant la description d'une personne. Caractérisation physique et morale. Reconnaître et reconstituer un champ lexical et un champ sémantique. | Apprendre par cœur un extrait du dialogue. Faire le portrait moral et physique d'une personne. |
| V și VI | Studiul situativ al limbii franceze 1 și 2 | Automatisation des expressions pour: demander l'avis, exprimer le point de vue, protester, se justifier; emploi du vocabulaire dans la situation de communication; jeu de rôles. | Réponses orales. Exercices de vocabulaire. |
| | | Analyse linguo-stylistique du texte etc. | Résumé du texte. Rédaction d'un texte. |
| VII și VIII | Semiotica textului literar francez 1 și 2 | Mémorisation des expressions sur le septième art. Emploi du vocabulaire dans la situation de communication. | Réponses orales. Expression écrite: rapport sur le développement de la cinématographie moldave. |
| | | Analyse linguo-stylistique du texte. Utilisation des connecteurs logiques dans l'acte de parole. | Résumé sur le texte. Expression écrite: essai sur une des personnalités décrites dans le texte. |

Grila de evaluare a competențelor (indicatori, descriptori, note). Grila de evaluare este unul din instrumentele cele mai indicate în evaluarea competențelor, dat fiind faptul că studenții au de realizat sarcini complexe. Gerard Scallon afirmă că „grila de evaluare permite formularea unei judecăți asupra calității unui produs, realizării unei prestații sau a unui proces care nu pot fi evaluate pur și simplu ca fiind bune sau rele, cum este în cazul sarcinilor cu barem obiectiv de corectare” [Apud 127, p. 8].

Grila de evaluare (Anexa 16) este un document divizat în criterii și în elemente observabile/indicatori, fiecare fiind însoțit de o scală. Aceasta reprezintă o succesiune de elemente graduale care corespund diferitor grade de posesie a calității vizate de criteriu. Aceste elemente se numesc descriptori și numărul lor poate varia [Ibidem].

Elaborarea unei grile de evaluare comportă cinci etape principale [Ibidem]: 1) alegerea criteriilor de evaluare; 2) alegerea scalei de apreciere; 3) definirea modului în care va fi desprinsă judecata globală; 4) asamblarea grilei și 5) aplicarea ei.

1. Alegerea criteriilor de evaluare. Criteriul de evaluare reprezintă o calitate sau o normă care servește pentru emiterea unei judecăți [166], este un punct de vedere din care evaluăm un produs [151, p. 7]. Este indispensabil ca criteriile să fie independente unul de altul, pentru a evita penalizarea dublă/triplă a studentului pentru aceeași eroare. În acest context, F.M. Gerard și X. Roegiers identifică două tipuri de criterii de evaluare: criterii minimale și criterii de performanță [151, p. 7; 192, p. 6], definite în capitolul anterior.

Ar fi de adăugat că două criterii minimale par să se impună, indiferent de disciplină, competențe sau niveluri evaluate [151, p. 7]: (1) relevanța (relevanța activității de producere la o situație propusă și, neapărat, la sarcină), care răspunde la întrebarea: „Oare studentul face bine ceea ce trebuie să facă? Nu este în afara temei?”; (2) corectitudinea (utilizarea corectă a conceptelor și a instrumentelor disciplinei), căreia i se atribuie întrebarea: „Oare studentul face corect ceea ce trebuie să facă?”. Acest criteriu include scrierea corectă, exactitudinea științifică a unei justificări etc.

Pe lângă aceste două criterii de bază, François-Marie Gerard sugerează alte două criterii importante, pertinente și în cazul evaluării competențelor lingvistice ale studenților [Ibidem]: (1) coerența (utilizarea unui demers logic, alegerea corectă a instrumentelor, legătura logică dintre acestea, unitatea de sens a producției etc.); (2) plenitudinea (caracterul complet al răspunsului).

Referitor la criteriile de performanță, acestea variază în funcție de obiectivele urmărite, de valorile privilegiate, de exigențele specifice etc.

Nu există o regulă strictă care determină numărul criteriilor de evaluare, dar acesta nu trebuie să depășească cifra zece [127, p. 16]. Dacă numărul criteriilor este prea mare, există riscul de a pierde din vedere obiectul evaluat. Criteriile alese trebuie să descrie exhaustiv ceea ce dorim să evaluăm și, reamintim, trebuie să fie independente unul de altul.

Elementele observabile/Indicatorii. Criteriile de evaluare pot deriva din elementele observabile. Dacă primele sunt generale și abstracte, atunci cele din urmă sunt contextualizate și concrete [151, p. 10]. Pentru a determina criteriile, poate fi alcătuită o listă de indicatori care exprimă produsul, procesul și atitudinea. Realizarea acestei sarcini ar putea fi facilitată de

răspunsurile la următoarele întrebări [127, p. 15]: (a) Care sunt principalele *caracteristici* ale unui produs excelent, pe care dorim să-l evaluăm?; (b) Care este *comportamentul* unei persoane competente de a realiza sarcina, procesul sau procedura pe care dorim să le evaluăm?; (c) Care este comportamentul verbal sau nonverbal pe care le adoptă, de obicei, persoanele care manifestă *atitudinea* pe care dorim să o evaluăm? Pentru a înlesni evaluarea competențelor lingvistice și înțelegerea comună a criteriilor, este recomandat ca indicatorii (Anexa 18) să fie exprimați prin verbe de acțiune la prezent și la forma afirmativă [Idem, p. 16].

În ceea ce privește alegerea criteriilor de evaluare în elaborarea unei grile de evaluare a competențelor lingvistice, trebuie să reținem următoarele: nu există o listă ideală de criterii, un model. Lista de criterii este la discreția profesorului, fiind determinată de obiectivele sale, de specificul disciplinei, de nivelul studenților etc. Un lucru este cert: criteriul este pertinent în raport cu competența evaluată și criteriile sunt individuale.

2. Alegerea scalei de apreciere. Scala de apreciere este o parte integrantă a grilelor de evaluare. Renald Legendre, în *Dicționarul actual al educației*, îi atribuie acestui element al grilei rolul de „instrument care permite expunerea opiniei asupra unui proces de învățare sau asupra unei performanțe” [151]. Gerard Scallon numește scală de apreciere „o succesiune de elemente graduale, convențional de la stânga la dreapta, care corespund diferitor grade de posesie a calității vizate de criteriu” [Apud 127, p. 17]. Aceste elemente graduale nu sunt altceva decât descriptorii care, de regulă, „exprimă aspectele calitative ale performanței așteptate” [27, p. 39].

Referitor la numărul descriptorilor unei scale, Réjeanne Côté et al. menționează că acesta poate varia în funcție de intenția profesorului, de criteriul de evaluare și de nivelul de precizie scontat. Astfel, conform opiniei acestor profesori, identificăm [127, p. 17] următoarele tipuri de scală: scala cu 5 descriptori – este sigură, permite utilizarea unei cote medii; scala cu 4 descriptori – este mai rapidă de aplicat decât scala cu 6 descriptori; scala cu 6 descriptori – oferă o gamă mai mare de deosebiri, dar este mai dificil de a o construi și utiliza. Unul din obiectivele demersului bazat pe competențe este de a reduce subiectivitatea în procesul de evaluare certificativă și de a le oferi studenților un feedback de calitate în evaluarea formativă, implicându-i în propria lor evaluare. Acest lucru a favorizat conceperea diferitor tipuri de scale de evaluare. Gerard Scalon delimitează scale uniforme/nondescriptive și scale descriptive [197, p. 178].

Scale uniforme/nondescriptive. Scalele uniforme sunt cele mai răspândite, datorită avantajului de a fi ușor de elaborat. Ele exprimă o continuitate de rezoluții, exprimate de cele mai multe ori prin primele litere ale alfabetului sau prin valori numerice, luate drept simboluri. Ele pot fi calitative sau cantitative (alfabetice, numerice, grafice, pictografice) [127, p. 17]:

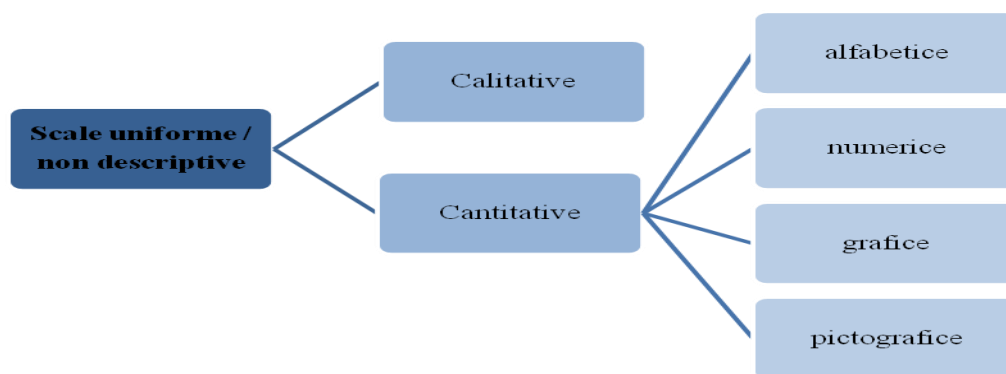


Fig. 2.12. Tipologia scalei de apreciere (după R. Cote et al.) [127]

Scalele *uniforme calitative* (Tabelul A18.1) conțin calități sau aprecieri date de evaluator comportamentelor observate sau caracteristicilor vizate. Descriptorii sunt formulați conform unui registru de intensitate (deloc, puțin, mult, nesatisfăcător, satisfăcător, foarte satisfăcător), utilizat pentru produse, procese sau atitudini [Idem, p. 23]. Pentru buna funcționare a acestei scale, este indicată asigurarea concordanței dintre calificativele utilizate și criteriile, sau descriptorii.

Scalele *uniforme alfabetice* și *numerice* (Tabelul A18.2 și tabelul A18.3) constau în atribuirea unei litere sau unei cifre caracteristicii sau comportamentului observat. Réjeanne Côté et al. analizează avantajele și punctele nevralgice ale acestor tipuri de scale: pe de o parte, nu sunt foarte fiabile, pentru că nu acordă semnificație fiecărei cifre sau litere. Judecata evaluatorului riscă să nu fie constantă. Astfel, studentul nu știe la ce se referă fiecare unitate. Pe de altă parte, aceste scale sunt binevenite în cazul autoevaluării sau observării progresului [Idem, p. 20]. Ele se utilizează frecvent pentru corectarea produselor studenților, de exemplu, în cazul raporturilor de cercetare.

Scalele *uniforme grafice* (Tabelul A18.4) utilizează o linie, pentru a prezenta continuitatea în calitatea produsului, procesului sau atitudinii pe care dorim să-l/să o evaluăm. Evaluatorul plasează aprecierea sa într-un punct pe această linie [Idem, p. 21]. Inconvenientul major al acestei scale este dificultatea de fi a constantă de la un student la altul, din cauza impreciziei sale. Este recomandată în autoevaluarea atitudinilor sau a procedurilor.

Scalele *uniforme pictografice* (Tabelul A18.5) ilustrează indicatorii prin pictograme (desen sau șir de desene simbolice). Acest tip de scală este utilizat îndeosebi pentru autoevaluare sau coevaluare. Se recomandă respectarea ordinii prezentării pictogramelor, fiind preferabil ca evaluarea pozitivă să fie situată în extrema dreaptă.

Scalele descriptive. Scalele descriptive sunt mult mai exacte decât cele uniforme. Ele prezintă, prin fiecare descriptor, comportamentul așteptat sau caracteristicile scontate. În pofida faptului că sunt mai dificil de elaborat, au avantajul obiectivității judecăților emise, tradusă prin coincidența sporită a rezultatelor evaluării aceluiași lot de lucrări de către persoane diferite [197, p. 180].

Scalele descriptive pot fi utilizate pentru a evalua produse, procese sau atitudini. Informând studentul despre ceea ce se așteaptă din partea lui să facă, să producă sau să manifeste, ele pot facilita retroacțiunea [127, p. 25]. Aceste scale pot fi analitice sau globale.

Scalele descriptive analitice sunt asemănătoare cu cele uniforme, în sensul că au o listă de criterii și o scală care conține, în general, de la trei până la șase descriptori. Pentru a o construi, se definesc mai întâi punctele extreme, apoi este formulată descrierea punctelor medii, încercându-se, pe cât este posibil, a distanța punctele în măsură egală. Când este redată o calitate, descrierile sunt precise, concise și redactate cu aceeași formă gramaticală; dacă vor fi utilizate fraze, acestea vor fi la prezent și la forma afirmativă [Idem, p. 25].

Scalele descriptive globale (Anexa 19) au scopul de a atribui o notă sub forma unei cifre (sau a unei cote) pentru o prestație [197, p. 184]. Ele reprezintă o judecată definitivă, emisă din punct de vedere general [127, p. 27]. Ca și în cazul scalelor uniforme, se utilizează criterii, grupate pe niveluri (de la trei la șase), la care este raportat produsul sau performanța. Fiecare nivel trebuie să fie structurat în același mod (criteriile sunt prezentate și descrise în aceeași ordine), descrierea nivelurilor trebuie să fie univocă și simplu de înțeles. Putem atribui fiecărui nivel un calificativ al performanței (excelent, satisfăcător, puțin satisfăcător, nesatisfăcător) [Ibidem]. În cazul evaluării unui produs, pentru a ilustra fiecare nivel și a ajunge la o înțelegere univocă, este indicată alegerea unui produs-tip, caracteristic pentru fiecare nivel.

3. Definirea modului în care va fi desprinsă judecata globală. Grila de evaluare concepută pe scala uniformă permite emiterea unei judecăți pentru fiecare criteriu, recurgând la o scală de apreciere. De exemplu, în cazul evaluării unei producții scrise, evaluatorul se poate pronunța asupra calității sintaxei, indicând că frazele sunt foarte bine, bine sau mai puțin bine structurate. În cazul evaluării globale, este indicat să prevedem modul în care vom proceda: vom indica judecata printr-o notă sau printr-un scor. Rezultatul final trebuie să se calculeze ușor și în numere întregi.

Alegerea regulilor pentru a emite o judecată depinde de mai mulți factori: valori, tradiții evaluative, program de studii, experiența evaluatorului, momentul evaluării, importanța preponderentă a unor criterii. Ponderea acordată criteriilor de evaluare (Tabelul A20.1 și A20.2) trebuie să reflecte importanța atribuită fiecăruia, în funcție de obiectul de evaluat per ansamblu. De asemenea, ponderea criteriilor pentru un scor total sau o judecată poate fi asociată utilizării regulilor [Idem, p. 31]. De exemplu, am putea atribui 30% din punctajul total scrierii corecte, dar dacă o notă este inferioară cotei 15% din 30 pentru acest criteriu, atunci este vorba automat de un eșec. După ce se stabilește ponderea criteriilor de evaluare, aceasta (ponderea) este raportată la indicatorii, apoi la descriptorii scalei de apreciere.

În cazul utilizării unei scale descriptive globale (Tabelul A20.3), judecata este lansată per ansamblu. Pentru a vorbi de reușită, trebuie identificat nivelul corespunzător celui scontat. Dacă dorim să cuantificăm judecata, putem construi un tabel de conversie care creează o corespondență între nivelul așteptat, o cotă sau o notă [Idem, p. 35].

4. Asamblarea grilei. Etapele anterioare de elaborare a unei grile de evaluare a competențelor au fost mult mai importante decât aceasta. Totuși, ar fi de adăugat și aici câteva măsuri necesare în cazul elaborării grilei [Idem, p. 39]: gruparea criteriilor pe o singură pagină (Anexa 21); prezentarea criteriilor în ordinea apariției comportamentelor supuse evaluării; elaborarea unei metodologii facile și rapide de elaborare a judecății globale; rezervarea spațiului necesar pentru rezultatul final sau judecata finală; alocarea locului necesar pentru numele studentului; oferirea unei rubrici pentru comentarii generale sau auxiliare, după caz; rezervarea unui câmp pentru dată și numele evaluatorului.

Este indicată elaborarea unui ghid de utilizare a grilei de evaluare, care ar include precizări referitoare la criterii, explicații suplimentare despre scala utilizată, metode de notare. Acest lucru ar permite creșterea fidelității și echității procesului de evaluare.

5. Aplicarea grilei de evaluare ar putea releva punctele slabe ale acesteia și erorile comise de utilizatorii ei [Idem, p. 43]. Cele mai frecvente curențe ale unei grile de evaluare sunt următoarele: formularea criteriilor sau caracterizarea descriptorilor sunt ambigue, criteriile se suprapun, numărul criteriilor și al indicatorilor este prea mare, categoriile scalelor nu sunt exhaustive.

În ceea ce privește erorile comise de utilizatori, cele mai des întâlnite sunt următoarele: interpretarea criteriilor, adăugarea unui descriptor, acordarea unei note fără a utiliza scala. La această etapă, mai putem aminti și factorii care pot influența judecata emisă: efectul de contrast, efectul de ordine, efectul halo, oboseala evaluatorului etc. analizate în capitolul I.

În concluzie, menționăm că elaborarea unei grile de evaluare a competențelor cere din partea profesorului precizarea așteptărilor sale și prezentarea unei sarcini perfecte. Profesorul trebuie să reflecteze asupra obiectivelor urmărite, criteriilor și scalei utilizate pentru precizarea calității produsului realizat. El se va întreba: Ce vom evalua?; Cu ce scop?; Ce sarcini vor îndeplini studenții, pentru a putea demonstra ceea ce au învățat sau știu să facă? Abilitatea de elaborare a grilelor de evaluare se dezvoltă în timp, prin utilizarea lor frecventă.

Referențialul de evaluare a competențelor lingvistice constituie un sistem structurat de criterii, puncte de reper și indicatori, în baza cărora se conturează dimensiunile formării studenților-pedagogi. El este construit în baza competențelor specifice disciplinelor de studii, indicate în programele de formare inițială a viitorilor profesori de limbi străine.

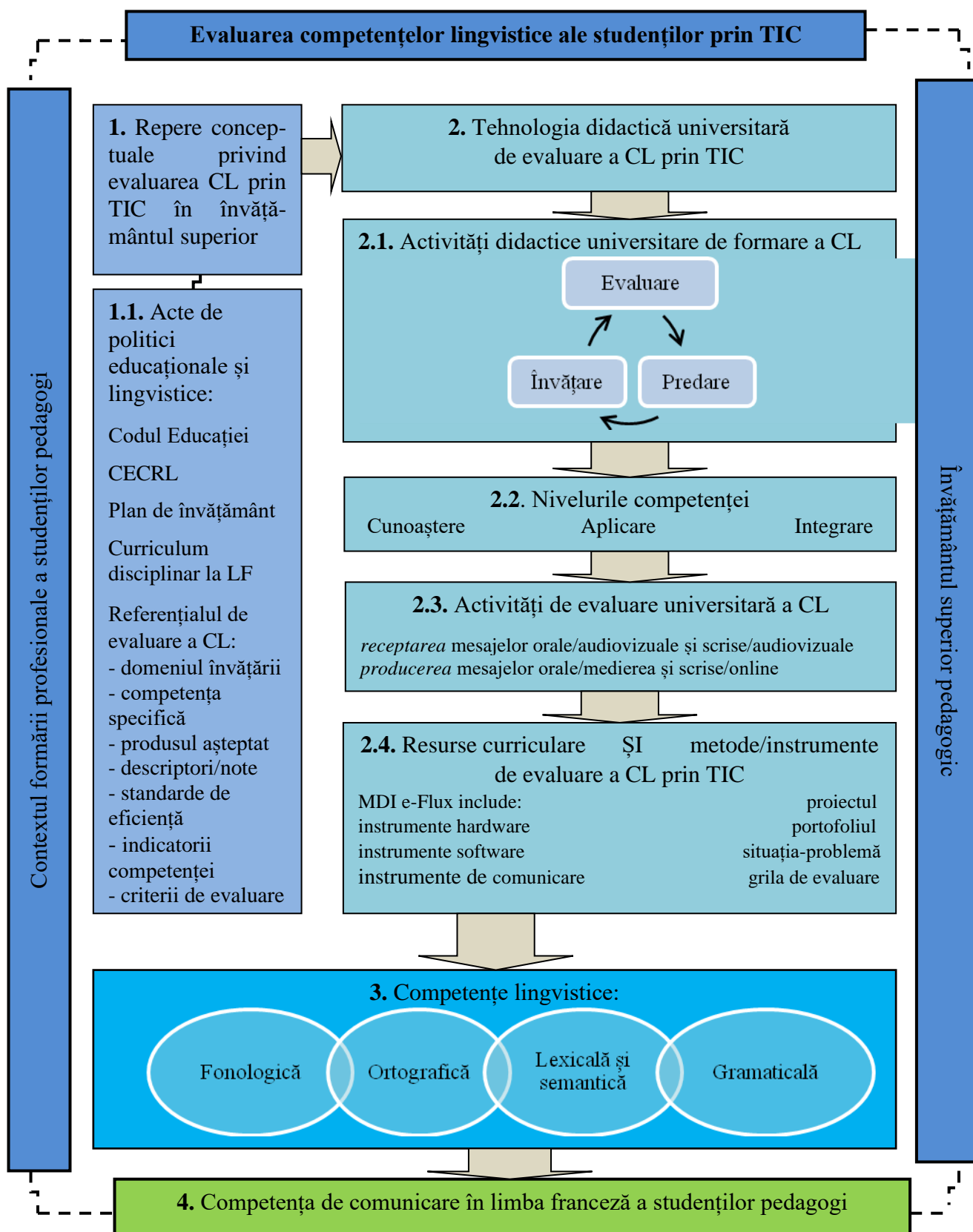


Fig. 2.13. Modelul tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice

2. Tehnologia didactică universitară (TDU) de evaluare a competențelor lingvistice

raportată la definiția propusă de către autorii L. Papuc, M. Cojocaru, I. Negură reprezintă ansamblul metodelor și mijloacelor de învățământ, spectrul competențelor psihopedagogice necesare cadrelor didactice universitare pentru buna organizare și desfășurare a procesului de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților [65, p. 87].

Крившенко Л. Citat de către cercetătoarea O. Golubovschi, susține că tehnologia didactică reprezintă designul științific care reproduce exact acțiuni pedagogice orientate spre atingerea garantată a succesului [Apud. 51, p. 69].

Acest „sistem de activități ale cadrelor didactice care definesc principiile de organizare, scopuri, conținuturi și metode concrete” [Ibidem] vizat de tehnologia didactică se aplică tuturor *activităților didactice universitare* de formare a competențelor lingvistice realizate la fiecare etapă a triadei *predare-învățare-evaluare*. Căci, nu putem evalua competențele lingvistice ale studenților fără ca acestea să fi fost mai întâi predate de către cadrul didactic, apoi asimilate de către student. În acest sens, reiterăm una dintre funcțiile evaluării, și anume cea de ameliorare a procesului didactic, de reglare a predării și învățării. Sau cum am menționat în capitolul precedent - „evaluăm ca să evoluăm”.

Nivelurile competenței. Organizarea și desfășurarea activității didactice universitare la fiecare etapă a triadei predare-învățare-evaluare din cadrul disciplinei Limba franceză se va realiza în baza celor trei niveluri de complexitate: 1. Cunoaștere; 2. Aplicare; 3. Integrare.

Nivelul cunoaștere presupune formarea cunoștințelor teoretice, însușirea bazei conceptuale, a reperelor teoretice, stăpânirea informației din domeniu; la acest nivel se operează cu informația mai mult reproductiv. Al doilea nivel comportamental – aplicare - presupune capacitatea de a aplica, a utiliza cunoștințele teoretice, formarea abilităților esențiale necesare satisfacerii obligațiilor profesionale. Integrarea implică un comportament complex. În esență, formarea unor competențe ce stabilesc conexiunea cunoștințelor teoretice, abilităților tipice unui gen concret de activitate și atitudinilor corespunzătoare care conțin substratul motivațional ce impulsionează acțiunea. Acest nivel comportamental se manifestă prin capacitatea de a proiecta anumite activități, rezolvarea situațiilor de problemă, evaluarea activităților, elaborarea unor noi soluții/idei etc. [75].

Activități de evaluare universitară a CL. Competența lingvistică, fiind parte componentă a competenței de comunicare într-o limbă străină, poate fi predată-asimilată-evaluată prin intermediul modurilor de comunicare: *receptarea mesajelor orale/audiovizuale, producerea mesajelor orale/medierea, receptarea mesajelor scrise/audiovizuale, producerea mesajelor*

scrise/online [121, p. 30], care au la bază cele patru activități de comunicare lingvistică – *audiere, vorbire, citire, scriere* – [27, p. 53].

Resurse curriculare și metode/instrumente de evaluare a competențelor lingvistice prin TIC. Evaluarea, în didactica competențelor, este una complexă, deoarece „competența presupune o serie de operații: mobilizarea de resurse adecvate, verificarea pertinentei acestor resurse, articularea lor eficientă, abordarea contextuală, verificarea corectitudinii rezultatului ș.a.” [7, p. 4]. Din această cauză, considerăm că ***portofoliul*** este un instrument de evaluare care se pliază perfect noilor dimensiuni ale evaluării. Portofoliul este o colecție de lucrări care demonstrează eforturile individuale, progresele și prestațiile studentului la una sau la mai multe discipline. Această colecție trebuie să prezinte participarea studentului la selectarea conținuturilor, criteriile de selecție, criteriile de apreciere a meritelor și indicatorii capacității de reflecție despre sine a studentului [220, p. 60].

Portofoliul este răspândit pe larg la momentul actual în învățământul superior datorită proximității sale față de demersul bazat pe competențe. Mai mulți cercetători [182; 197; 145] consideră că portofoliul poate fi clasificat în mai multe tipuri, conform funcțiilor sale principale: portofoliu/dosar de învățare, portofoliu/dosar de prezentare și portofoliu/dosar de evaluare.

Din punctul de vedere al evaluării, portofoliul este un demers nou, diferit de examenele standardizate [197, p. 294]. Utilizarea acestui instrument de evaluare, impusă de noile curricula, bazate pe competențe, exclude situațiile uniforme în care studenții trebuie să se conformeze unor așteptări identice pentru toți.

Scopul portofoliului de evaluare în cadrul unui curs universitar este de a constitui un repertoriu de lucrări ale studenților, însoțite de comentarii, care îi va permite profesorului să evalueze realizarea obiectivelor pedagogice și dezvoltarea competențelor studenților [100]. Acest lucru are loc, de obicei, într-o perspectivă formativă.

Pe lângă faptul că portofoliul reprezintă o tehnică modernă de evaluare a competențelor, acesta are și un aport esențial din punct de vedere pedagogic/psihologic. E.B. Григоренко îi atribuie portofoliului următoarele merite [Apud 59, p. 17]: este motivațional pentru studenți; încurajează dinamismul și originalitatea; dezvoltă competențele de evaluare (autoevaluare); antrenează competența de a învăța să înveți – stabilirea scopului, proiectarea și organizarea propriului demers de învățare; contribuie la personalizarea procesului educațional al studentului; fundamentează aptitudini pentru o socializare reușită.

Vorbind despre forma sa, portofoliul a evoluat în timp, parcurgând o succesiune de etape [144, p. 7]:

- 1940-1980 – portofoliu în format hârtie;

- 1990 – portofoliu digital multimedia în format CD-ROM;
- 2000 – portofoliu digital online ce permite distribuirea resurselor;
- din 2005 – ePortfolio, legat de rețelele sociale prin internet, portabil și axat pe dinamica învățării personale și colective pe tot parcursul vieții.

În format hârtie sau digital, este vorba de un dosar (registru, blog, website etc.) care permite colectarea, apoi clasificarea produselor: texte, fotografii, referințe, scheme, hărți conceptuale, secvențe video/audio etc. [183]. Aceste produse exprimă, de fapt, dovada învățării realizate de student. Ele pot fi scrise (disertații, rapoarte, examene etc.) sau orale (prezentări, examene orale, discuții etc.) [100].

Pornind de la ideea că portofoliul studentului reprezintă colecția celor mai reprezentative lucrări ale sale, comentariul sau aprecierea din partea profesorului referitoare la aceste produse [Ibidem] sunt importante pentru student, în vederea ameliorării prestației sale ulterioare, drept reacție la feedbackul oferit de profesor. Astfel, obiectivul portofoliului în calitate de instrument de evaluare vizează nu doar produsul (ceea ce a realizat studentul pentru a demonstra învățarea), ci și procesul (cum a ajuns studentul să realizeze aceste produse), și progresul academic (dezvoltarea studentului în realizarea produselor). În acest context, portofoliul permite evaluarea concomitentă a produsului, procesului și progresului studentului.

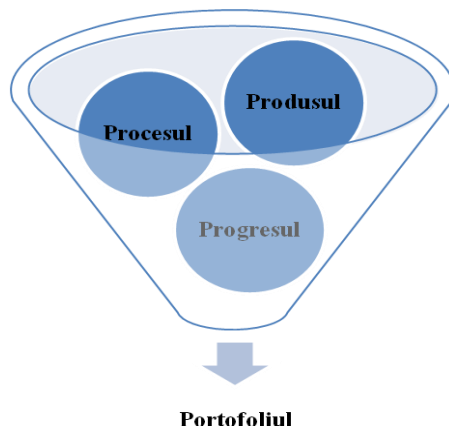


Fig. 2.14. Portofoliul – evaluarea produsului, procesului și progresului

Din cele menționate anterior, utilizarea portofoliului se înscrie într-un proces de evaluare continuă. El prezintă progresul personal al studenților. Acesta este unul dintre motivele pentru care profesorii doresc ca studenții să completeze continuu portofoliul, de la o etapă de studii la alta. Din această perspectivă, portofoliul digital are întâietate față de portofoliul în format hârtie [182, p. 11].

Portofoliul digital prezintă câteva avantaje în raport cu cel în format hârtie. Bernard André Gaillot menționează că „portofoliul digital este mai ușor de editat, de arhivat, de transportat, de difuzat, de manipulat grație linkurilor externe și interne pe care le putem atașa”

[146, p. 3]. Acest tip de portofoliu oferă mai multe posibilități de asigurare a securității și confidențialității conținuturilor, care pot fi stocate în cantități mari pentru o perioadă mai mare [182, p. 22]. Și, desigur, cel mai mare avantaj al portofoliului digital este posibilitatea accesării sale la orice oră, din orice loc.

Pentru implementarea și buna funcționare a acestui tip de portofoliu, trebuie luate în considerare câteva condiții esențiale: asigurarea accesului liber al studenților la software-ul portofoliului digital și posibilitatea de a dispune de un spațiu de stocare suficient pentru întreg proiectul, ghidarea, instruirea studenților, profesorilor și a altor colaboratori în explorarea software-ului portofoliului, ceea ce ar însemna alocarea timpului pentru formare, producerea ghidurilor sau procedurilor de utilizare, nu fără a neglija aportul suportului tehnic în vederea soluționării eventualelor probleme de programare [174].

Autorul citat supra mai menționează un aspect important în aplicarea portofoliului digital pentru evaluarea competențelor studenților [Ibidem]: se recomandă utilizarea portofoliului digital în mod obligatoriu de către toți studenții aceleiași grupe, nu este indicat să sugerăm folosirea acestui instrument drept o activitate pedagogică facultativă, ceea ce i-ar face pe studenți indiferenți. Astfel, profesorul trebuie să-și programeze verificarea constantă a fiecărui portofoliu.

ePortofoliul este un ansamblu evolutiv de documente și resurse electronice capitalizate într-un mediu digital care descriu și ilustrează învățarea, experiența, competențele sau parcursul autorului său [144, p. 7]. El este accesibil de la distanță datorită noilor tehnologii și cuprinde o bază de date personale (informații, documente sau conexiuni accesibile prin internet) și un spațiu colectiv sau mai multe spații colective de publicare selectivă. În cazul învățământului superior, ePortofoliul este proprietatea intelectuală a studentului, care decide utilizarea publică sau privată a conținuturilor acestuia.

Obiectivele ePortofoliului sunt [Ibidem]:

- valorificarea experiențelor studentului, prezentând dovezi de stăpânire a competențelor;
- validarea, certificarea sau valorizarea achizițiilor sale educaționale, de formare sau experimentale, prin înscrierea în dispozitive instituționale de formare;
- favorizarea autodeterminării parcursului de formare inițială și continuă;
- însoțirea angajării profesionale sau a dezvoltării personale și profesionale pe tot parcursul vieții;
- cultivarea identității digitale (obținerea lizibilității profesionale pe internet) și scoaterea în evidență a singularității experiențelor personale, a proiectului, a parcursului propriu.

Succesul funcționării ePortofoliului într-o instituție de învățământ superior necesită implicarea puternică a factorilor de guvernare (rector, prorector, directori, responsabili de formare), pentru a coordona acțiunile tuturor comunităților profesionale în vederea mobilizării [Idem, p. 21]. Astfel, este nevoie de prezența următorilor factori:

- practicienii care pregătesc studenții și personalul ce urmează a fi implicat – mai ales profesorii, specialiștii care activează în cadrul birourilor de ajutor pentru integrare profesională, serviciile universitare de informare și orientare, serviciile universitare de formare continuă, serviciile de pedagogie universitară, serviciile TIC;
- inginerii și IT-iștii care furnizează servicii de asistență ajustate la nevoile tuturor actorilor implicați și buna funcționare a dispozitivelor;
- specialiștii în resurse umane, în recrutare și managerii responsabili pentru gestionarea competențelor necesare în cadrul companiilor private și al serviciilor publice.

Din cele menționate, rezultă că aplicarea metodologiei ePortofoliul este o responsabilitate ce depășește atribuțiile profesorului de limba franceză; de fapt, este vorba de o politică universitară care rămâne la discreția organelor de conducere.

Blogul este o aplicație care, la fel, poate servi drept portofoliu personalizat. Punctul forte al blogului este vizibilitatea procesului de scriere; pe blogul studentului vedem competența care este pe cale de a se forma [101].

Blogul deschide alte piste și reflecții asupra evaluării; vorbim aici despre evaluarea socială și comunitară [203]. Fiind un spațiu de publicare, dar și o imagine despre sine, orice publicație de aici este supusă evaluării sociale. Evaluarea digitală socială aduce o contribuție interesantă la pregătirea, formarea studenților și concură cu evaluarea tradițională, aplicată pe larg de instituțiile de învățământ. Evaluarea colegială, de către comunitate, tinde să se dezvolte pe internet, studenții învățând astfel să evalueze și din altă perspectivă [Ibidem].

Cu ajutorul unui blog se pot evalua competențele lingvistice ale studenților, manifestate în scrierea unui articol. Michelle Deschênes propune o grilă (Anexa 11) pentru evaluarea articolelor [136, p. 50] publicate de studenți pe blogurile lor.

Evaluarea portofoliului reprezintă stabilirea nivelului la care studentul și-a dezvoltat competențele de autoevaluare, de gestionare autonomă a propriului său proces de învățare, de exprimare în raport cu învățarea sa, de reflecție și atitudine personală în raport cu programul sau cursul urmat [100]. Aceasta se poate realiza prin diferite modalități: evaluarea portofoliului ca pe o lucrare scrisă, prezentare orală, interviu cu profesorul etc.

Evaluarea portofoliului este un proces susceptibil de admitere a subiectivității. Pentru a evita acest lucru, este indicată utilizarea unei grile de evaluare.

Referitor la partea scrisă a portofoliului, Evelyne Vanden Eynde propune să se facă deosebire între formă și conținut [211]. Vorbind despre formă, autoarea face trimitere la organizarea documentului și exprimarea în forma scrisă (este indispensabil ca cititorul să poată identifica părțile componente ale portofoliului și ca sintaxa, ortografierea, vocabularul să fie adecvate). În ceea ce privește conținutul, acesta este organizat în funcție de activități.

Prezentarea orală a portofoliului se evaluează (Anexa 12) din perspectiva formei și a conținuturilor abordate [Ibidem]. Referitor la formă, suportul PowerPointul ar trebui să răspundă criteriilor cantitate și calitate, ca și exprimarea scrisă și orală, postura studentului și capacitatea sa de a răspunde la întrebări. În privința conținutului, informațiile trebuie să fie reprezentative și pertinente și studentul trebuie să demonstreze spirit de analiză și sinteză.

În concluzie, putem spune că portofoliul este un instrument reflexiv, conceput și administrat de student, prin acumularea dovezilor învățării sale, realizată în contexte diferite și prezentând organizarea acestor dovezi în vederea demonstrării faptului că au fost formate competențele preconizate. Datorită faptului că permite evaluarea simultană a produsului, procesului și progresului studentului, portofoliul este un instrument ideal de evaluare a competențelor lingvistice.

Proiectul este un alt instrument care poate fi utilizat pentru evaluarea competențelor lingvistice ale studenților. Pedagogia proiectului (din fr. *la pédagogie du projet*) a fost inspirată din lucrările filozofului și pedagogului american John Dewey, care se bazează pe o acțiune organizată pentru realizarea unui anumit obiectiv, numită și *învățare prin practică (learning by doing)* [150, p. 3]. Pionierul european al tehnicii proiectului este pedagogul francez Célestin Freinet, cunoscut pentru aportul său în crearea conceptului de „școala modernă” sau „școala nouă” [186].

Termenul *proiect* are o conotație pozitivă datorită asocierii sale cu termenul *progres* [122]. În termeni pedagogici, proiectul favorizează curiozitatea intelectuală a studenților, aptitudinea de a gândi, dorința de a învăța și de a produce, încrederea în sine și în alții, descoperirea talentelor individuale, simțul responsabilității, capacitatea de evaluare, spiritul de acțiune, tenacitatea etc. [185, p. 2]. În aceste condiții, proiectul este o tehnică autentică de evaluare în demersul bazat pe competențe.

Jean Proulx definește tehnica proiectului drept „un proces sistematic de achiziție și transfer de cunoștințe, pe durata căruia studentul anticipează, planifică și realizează, într-o durată de timp determinată, singur sau în grup, sub îndrumarea profesorului, o activitate observabilă care rezultă, în context pedagogic, într-un produs finit evaluabil” [Apud 187, p. 6]. Scopul fundamental al acestui demers este însușirea metodelor de cercetare și explorare a documentelor în vederea sporirii

autonomiei, responsabilității, inițiativei și acțiunii studenților [212, p. 2]. În acest sens, studenții vor reflecta, planifica, presupune, cerceta, verifica, aprecia, controla, analiza, structura, decide, comunica.

Philippe Perrenoud caracterizează demersul proiectului în felul următor [180]: este o acțiune colectivă administrată de grupa de studenți (profesorul mobilizează, coordonează, dar nu decide); este orientat spre o producție concretă (de exemplu, text, jurnal, spectacol, expoziție, carte, experiență științifică, dans, cântec, creație artistică sau artizanală, sărbătoare, anchetă, ieșire, manifestație sportivă, raliu, concurs, joc etc.); induce un ansamblu de sarcini în care toți studenții se pot implica și juca un rol activ, ce poate varia în funcție de mijloacele și interesele lor; provoacă asimilarea cunoștințelor teoretice și a deprinderilor de gestionare a proiectului (a decide, a planifica, a coordona etc.); favorizează interdisciplinaritatea.

Fiind o strategie autentică în evaluarea competențelor lingvistice, proiectul oferă profesorului de limba franceză posibilitatea ieșirii din sala de curs: integrând dimensiunea socioculturală a limbii, acest demers plasează studenții într-un context social mai larg decât cel al clasei (realizarea proiectelor de către grupe diferite, de către studenți din instituții diferite, orașe sau țări diferite) [212, p. 10]. Jean Duverger susține că pedagogia proiectului este pertinentă mai ales în studierea concomitentă a două limbi străine, deoarece acest lucru le permite studenților să acționeze pe durata desfășurării activităților în ambele limbi, L1 și L2 (experiențe, interviuri, anchete, lecturi etc.) [143]. Pentru aceasta, studenții vor face apel la creativitatea, autonomia, spiritul lor inovativ.

Din momentul conceperii ideii proiectului de către profesor și până la evaluarea sa, această tehnică parcurge un proces format din câteva etape distincte. Mai mulți autori [108, p.106; 184; 122; 212, p. 9] consideră că proiectul se realizează în patru etape (Anexa 13): etapa de proiectare, etapa de planificare, etapa de realizare și etapa de evaluare. Acești autori propun la fiecare etapă de realizare a proiectului întrebări, roluri pentru student, roluri pentru profesor, metode și instrumente, competențe transversale dezvoltate.

La etapa de inițiere în desfășurarea proiectului – etapa de proiectare –, Campanale și Dessus propun completarea unui tabel (Tabelul A14.1), rezervat activității proiectului, în care vor fi notate toate acțiunile preconizate.

Din cele menționate până acum, deducem că aplicarea în practica pedagogică a proiectului mizează pe schimbări esențiale referitoare la rolul profesorului și cel al studenților. Vorbim aici de profesori competenți și experimentați (capabili să planifice și să organizeze activitatea) și studenți familiarizați cu activitatea în colaborare (autonomi și conștienți de responsabilitatea lor în procesul instructiv).

Benoît Dumas și Mélanie Leblond indică trei roluri asumate de profesor în demersul de realizare a proiectului [141, p. 64]: (1) rolul de motivator – favorizează angajarea, perseverența și investiția studenților în soluționarea unei probleme complexe, concrete, care este semnificativă pentru ei, fiind adaptată la capacitățile acestora; (2) rolul de mediator – urmărește apariția conflictelor cognitive și sociocognitive la studenți prin întrebări care stimulează interesul acestora în rezolvarea problemei propuse; (3) rolul de ghid – pe toată perioada desfășurării proiectului, profesorul facilitează stabilirea unui cadru propice învățării, asigură legătura între programul de studii și proiect.

Proulx descrie un al patrulea rol pentru profesor, în procesul elaborării proiectului [Apud 187, p. 18]: rolul de evaluator – realizează o retroacțiune asupra aportului fiecărui student în realizarea proiectului. Această funcție a profesorului este realizată nu doar la etapa finală a proiectului; ea este asumată de cadrul didactic chiar de la conceperea ideii proiectului.

Ca și alte instrumente de evaluare a competențelor, proiectul prezintă dificultăți, deoarece este în afara formatelor evaluării clasice. Evaluarea proiectului este complicată, dat fiind faptul că de la studenți se cer, în afară de realizarea proiectului, aptitudini de nivel înalt, cum ar fi capacitatea de analiză și judecată critică, precum și abilități legate de domeniul afectiv și cel psihomotor [199].

Evaluarea realizării proiectului poate fi efectuată sub forma evaluării sumative; prezentarea proiectului poate fi evaluată atât de profesor, cât și de colegi. Dat fiind faptul că proiectul este deseori un produs colectiv și aportul studenților în realizarea lui, în majoritatea cazurilor, diferă de la caz la caz, este foarte important ca profesorul să individualizeze notele referitoare la participarea studentului în realizarea proiectului. În acest context, profesorul poate profita de beneficiile grilelor de evaluare (Tabelul A14.2 și A14.3), pe care le va explica și le va pune la dispoziția studenților pe perioada realizării proiectului.

Autorii care insistă pe evaluarea ulterioară a proiectului susțin că aceasta permite o abordare mai eficientă a proiectelor viitoare, însă la acest moment vorbim de autoevaluare și de analiza globală a proiectului de către profesor. Autorii care propun realizarea evaluării la începutul desfășurării proiectului vorbesc despre evaluarea formativă, legată de o concepție cognitivă, în care studentul își imaginează scopul acțiunilor sale, le planifică și practică autocontrolul [187, p. 14].

Profesorul implicat în evaluarea competențelor trebuie să evite confuzia „proiect” = rezolvarea unei „situații-problemă”. Reamintim aici că pentru a rezolva o situație-problemă complexă, inspirată din viața reală, studenții întreprind o cercetare în vederea găsirii unei soluții, pe când proiectul reprezintă totalitatea acțiunilor întreprinse de studenți, în grup sau individual,

coordonăți de profesor, în vederea obținerii unui produs evaluabil. C. Reverdy subliniază că realizarea proiectelor este, de obicei, precedată de exerciții de rezolvare a situațiilor-problemă [Idem., p. 15]. Barron menționează că rezultatele studenților sunt mai bune când aceste două tehnici sunt combinate, rezolvarea situațiilor-problemă fiind în centrul realizării proiectului [Apud Idem., 2013, p. 15].

Odată cu evoluția noilor tehnologii în domeniul educației, în general, și în domeniul limbilor, în particular, proiectul cunoaște un nou elan. François Mangenot consideră proiectul drept o alternativă promițătoare ce permite învățarea limbilor prin contacte autentice, comunicare, socializare și colaborare [Apud 212, p. 11]. Ca și în cazul portofoliului, a situației-problemă, instrumentele TIC descrise în capitolul anterior (instrumente hardware, software și de comunicare) pot fi utilizate la orice etapă de realizare a proiectului, dar și la evaluarea acestuia.

În concluzie, reluând ideile lui Proulx ținem să menționăm că proiectul nu este o tehnică sau o metodă specifică de evaluare, ci, mai degrabă, o manieră de a gândi procesul de învățare într-o versiune mai eficientă [Apud 187, p. 5]. El mizează pe acțiunea studenților, în procesul instructiv, pe rolul decisiv asumat de către aceștia în formarea lor. Proiectul nu se vrea un locuitor pentru alte metode și tehnici de evaluare, practicate la momentul actual în învățământul superior, ci este un însoțitor pus în serviciul profesorilor.

Situația-problemă este instrumentul de evaluare a competențelor utilizat cu precădere la un nivel mai avansat de cunoaștere a limbii străine, când studenții pot mobiliza toate cunoștințele și deprinderile formate anterior. Situația-problemă este un proces creativ de suprimare și reconstrucție a cunoștințelor, a capacităților sau a atitudinilor. Profesorul J.F. Boyer califică această acțiune drept o „ruptură cognitivă și sociocognitivă” [109]. Gerard de Vecchi subliniază importanța situației-problemă: ea „dă sens activităților studenților, provocându-i prin crearea conflictelor cognitive, care, administrate corect de profesor, îi conferă învățării o dinamică puternică” [Apud Ibidem].

În aceeași ordine de idei, Jacqueline Bonnard et al. susțin că obiectivul unei situații-problemă este să instaureze un dezechilibru, un conflict, o divergență între ceea ce studentul crede că știe despre problema propusă (reprezentări inițiale) și ceea ce constată în realitate. Acest dezechilibru (conflict cognitiv) provoacă o interogare introspectivă. Enigma propusă de profesor presupune o rezoluție care va transforma reprezentările inițiale prin integrarea noilor competențe. În cadrul lucrului în echipă, confruntarea ideilor și a diferitor puncte de vedere face să evolueze reprezentările fiecărui student al grupului de lucru, dar și reprezentările majoritare ale grupei de studenți, prin dobândirea noilor cunoștințe și capacități (figura 2.15). Situația-problemă însă nu are sens decât dacă dă naștere unei produceri tacite (scriere, reprezentare grafică, expunere etc.)

și unui bilanț reflexiv pentru tot ce a fost abordat. Situată la baza unui demers de investigație sau de rezolvare de probleme, situația-problemă permite plasarea studentului în condiții optime de receptare, conferind sens activității de învățare propusă [104, p. 2].

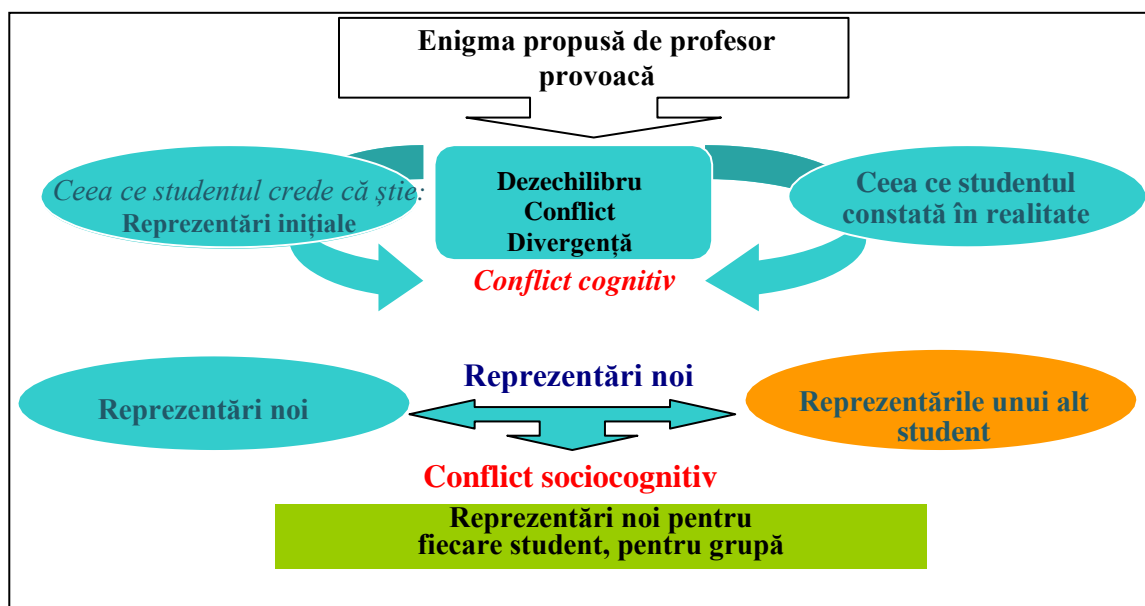


Fig. 2.15. Reprezentarea grafică a situației-problemă (după Bonnard et al.) [104, p. 3]

Le manuel de pédagogie universitaire (Manualul de pedagogie universitară), elaborat la Universitatea Saint-Joseph, Beyrouth, definește situația-problemă drept „activitatea ce constă în conceperea unei sarcini destinate să-l facă pe student să descopere, el însuși, soluțiile unei probleme” [126, p. 1]. Această definiție este valabilă în măsura în care rezolvarea problemei în cauză îi permite studentului achiziționarea și validarea noilor cunoștințe.

Profesorul-cercetător Christine Partoune afirmă că situația-problemă poate fi utilizată [175] în următoarele situații: la începutul procesului de învățământ, drept *fază de motivare*; pe durata procesului: *în faza de lansare* a unui studiu, *în faza de experimentare*, *în faza de achiziție* a cunoștințelor, *în faza de construire* a conceptelor/teoriilor etc.; la sfârșitul procesului, *în faza de evaluare* sumativă/certificativă (cu condiția utilizării anterioare a acestei tehnici în procesul de predare-învățare, pentru a nu deruta studenții).

Cercetătoarea A. Solcan susține că rezolvarea situațiilor problematice, dificile le formează studenților competențe specifice [78]. În ceea ce privește utilizarea situației-problemă la etapa de evaluare a competențelor lingvistice, Christine Partoune susține că aceasta reprezintă o „sarcină concretă pe care studenții trebuie să o realizeze în anumite condiții, ce constau în depășirea unui număr de obstacole inevitabile” [175]. În acest caz, condițiile de realizare (resurse materiale sau umane, diverse constrângeri) vor determina învățarea inevitabilă (situația-problemă trebuie să fie stimulatoare, să genereze o dorință, o curiozitate, să nu fie nici prea dificilă, nici

prea facilă), iar obstacolele sunt legate de carențele studenților (referitoare la cunoștințe, comportamente, atitudini).

Gerard Scallon tratează situația-problemă din două perspective [198, p.19]:

- pe de o parte, o consideră constrângere (trebuie să-l plasăm pe student într-o situație de mobilizare a tuturor resurselor și să concepem situații a căror examinare are o durată limitată, cu scopul de a lăsa loc pentru mai multe situații din aceeași familie);

- pe de altă parte, situația-problemă are caracter real, sau autentic (trebuie să aibă sens pentru student), și o finalitate – realizarea unui produs concret (text, afiș etc.).

Succesul evaluării competențelor lingvistice prin integrarea unei situații-problemă depinde de planificarea acesteia, ceea ce determină aplicarea ei în practică. Cercetătorii de la Academia de Științe din Bordeaux, Franța, în documentul „APP: Apprentissage Par Problèmes”, identifică șapte etape în desfășurarea unei situații-problemă, grupate în trei momente-cheie (nivelul problemă, nivelul soluție și nivelul reflexivitate) [95]:

Nivelul problemă

- Etapa 1 – Explorarea
- Etapa 2 – Determinarea și definirea problemei

Nivelul soluție

- Etapa 3 – Planificarea cercetării
- Etapa 4 – Căutarea informațiilor
- Etapa 5 – Analiza informațiilor

Nivelul reflexivitate

- Etapa 6 – Sinteză
- Etapa 7 – Obiectivare și analiză critică

Planificarea activității de evaluare a competențelor lingvistice prin metoda situației-problemă include stabilirea acestor etape, a timpului alocat fiecărei etape, a produselor realizate de studenți și a sarcinilor propuse de profesor în anumite condiții (Anexa 15). Toate aceste detalii vor fi adaptate de profesor la contextul și obiectivele urmărite. Timpul propus de autorii acestui model este aproximativ. Rămâne la discreția profesorului stabilirea limitelor temporale, în funcție de nivelul grupei de studenți. Trebuie să menționăm că rolul profesorului, în realizarea acestui proces, este și de a anticipa eventualele dificultăți care ar putea apărea, prevăzând pentru fiecare dintre ele soluții.

Metoda situației-problemă poate crea dificultăți pentru unii profesori, deoarece ea face apel la creativitatea acestora. Christine Partoune oferă indicații concrete pentru reușita proiectării

activității. Astfel, cercetătoarea consideră că o situație-problemă pertinentă reflectă integrarea reușită a trei condiții respectate de către profesor [175, p. 10]: (1) dorință profundă ca studenții să învețe ceva ce are sens pentru ei, deci o bună cunoaștere a acestora (a nevoilor, a centrelor de interes, a felului lor de a fi etc.); (2) convingere puternică în capacitatea studenților de a învăța ei înșiși și dorință de a identifica zona lor proximală de dezvoltare, cu riscul asumat de profesor de a-i pune în insecuritate; (3) rigoare maximă în definirea sarcinii și a condițiilor de executare a ei.

Cercetătoarea susține că orice situație de viață este susceptibilă de a ne oferi idei pentru situații-problemă, dat fiind faptul că ele mobilizează cunoștințe, deprinderi și atitudini ale studenților. O publicitate, o emisiune TV, o călătorie, un cântec, un concert, procurarea unui obiect, rezervarea hotelului, biletelor etc. – tot ceea ce omul realizează zilnic constituie un rezervor de sarcini susceptibile de a fi valorificate pe plan pedagogic sau educativ. În plus, orice activitate bazată pe rezolvarea unei situații-problemă poate fi proiectată și realizată prin intermediul instrumentelor TIC descrise anterior, în capitolul I.

În concluzie, putem spune că situația-problemă, pe lângă scopul major de a-i face pe studenți să reflecteze asupra competențelor lor (cunoștințe, capacități, atitudini), de a-i face să se analizeze pe ei înșiși, să analizeze felul lor de a gândi, de a reflecta, de a lucra individual sau în grup, reprezintă o metodă eficientă de evaluare, în situații complexe, a competențelor lingvistice.

Proodusul curricular - softul educațional e-Flux. Evoluția rapidă a noilor tehnologii informaționale și de comunicare joacă un rol important și la nivelul învățământului superior. Simplul fapt că noile tehnologii ne însoțesc pretutindeni reprezintă un motiv pertinent pentru a schimba modul în care se realizează triada predare-învățare-evaluare. Utilizarea tot mai extinsă a computerelor și a perifericelor digitale (camere video, MP3 playere, aparate de înregistrat audio etc.), a telefoanelor mobile, mai ales în varianta smartphone-urilor, a resurselor online, a aplicațiilor de comunicare online, dar și a aplicațiilor software permit, pe lângă accesul fără precedent la informații, și elaborarea noilor resurse educaționale.

În perioada anilor '90 au fost lansate primele manuale electronice care, pur și simplu, asigurau accesul la versiunea PDF statică a unui document tipărit [117, p. 150]; abia zece ani mai târziu manualul electronic s-a modernizat din perspectiva prezentării, vizualizării și exploatării documentelor.

Concepția manualului digital se dezvoltă activ începând cu anul 2010 în SUA, Franța, Coreea de Sud etc. [4, p. 299]. Manualul digital a devenit realitate educațională în România în anul 2016; pe site-ul Ministerului Educației Naționale din țara vecină [56] pot fi consultate online manualele digitale interactive pentru clasele I-XII, pentru majoritatea disciplinelor școlare. Utilizatorii pot realiza toate activitățile interactive propuse în aceste manuale.

În Republica Moldova, în anul 2015, Ministerul Educației propune „Concepția manualului digital”. Autorii documentului au prezentat scopul elaborării și implementării manualelor digitale, rezultatele scontate, aspectele economice, didactice și tehnice, prevăzând o perioadă de cel puțin opt ani, în două etape, de implementare a Manualului digital în Republica Moldova [34, p. 31].

În Ghidul de implementare a manualelor digitale la limba și literatura română (2018) pentru clasele X-XII, autorii prezintă contextul, structura și modul de funcționare a „primei generații de manuale digitale” din Republica Moldova [52].

La începutul anului școlar 2019-2020, Centrul Tehnologii Informaționale și Comunaționale în Educație a plasat pe site-ul instituției [57] setul de manuale școlare pentru clasele I-XII, doar în format PDF.

La începutul anului 2019, Agenția de Stat pentru Proprietatea Intelectuală din Republica Moldova oferă *Certificat de înregistrare a obiectelor, dreptului de autor și drepturilor conexe* [16] autorilor Bulat Ana și Balmuș Nicolae pentru manualul digital interactiv de studiere a limbii franceze „e-Flux”. Același concept al manualului digital interactiv este prezentat trei luni mai târziu la Expoziția Internațională „EuroInvent 2019”, România, unde a obținut medalia de aur [3].

Manualul digital interactiv (MDI) e-Flux reprezintă, versiunea digitală interactivă a manualului clasic de studiere a limbii franceze „Flux. Méthode de français : Phonétique / communication” [79] destinat studenților debutanți.

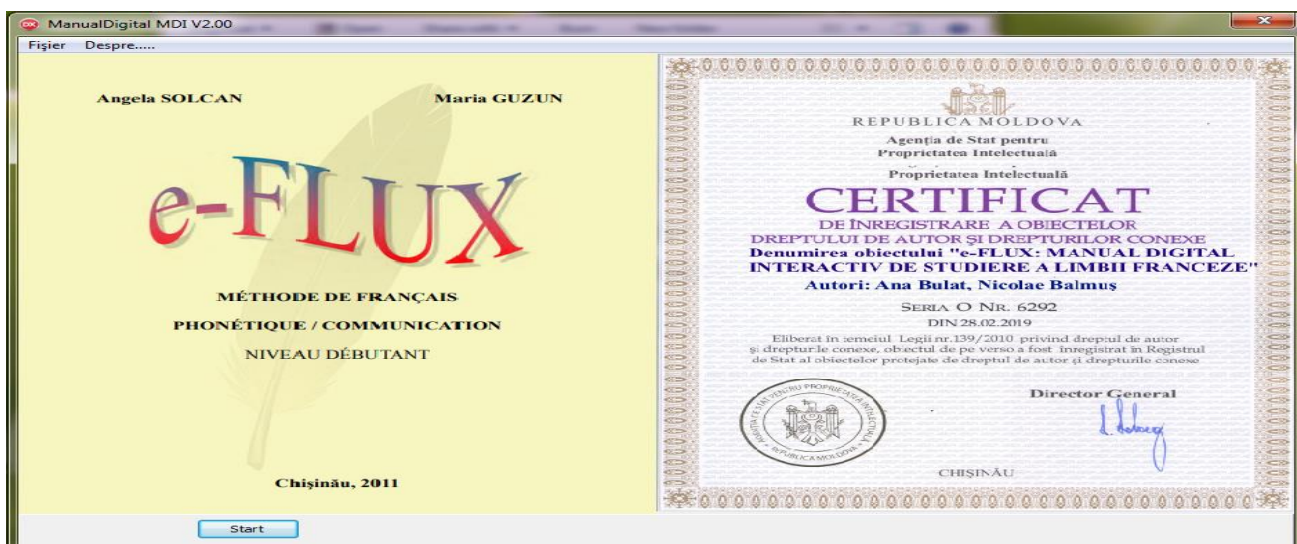


Fig. 2.16. Captura de ecran *Interfața MDI e-Flux*

MDI e-Flux este un soft educațional, proiectat și implementat în mediul de programare Delphi 10 Seattle. Acest soft educațional este unul dintre succesorii softului educațional elaborat și implementat în studierea limbii române de către cercetătoarea Natalia Burlacu, sub îndrumarea conducătorului său științific Balmuș Nicolae [24] și la momentul de față este parte a Proiectului:

Program de Stat (2020–2023) „Elaborarea și implementarea manualelor digitale interactive în învățământul preuniversitar”.

Softul permite utilizatorului să transforme conținutul oricărui manual clasic, din format static (variante pdf) în format digital interactiv [21]. MDI e-Flux, la fel ca și manualul tipărit, este divizat în 16 unități de studiu, în care, de regulă, se regăsesc următoarele tipuri de activități specifice domeniului de studiere a limbilor moderne [4, p. 301]: exerciții în baza secvențelor audio, video și imaginilor; exerciții de citire expresivă a textelor, dialogurilor, poeziilor și frământărilor de limbă; exerciții de completare a spațiilor lacunare în fraze și text; teste de tipul adevărat/fals; teste de alegere a răspunsurilor corecte; dictări (de texte cunoscute și necunoscute); exerciții de transcriere fonetică a cuvintelor și textelor. Manualul digital interactiv e-Flux conține instrumente și opțiuni de creare și realizare în format digital pentru toate activitățile supra menționate.

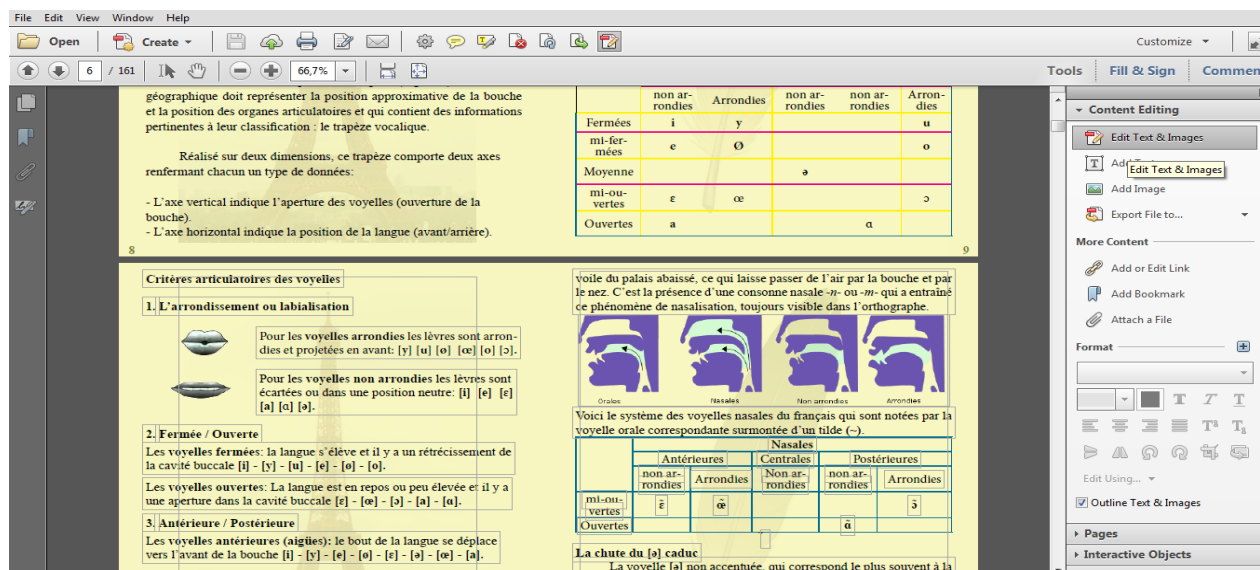


Fig. 2.17. Captura de ecran Editarea manualului digital

Crearea resurselor manualului digital interactiv e-Flux. Fiind un manual digital interactiv, e-Flux permite includerea resurselor digitale de diverse tipuri: audio, video, imagini, documente (doc, pdf, ppt etc.). Resursele MDI sunt de două tipuri: statice, în paginile manualului, și dinamice - pe câmpuri. Utilizatorul de tip administrator (profesorul) poate modifica ambele tipuri de resurse. Studentul are dreptul să modifice doar resursele dinamice. Pentru personalizare, există software Flip PDF Profesional, cu ajutorul căruia utilizatorul poate crea cărți electronice cu efect „flip” de întoarcere a paginilor și o gamă largă de interactivități multimedia (clipuri audio/video, texte, forme, albume cu imagini, aplicații Flash, clipuri YouTube și link-uri Web).



Fig. 2.18. Captura de ecran *Resurse MDI*

Crearea și inserarea în MDI e-Flux a activităților de producere orală (citirea expresivă). Pentru crearea acestui tip de exercițiu sunt necesare 2 fișiere: unul, cu înregistrarea audio a modelului de citire expresivă în format mp3 și al doilea - cu textul modelului citit în format rtf. În continuare, în fereastra principală a manualului (figura 2.19) se accesează meniul ExercițiiVerbale/Model (*.mdl).

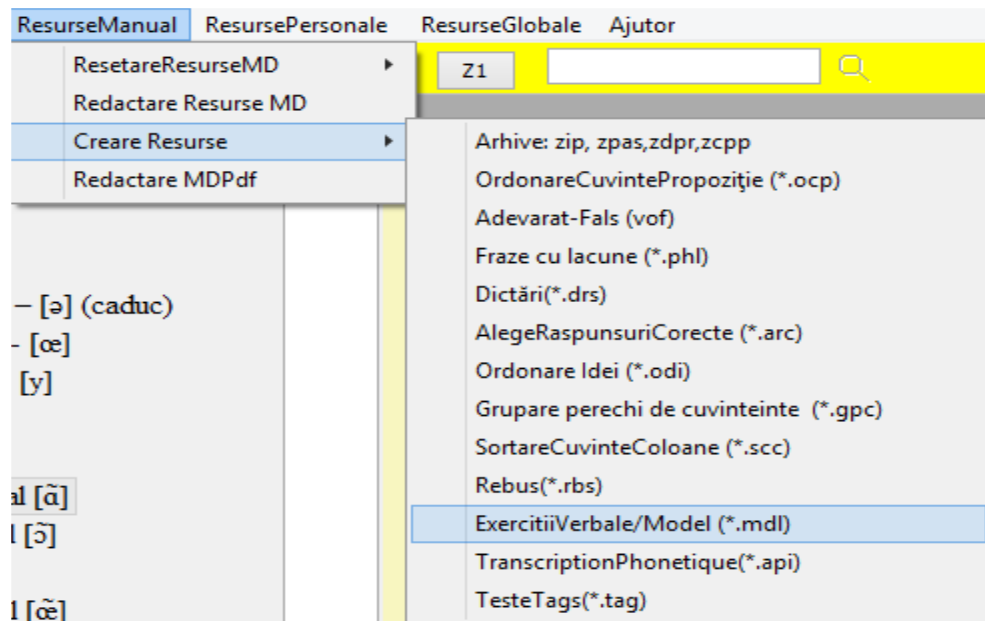


Fig. 2.19. Captura de ecran *Crearea resurselor MDI (activități de producere orală)*

Drept rezultat apare fereastra din figura 2.20, în care utilizatorul, în regim de dialog standard Windows, urmează trei pași:

1. Încarcă fișierul cu înregistrarea audio a activității
2. Încarcă fișierul în format rtf cu textul exercițiului

3. Salvează activitatea în format mdl, recunoscut de aplicația manualului care interpretează exercițiul.

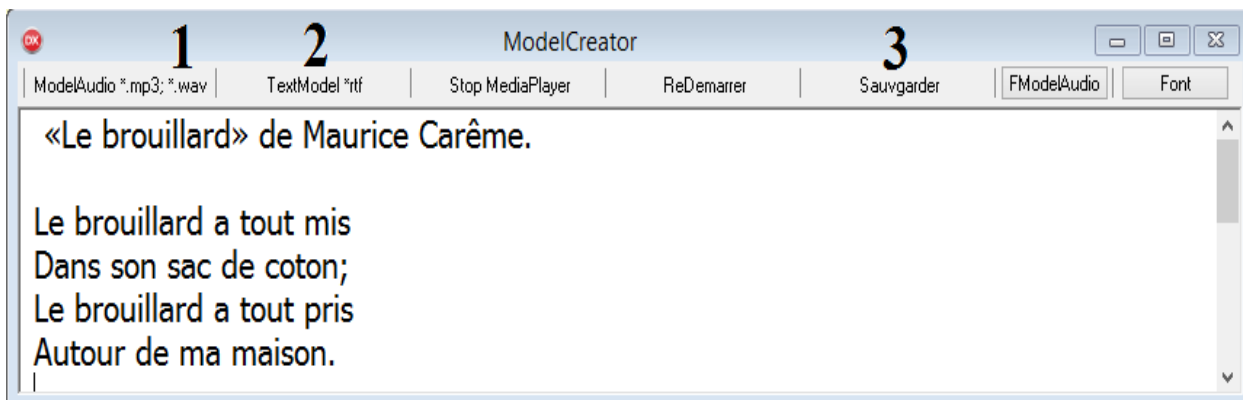


Fig. 2.20. Captura de ecran *Crearea activităților de producere orală*

Odată realizat, exercițiul poate fi inserat în pagina manualului sau pe câmpul acesteia. Pentru introducerea exercițiului pe câmpul manualului, în fereastra principală (figura 2.21), utilizatorul accesează meniul „Exercițiu verbal (*.mdl)“.

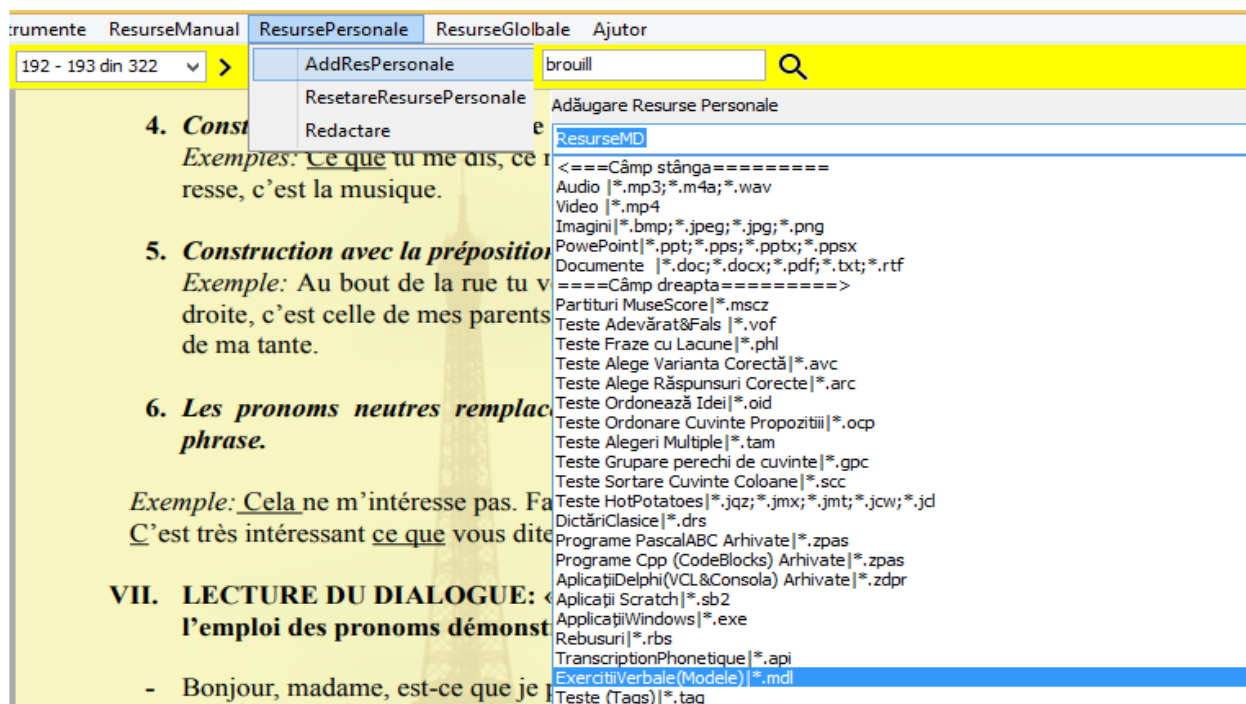


Fig. 2.21. Captura de ecran *Inserarea activităților în MDI (producerea orală)*

În rezultat, pe câmpul manualului, la pagina indicată, apare pictograma activității, cu ajutorul căreia se accesează fereastra (figura 2.22) în care utilizatorul realizează activitatea.

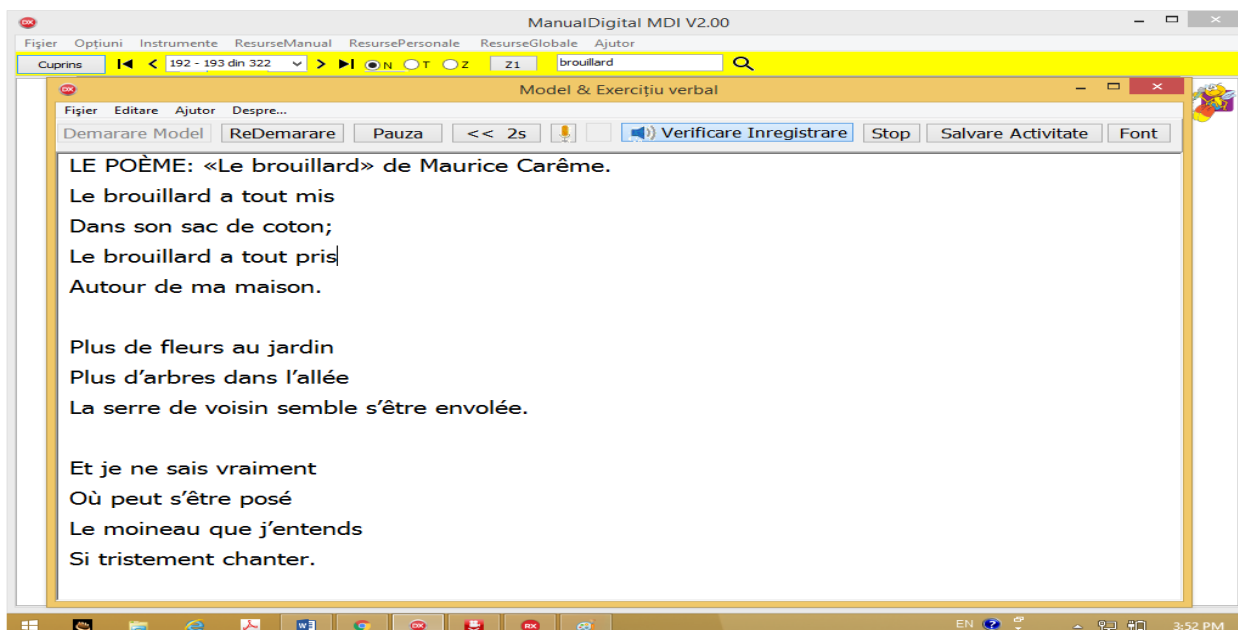





Fig. 2.22. Captura de ecran a activității de producere orală

În fereastra aplicației observăm următoarele butoane: *DemarareModel* – demarează secvența sonoră cu înregistrarea audio model; *ReDemarare* – repetă de la început modelul audio înregistrat; *Pauză* – realizează pauză în redarea înregistrării audio; *butonul*  conectează microfonul pentru înregistrarea secvenței sonore a utilizatorului; butonul „stop” - oprește înregistrarea; *butonul*  - verifică înregistrarea sonoră efectuată de utilizator; butonul „salvare activitate” – în regim de dialog salvează secvența sonoră realizată de utilizator.

Crearea și inserarea în MDI e-Flux a activităților de producere scrisă (transcriere fonetică). Dat fiind faptul că pronunțarea în limba franceză este diferită de ortografierea cuvintelor, fiecare lecție din manualul tipărit *Flux* conține exerciții de transcriere fonetică. Din cauza caligrafiei specifice a simbolurilor fonetice în limba franceză, realizarea și verificarea acestei activități pe suport de hârtie este un proces complicat, atât pentru student, cât și pentru profesor. Manualul digital e-Flux are opțiuni pentru crearea, realizarea și autoevaluarea acestui tip de activitate.

Pentru crearea exercițiului, utilizatorul accesează meniul „Transcription phonétique” (figura 2.21). În rezultat, apare fereastra din figura 2.23, în care utilizatorul completează următoarele spații:

1. Enunțul exercițiului de transcriere fonetică.
2. Textul pentru care se cere realizarea transcrierii fonetice.
3. Varianta corectă a transcrierii fonetice (această activitate se realizează cu ajutorul tastaturii de simboluri fonetice franceze (Azerty)).

După completarea acestor spații, testul se salvează cu extensia „.api”, apăsând butonul „SalvareTest”. Inserarea exercițiului pe câmpul manualului se realizează la fel ca și în cazul activității precedente. În rezultat, pe câmpul manualului apare pictograma exercițiului .

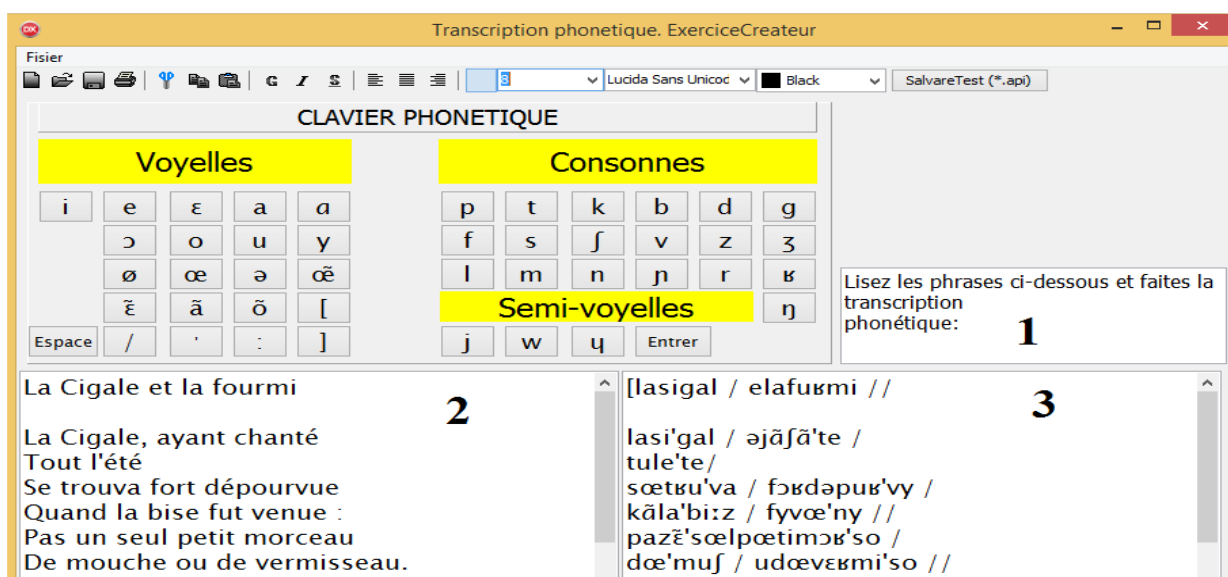


Fig. 2.23. Captura de ecran a activității de producere scrisă (transcriere fonetică)

Fereastra aplicației în care se realizează activitățile de transcriere fonetică este reprezentată în figura 2.23. În această fereastră, utilizatorul, în conformitate cu enunțul exercițiului, realizează în spațiul 2 transcrierea fonetică a textului din spațiul 1. Pentru autoevaluare, se apasă butonul „Verificare”. În rezultat, se deschide spațiul 3, în care utilizatorul consultă erorile de transcriere fonetică, evidențiate în culoarea roșie. Simbolurile fonetice se includ cu ajutorul tastaturii fonetice incorporate în aplicație. Aplicația dispune de opțiuni, cu ajutorul cărora utilizatorul poate redacta și salva activitate de transcriere fonetică într-un fișier de tip “rtf”.

În mod analogic sunt create toate activitățile interactive din MDI e-Flux pentru evaluarea competențelor lingvistice ale studenților prin prisma celor patru forme de activitate comunicativă: receptarea orală și/sau scrisă, producerea orală și/sau scrisă.

e-Flux este un soft educațional flexibil. Toate resursele manualului - fișiere audio (mp3), video (mp4), imagini (png, jpeg, bmp, etc), documente (doc, pdf), prezentări electronice (ppt, pps), teste de diverse tipuri (adevărat/fals, alegere multiplă, fraze cu lacune etc.), dictări electronice, linkuri interne și externe - sunt modificabile. Procesul de inserare/modificare a resurselor manualului este simplu și se realizează prin intermediul meniurilor derulante și a ferestrelor de dialog.

Utilizatorul cu drept de administrator (profesorul) poate crea și insera activități interactive atât în paginile manualului, cât și pe câmpurile lui. Efectul modificării resurselor manualului se observă imediat prin apariția sau nimicirea iconițelor specifice fiecărei resurse. Modificările realizate în resursele manualului se păstrează și pot fi valorificate la deschiderile ulterioare ale manualului.

Utilizatorul simplu (elevul/studentul) poate consulta în ritm propriu orice resursă din manual, realizând sarcini (activități lexicale, semantice, fonetice, gramaticale, ortografice etc.) și documentând rezultatele în dosarele manualului. Toate activitățile elevului/studentului se documentează și pot fi consultate de profesor sau alte persoane (părinți) cu drept de administrator.

MDI conține un șir de opțiuni de adaptare la dispozitivele de vizualizare (calculator staționar sau laptop, proiector multimedia, tablă interactivă de diverse modele). Parametrii tehnici necesari pentru funcționarea normală a MDI sunt: sistem de operare Windows 7 sau superior, memorie operativă minimală - 4GB, frecvență minimală a procesorului - 1.5 GHz, spațiu minimal de stocare - 51MB, volum suficient de mare pentru stocarea resurselor personale ~50 GB.

Ideea principală a produsului software pentru elaborarea manualelor digitale de generația 2.0. a fost de a implementa și de a promova o concepție nouă în elaborarea manualelor digitale interactive prin personalizarea de către utilizatorul final (profesor sau student) a conținuturilor interactive și statice incluse în manualul tipărit în format pdf. Nu este o cerință obligatorie ca utilizatorul (profesor sau student) care realizează personalizarea să aibă cunoștințe avansate de programare.

Pentru a concluziona putem afirma cu certitudine că manualul digital interactiv e-Flux reprezintă un instrument TIC ideal pentru evaluarea competențelor lingvistice ale studenților.

3. Competențele lingvistice sunt parte componentă a competenței de comunicare, alături de competența sociolingvistică, pragmatică și pluri/interculturală. Ele pot fi predate-asimilate-evaluate prin dezvoltarea deprinderilor integratoare de receptare, producere a mesajelor și de interacțiune, de înțelegere a regulilor, normelor și metodelor de structurare a comunicării, prin valorificarea modului de funcționare a limbii la toate nivelurile: *fonetic, lexical, morfologic, ortografic* etc., prin conștientizarea faptului că limba reprezintă un sistem unitar de semne indisolubil legate între ele și care se condiționează în mod reciproc. O personalitate autonomă din punct de vedere lingvistic dezvoltă capacități intelectuale de gândire, reacție, interpretare și abstractizare în stabilirea relațiilor de comunicare, integrându-se activ în dezbateri, schimburi de idei, expunerea propriilor idei, păreri, observații critice etc.

4. Competența de comunicare în limba franceză a studenților pedagogi are aceleași dimensiuni ca și comunicarea în limba maternă [41, p. 85]: se bazează pe abilitatea de a înțelege, de a exprima și de a interpreta gânduri, sentimente și fapte, atât pe cale orală, cât și în scris (ascultare, vorbire, citire și scriere), în anumite contexte sociale: la serviciu, acasă, în locuri publice etc. De asemenea, competența de comunicare în limba franceză face apel la abilități și deprinderi de mediere și înțelegere/interpretare culturală.

În concluzie, afirmăm că studiul universitar al limbii franceze are drept obiectiv formarea profesională a viitorilor pedagogi la un nivel înalt, prin autonomie de studiu, cercetare, competențe de comunicare și de adaptare interculturală, deschidere către cunoaștere și performanță.

2.3. Concluzii la capitolul 2

Clarificarea cadrului conceptual, determinarea reperelor metodologice de evaluare a competențelor lingvistice prin TIC și investigația experimentală preliminară (analiza documentelor de bază ce țin de domeniul Științe ale Educației și de politicile lingvistice, chestionarea studenților și a cadrelor didactice universitare) au contribuit la fundamentarea științifică și elaborarea *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* ale studenților, care încorporează reperele teoretico-aplicative ale acestui proces: 1. Repere conceptuale privind evaluarea CL prin TIC în învățământul superior; 2. Tehnologia didactică universitară de evaluare a CL prin TIC; 3. Taxonomia competențelor lingvistice; 4. Competența de comunicare în limba franceză a studenților pedagogi. Descrierea Tehnologiei didactice universitare de evaluare a competențelor lingvistice prin TIC a presupus proiectarea sistemului de acțiuni pedagogice, întreprinse în vederea optimizării procesului de evaluare a competențelor lingvistice.

Referențialul de evaluare a competențelor lingvistice constituie un sistem bine organizat de puncte de reper, pe baza căruia se circumscriu dimensiunile formării competenței de comunicare în limba franceză a studenților-pedagogi.

Metodele de evaluare (descrise procedural în acest capitol) care se află în opoziție cu examenele standardizate de evaluare a cunoștințelor și care permit evaluarea concomitentă a produsului, procesului și progresului studenților sunt portofoliul, proiectul, situațiile-problemă.

Activitățile de evaluare a competențelor lingvistice (receptarea mesajelor orale/audiovizuale, producerea mesajelor orale/medierea, receptarea mesajelor scrise/audiovizuale, producerea mesajelor scrise/online) pot fi realizate prin intermediul instrumentelor TIC, ceea ce permite valorificarea materialelor multimedia elaborate în acord cu normele CECRL. Pentru ca evaluarea competențelor să poată fi realizată prin intermediul noilor tehnologii, primordială în acest sens trebuie să fie formarea și/sau dezvoltarea *competenței digitale*.

Produsul cercetării noastre, softul educațional - Manualul digital interactiv *e-Flux* -, reprezintă alternativa digitală a manualului clasic de studiere a limbii franceze și se pretează metodologiei de evaluare a competențelor lingvistice prin TIC.

În *capitolul 3* ne propunem să elucidăm opiniile studenților și a cadrelor didactice universitare cu privire la realizarea evaluării competențelor lingvistice prin TIC, interpretarea rezultatelor experimentale privind nivelurile comparate ale formării la studenți a competențelor lingvistice și evidențierea argumentelor privind eficiența *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice*. Folosirea instrumentelor TIC la etapa de evaluare nu reprezintă un scop în sine, ci un mijloc de a îndeplini anumite cerințe prin care studenții reușesc să exploreze idei, să dobândească anumite abilități, întreg procesul de învățare devenind din ce în ce mai personalizat, individualizat și eficient.

3. CADRUL PRAXIOLOGIC AL IMPLEMENTĂRII MODELULUI TEHNOLOGIC DE EVALUARE PRIN TIC A COMPETENȚELOR LINGVISTICE ÎN STUDIUL UNIVERSITAR AL LIMBII FRANCEZE

3.1. Contextul implementării Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice în studiul universitar al limbii franceze

În cercetarea noastră, consacrată evaluării competențelor lingvistice prin TIC în procesul de învățare a limbii franceze, ne-am axat pe explorarea reperelor teoretice ale evaluării competențelor lingvistice, a analizei circumstanțelor în care aceasta este realizată și a valorificării cadrului experimental.

Astfel, studiul s-a desfășurat în trei etape distincte: investigația **epistemologică**, centrată pe studierea specificului evaluării educaționale, precizarea evoluției termenului *competență* în educație și delimitarea rolului TIC în procesul de evaluare a competențelor lingvistice; fundamentarea științifică prin elaborarea instrumentelor **metodologice** specifice temei cercetate; realizarea **experimentului** pedagogic.

Experimentul pedagogic a avut drept scop validarea și determinarea funcționalității instrumentelor TIC de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților și mai ales a manualului digital interactiv de limbă franceză e-Flux.

Demersul experimental a fost conceput și realizat în conformitate cu tema, scopul, obiectivele și finalitățile cercetării.

Determinarea și formularea problemei, scopului și strategiei cercetării au permis să conturăm câteva **obiective-direcții** esențiale, care au servit drept puncte de reper pentru desfășurarea demersului investigațional preconizat, după cum urmează:

- investigarea opiniei și atitudinilor studenților și ale cadrelor didactice privind utilizarea TIC în procesul de evaluare a competențelor lingvistice;
- investigarea atitudinii studenților cu privire la necesitatea dezvoltării competenței de utilizare a noilor tehnologii în procesul de formare academică;
- identificarea și stabilirea eficienței utilizării TIC în procesul de evaluare a competențelor lingvistice în studierea limbii franceze;
- determinarea instrumentelor TIC optime pentru evaluarea competențelor lingvistice în studierea limbii franceze de către studenți, viitori pedagogi;
- elaborarea instrumentelor metodologice, a probelor care vor fi aplicate în etapele de constatare și control ale experimentului pedagogic;

- stabilirea caracteristicilor competențelor lingvistice și ale TIC, a condițiilor de armonizare a activităților activ-participative;

- fundamentarea, elaborarea și validarea strategiilor interactive de evaluare a competențelor lingvistice prin intermediul TIC.

În desfășurarea experimentului pedagogic, am aplicat observația științifică, conversația, chestionarea studenților și a cadrelor didactice universitare, studiul de caz, studiul produselor activităților studenților, analiza și sinteza, interpretarea datelor experimentale, probe de evaluare a competențelor lingvistice și tehnica cercetării *before and after method* (înainte și după).

Planificarea și designul general al experimentului sunt elucidate în tabelul ce urmează.

Tabelul 3.1. Designul experimental al experimentului pedagogic

| Experimentul de constatare | |
|-------------------------------------|--|
| Obiective | <ul style="list-style-type: none"> - determinarea nivelului inițial al competențelor lingvistice ale studenților conform indicatorilor de apreciere ai nivelului de dezvoltare a CL (Anexa 24); - studierea opiniei, atitudinilor și reprezentărilor studenților privind evaluarea competențelor lingvistice prin utilizarea TIC; - determinarea nivelului de utilizare a TIC de către profesori în procesul de evaluare a competențelor lingvistice; - fundamentarea și elaborarea instrumentelor de evaluare a competențelor lingvistice prin TIC; - conceptualizarea manualului digital interactiv de studiere a limbii franceze e-Flux; - elaborarea instrumentelor metodologice care vor fi aplicate la etapele de constatare, formare și control ale experimentului. |
| Lotul în experimentul de constatare | <p>107 subiecți:</p> <p>52 de subiecți (studenți de la anul I, II și III de la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, specialitatea <i>limba franceză și engleză/germană/italiană</i>);</p> <p>40 de subiecți (studenți de la anul I, II și III de la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, specialitatea <i>limba engleză și limba franceză/germană/italiană</i>);</p> <p>15 cadre didactice.</p> |
| Termene de realizare | Semestrul I, anul de studii 2018-2019 |
| Activități și metode de investigare | <p>Forme: chestionar pentru cadrele didactice (Anexa 23), chestionar aplicat studenților (Anexa 24), proba de evaluare test 1 (Anexa 25).</p> <p>Metode: observația, discuția, conversația, chestionarul de opinii pentru studenți/profesori, proba de evaluare a competențelor lingvistice.</p> |
| Impact și rezultate | <ul style="list-style-type: none"> - am stabilit lotul experimental; - am precizat indicatorii de evaluare a competențelor lingvistice conform CECRL; - am realizat investigații constatative privind instrumentele TIC de evaluare a competențelor lingvistice; - am determinat nivelul inițial al competențelor lingvistice ale studenților; - am elaborat manualul digital interactiv de studiere a limbii franceze e-Flux. |
| Experimentul de formare | |
| Obiective | <ul style="list-style-type: none"> - elaborarea programului de instruire a studenților axat pe formarea și/sau dezvoltarea competenței digitale și evaluarea competențelor lingvistice prin intermediul TIC; - implementarea și consolidarea instrumentelor de evaluare a competențelor lingvistice cu utilizarea TIC și a manualului digital interactiv e-Flux; - evaluarea competențelor lingvistice ale studenților prin intermediul TIC; - valorificarea fundamentelor teoretico-aplicative ale evaluării competențelor lingvistice prin utilizarea TIC. |

| | |
|-------------------------------------|--|
| Lotul în experimentul de formare | 92 de subiecți: 52 de subiecți (studenți de la anul I, II și III de la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, specialitatea <i>limba franceză și engleză/germană/italiană</i>); 40 de subiecți (studenți de la anul I, II și III de la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, specialitatea <i>limba engleză și franceză/germană/italiană</i>). |
| Termene de realizare | Semestrul II, anul de studii 2018-2019 |
| Activități și metode de investigare | Forme: prezentări tutoriale, simulări electronice, testări online, audiovizionarea sitcomurilor didactice, exerciții de tip <i>drill-and-practice</i> , jocuri de tip <i>quiz</i> , audiovizionarea documentelor audio în original. Metode: analiza, reflecția, convorbiri individuale și de grup, studiul de caz etc. |
| Impact și rezultate | - am obținut un feedback activ în urma procesului de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților prin utilizarea TIC; - am completat și dezvoltat conținutul manualului digital interactiv de studiere a limbii franceze e-Flux; - am implementat cu succes modelul tehnologic de evaluare a competențelor lingvistice prin utilizarea TIC în învățarea limbii franceze. |
| Experimentul de control | |
| Obiective | - constatarea impactului formativ al instrumentelor TIC privind evaluarea competențelor lingvistice ale studenților; - proiectarea și completarea perspectivelor evaluării competențelor lingvistice prin TIC; - orientarea studenților spre autoevaluare, în vederea perfecționării continue. |
| Lotul în experimentul de control | 92 de subiecți: 52 de subiecți (studenți de la anul I, II și III de la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, specialitatea <i>limba franceză și limba engleză/germană/italiană</i>); 40 de subiecți (studenți de la anul I, II și III de la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, specialitatea <i>limba engleză și limba franceză/germană/italiană</i>). |
| Termene de realizare | Semestrul I, anul de studii 2019-2020 |
| Activități și metode de investigare | Forme: proba de evaluare a CL prin utilizarea TIC test 2 (Anexa 27), chestionarul pentru studenți privind impactul utilizării TIC în procesul de evaluare asupra calității formării studenților (Anexa 29), chestionarul pentru studenți privind identificarea impactului utilizării manualului digital interactiv (Anexa 30). Metode: chestionarea, proba de evaluare, convorbiri, observația științifică, studiul de caz. |
| Impact și rezultate | - am analizat în plan comparativ rezultatele obținute la etapa de constatare și cele postformative și le-am interpretat; - am prezentat grafic rezultatele obținute; - am apreciat eficiența instrumentelor TIC, a reperelor teoretico-aplicative de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților prin intermediul TIC; - am elaborat recomandări și concluzii practice. |

Partea experimentală a cercetării noastre s-a desfășurat în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” și s-a bazat pe reperele teoretice și metodologice ale cercetării.

Eșantionul experimental a fost reprezentat de 107 subiecți, dintre care 92 de studenți și 15 cadre didactice universitare de la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine.

Eșantionul pe studenți a fost constituit din 92 de subiecți: 52 de studenți de la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, specialitățile Limba franceză și engleză/italiană/germană, dintre care: 21 de studenți de la anul I, care au studiat în anul academic 2018-2019, în semestrul I,

cursurile *Lexicul francez și fonetica articulatorie și Gramatica contextuală (1)* și, în semestrul II al aceluiași an de studii, cursurile *Limba franceză și comunicare și Gramatica contextuală (2)*; 17 studenți de la anul II, care au studiat în semestrul I cursurile *Praxiologia comunicării în limba franceză, Istoria limbilor romanice* și în semestrul II, cursurile *Praxiologia comunicării în limba franceză, Gramatica contextuală, Lexicologia*; 14 studenți de la anul III, care au studiat în semestrele I și II cursurile *Analiza lingvo-stilistică a textului francez, Politici lingvistice în context european*, și 40 de studenți de la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, specialitățile Limba engleză și franceză/germană/italiană, dintre care: 16 studenți de la anul I de studii, anul academic 2018-2019, care au studiat în semestrele I și II cursul *Limba franceză și comunicare*, 13 studenți de la anul II, același an academic, care au studiat în semestrele I și II cursul *Limba franceză și comunicare*; 11 studenți de la anul III, de la același an academic, care au studiat în semestrul I cursul *Limba franceză și comunicare* și în semestrul II, cursul *Praxiologia comunicării în limba franceză*.

Per total, în experiment, au fost încadrați 107 subiecți, dintre care 52 de studenți de la specialitatea A, 40 de studenți de la specialitatea B și 15 cadre didactice. Astfel, procentual, acest lucru poate fi prezentat în felul următor: studenți la specialitatea A – 49%, studenți la specialitatea B – 37% și cadre didactice – 14% din lotul experimental.

Tabelul 3.2. Componența lotului experimental

| Lot | Nr. | An de studii | Denumirea cursului |
|---|-----|--------------|---|
| Studenți la specialitatea A 52 (49%) | 21 | I | <i>Lexicul francez și fonetica articulatorie Gramatica contextuală (1) Limba franceză și comunicare Gramatica contextuală (2)</i> |
| | 17 | II | <i>Praxiologia comunicării în limba franceză Istoria limbilor romanice Gramatica contextuală Lexicologia</i> |
| | 14 | III | <i>Analiza lingvo-stilistică a textului francez Politici lingvistice în context european</i> |
| Studenți la specialitatea B 40 (37%) | 16 | I | <i>Limba franceză și comunicare</i> |
| | 13 | I | <i>Limba franceză și comunicare</i> |
| | 11 | III | <i>Praxiologia comunicării în limba franceză</i> |
| CDU-15 (14%) | 15 | - | - |

Lotul experimental de tipul *before and after method* (înainte și după) a fost valorificat în scopul evitării erorilor și al realizării analizei și monitorizării etapelor de evaluare a competențelor lingvistice prin intermediul instrumentelor TIC. Întrucât cercetarea a fost multidimensională, am realizat multiple probe și intervențiile efectuate le-am structurat într-o grilă specială (Tabelul 3.1).

În baza valorificării literaturii de specialitate și axându-ne în mod special pe cunoștințele, abilitățile și atitudinile pe care studentul le dobândește la cursurile de limbă franceză, am formulat următoarea **ipoteză** a cercetării: utilizarea noilor tehnologii în procesul de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților contribuie semnificativ la personalizarea, individualizarea și eficientizarea procesului evaluativ.

Metodologia cercetării experimentale include analiza documentelor de politici educaționale și lingvistice, observația științifică, experimentul pedagogic, chestionarea cadrelor didactice universitare și a studenților, testarea competențelor lingvistice, metode de măsurare și prelucrare a datelor experimentale, studiul de caz, conversația, studiul produselor activității studenților, analiza și sinteza, interpretarea datelor, reprezentarea grafică, metoda lotului independent de tipul *înainte și după/before and after method*.

Etapa preliminară a experimentului pedagogic s-a desfășurat în anul de studii 2017-2018. Această etapă a avut caracter de justificare, de confirmare a problemei și scopului proiectat. Aici, am realizat un studiu prin analiza documentelor de bază ce țin de domeniul Științe ale Educației (Codul Educației, Cadrul de referință al curriculumului universitar, Planurile de învățământ, Curriculum național 2010-2018, CECRL), pentru a identifica particularitățile evaluării competențelor lingvistice.

Etapa de constatare a fost realizată în primul semestru al anului de studii 2018-2019 și s-a bazat pe **evaluarea competențelor lingvistice** ale studenților în baza **testului 1** (Anexa 25), care vizează cele trei domenii – cunoaștere, aplicare, integrare –, precum și pe identificarea opiniei cadrelor didactice universitare referitoare la utilizarea TIC în procesul de evaluare a studenților.

Etapa de formare a avut loc în anul de studii 2018-2019 (semestrele I și II). Subiecții lotului experimental au studiat cursurile *Lexicul francez și fonetica articulatorie, Limba franceză și comunicare, Gramatica contextuală, Praxiologia comunicării în limba franceză, Istoria limbilor romanice, Lexicologia, Analiza lingvo-stilistică a textului francez, Politici lingvistice în context european*. La această etapă experimentală, ne-am axat pe elaborarea programului de instruire a studenților, bazat pe formarea și/sau dezvoltarea competenței digitale și evaluarea competențelor lingvistice prin intermediul TIC. De asemenea, au fost implementate instrumentele TIC de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților și manualul digital interactiv e-Flux, descrise în capitolul precedent.

Etapa de control s-a desfășurat în perioada septembrie-decembrie 2019. La această etapă, am avut drept obiectiv constatarea impactului formativ al instrumentelor TIC și a manualului digital interactiv e-Flux privind evaluarea competențelor lingvistice ale studenților.

Cele patru etape ale experimentului sunt în strânsă corelație una cu alta. Alegerea subiectului de cercetare a fost determinată de informațiile obținute în urma fazei de explorare (analiza documentelor normative, discuțiile cu studenții, profesorii). Dificultățile pe care le întâmpină studenții sunt, de cele mai multe ori, legate de competența lingvistică, și anume de fenomenele gramaticale, lexicale și semantice, fonetice, ortografice, pe care, la nivel teoretic, le posedă, iar aplicarea lor în practică deseori este lacunară. De asemenea, cercetarea a fost determinată și de circumstanțele sociale actuale, în care noile tehnologii devin parte componentă din cotidian.

Datele obținute pe parcursul etapei de constatare au permis stabilirea gradului de posedare a competențelor lingvistice ale studenților, constituind o premisă pentru obiectivarea experimentului de formare. La etapa de control, am valorificat rezultatele obținute.

La etapa experimentală a cercetării, a avut loc elaborarea și evaluarea experimentală a validității *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* ale studenților care învață limba franceză, fiind explorate complex instrumentele TIC în procesul de evaluare a competențelor lingvistice.

3.2. Valori medii comparate privind formarea universitară prin TIC a competențelor lingvistice ale studenților

În cadrul etapei de **constatare**, am stabilit **nivelul inițial de posedare a competențelor lingvistice** în limba franceză, care a fost determinat în baza **testului 1** de evaluare (Anexa 25), aplicat pe lotul experimental, alcătuit din studenți de la anul I, II și III.

Menționăm că testul aplicat la etapa de constatare a fost același pentru toți anii de studii, adică structura, numărul itemilor, punctajul au fost identice, însă gradul de dificultate a fost diferit la fiecare nivel.

Testarea nivelului inițial al competențelor lingvistice ale studenților a fost realizată prin intermediul TIC, și anume cu ajutorul manualului digital interactiv. Activitățile interactive care constituie baza resurselor interne a MDI au stat la temelia realizării testului, deci principiile de realizare a activităților propuse în test sunt aceleași pe care le-am descris în capitoul anterior.

Rezultatele testului 1 (Anexa 26) au fost influențate în mod direct de faptul că utilizarea instrumentelor TIC constituie, pentru unii studenți, un impediment în realizarea parcursului lor academic, iar depășirea acestei bariere va constitui unul din obiectivele experimentului de formare, și anume, prin formarea și/sau dezvoltarea competenței digitale a studenților.

Prezentăm în figura 3.1 captura de ecran a testului de evaluare a competențelor lingvistice prin TIC. În cadrul testului 1 au fost propuși 12 itemi, dintre aceștia, patru itemi sunt referitori la categoria *cunoaștere*, patru itemi, la categoria *aplicare* și patru itemi, la categoria

integrare, axați pe următoarele componente ale competenței lingvistice: fonologică, lexicală și semantică, gramaticală, ortografică. Toți itemii propuși studenților spre realizare au la bază un document audio, original, citat de pe site-ul francez educativ TV5Monde [208].

Test d'évaluation

Écoutez le document audio et faites les activités proposées :

1. Répondez aux questions:
 - a) Qu'est-ce que Paul est en train de faire?
 - b) Que sait-il bien faire?
 - c) Que pense-t-il faire ce soir?
2. Faites encore quatre questions sur le texte.
3. Faites la transcription du document audio.
4. Trouvez dans le texte de l'activité 3 le vocabulaire du mot «travail» à la maison.
5. Dans le texte de l'activité 3, trouvez tous les verbes.
6. Retrouvez dans le texte de l'activité 3 tous les verbes suivis d'un infinitif.
7. Trouvez dans le texte de l'activité 3 les sons formés par la voyelle «e»: [e], [ɛ], [ə].
8. Réécrivez le texte de l'activité 3 au passé.
9. Faites la transcription phonétique du texte de l'activité 3.
10. Complétez les espaces avec *é, è* ou *e* :
 As-tu assez mang..., b...b...? a demand... Andr... en fin de journ... Andr... a app...l...
 Ren... : es-tu devant la t...l...? J'aime mon p...re et ma m...re. J'aime aussi me repos...r
 à la m...r.
11. Quelles est la différence entre ces paires : a – à, peu – peut, de – deux?
12. Dictée inconnue.

Fig. 3.1. Captura de ecran a testului de evaluare a CL prin TIC

La baza formulării itemilor din testul 1 (Anexa 25), au stat indicatorii de calitate caracteristici competențelor lingvistice (Anexa 22), repartizați pe cele trei domenii – cunoaștere, aplicare, integrare. Indicatorii vizați au fost clasificați în baza a trei niveluri de formare – *minim, mediu, avansat*. În elaborarea acestor indicatori de calitate, ne-am ghidat de descriptorii propuși de CECRL și de Curriculumul Național 2019. În tabelul 3.3 sunt prezentate variabilele elaborate pentru stabilirea nivelului de posedare a competențelor lingvistice ale studenților care studiază limba franceză, pe trei niveluri (minim, mediu, avansat), din perspectiva activităților de comunicare lingvistică - receptarea mesajelor orale/audiovizuale și receptarea mesajelor scrise/audiovizuale - care vizează componentele competenței lingvistice (componenta fonologică; componentele lexicală și semantică; componenta gramaticală; componenta ortografică).

Tabelul 3.3. Variabilele cercetării și indicatorii de apreciere a CL din test 1 și test 2 pentru receptarea mesajelor orale și/sau scrise

| Minim | Mediu | Avansat |
|---|---|---|
| Receptarea mesajelor orale/audi vizuale | | |
| Componenta fonologică | | |
| 1. Perceperea unităților sonore și a trăsăturilor fonetice specifice limbii franceze în contexte uzuale | | |
| Percepe vag unitățile sonore și trăsăturile fonetice specifice limbii franceze în contexte uzuale. | Percepe bine unitățile sonore și trăsăturile fonetice specifice limbii franceze în contexte uzuale. | Percepe cu exactitate unitățile sonore și trăsăturile fonetice specifice limbii franceze în contexte uzuale. |
| Componentele lexicală și semantică | | |
| 2. Recunoașterea structurilor lexicale și a trăsăturilor semantice studiate formulate într-un limbaj clar și uzual | | |
| Recunoaște, frecvent, cu ajutor, structurile lexicale și trăsăturile semantice studiate formulate într-un limbaj clar și uzual. | Recunoaște, cu ajutor ocazional, structurile lexicale și trăsăturile semantice studiate formulate într-un limbaj clar și uzual. | Recunoaște, fără ajutor, structurile lexicale și trăsăturile semantice studiate formulate într-un limbaj clar și uzual. |
| Componenta gramaticală | | |
| 3. Distingerea structurilor și normelor gramaticale studiate în diverse contexte uzuale | | |
| Distinge rareori structurile și normele gramaticale studiate în diverse contexte uzuale. | Distinge deseori structurile și normele gramaticale studiate în diverse contexte uzuale. | Distinge întotdeauna structurile și normele gramaticale studiate în diverse contexte uzuale. |
| Receptarea mesajelor scrise/audi vizuale | | |
| Componenta ortografică și ortoepică | | |
| 4. Argumentarea semnelor și normelor de ortografie utilizate în diverse tipuri de mesaje | | |
| Argumentează semnele și normele de ortografie utilizate în diverse tipuri de mesaje cu ajutor frecvent. | Argumentează semnele și normele de ortografie utilizate în diverse tipuri de mesaje cu ajutor ocazional. | Argumentează semnele și normele de ortografie utilizate în diverse tipuri de mesaje fără ajutor. |
| Componentele lexicală și semantică | | |
| 5. Confirmarea sensului unor cuvinte și expresii fixe prin diverse mijloace lingvistice | | |
| Confirmă uneori sensul unor cuvinte și expresii fixe prin diverse mijloace lingvistice. | Confirmă deseori sensul unor cuvinte și expresii fixe prin diverse mijloace lingvistice. | Confirmă permanent sensul unor cuvinte și expresii fixe prin diverse mijloace lingvistice. |
| Componenta gramaticală | | |
| 6. Raportarea diverselor structuri gramaticale la situații familiare | | |
| Raportează mediocru diverse structuri gramaticale la situații familiare. | Raportează bine diverse structuri gramaticale la situații familiare. | Raportează excelent diverse structuri gramaticale la situații familiare. |

În continuare, în tabelul 3.4 sunt prezentate variabilele elaborate pentru stabilirea nivelului de posedare a competențelor lingvistice ale studenților, pentru activitățile lingvistice - producerea mesajelor scrise/online, medierea și producerea mesajelor orale, medierea – cu referire la componentele competenței lingvistice (componenta fonologică; componentele lexicală și semantică; componenta gramaticală; componenta ortografică).

Tabelul 3.4. Variabilele cercetării și indicatorii de apreciere a CL din test 1 și test 2 (producerea mesajelor orale și/sau scrise)

| Minim | Mediu | Avansat |
|---|-------|---------|
| Producerea mesajelor orale, medierea | | |
| Componenta fonologică | | |

| | | |
|---|--|--|
| 7. Respectarea normelor fonetice specifice limbii franceze în diverse contexte uzuale | | |
| Respectă puțin normele fonetice specifice limbii franceze în diverse contexte uzuale. | Respectă suficient normele fonetice specifice limbii franceze în diverse contexte uzuale. | Respectă în totalitate normele fonetice specifice limbii franceze în diverse contexte uzuale. |
| Componentele lexicală și semantică | | |
| 8. Aplicarea repertoriului lingvistic și lexical cunoscut în situații previzibile și imprevizibile | | |
| Aplică rareori repertoriul lingvistic și lexical cunoscut în situații previzibile și imprevizibile. | Aplică deseori repertoriul lingvistic și lexical cunoscut în situații previzibile și imprevizibile. | Aplică întotdeauna repertoriul lingvistic și lexical cunoscut în situații previzibile și imprevizibile. |
| Componenta gramaticală | | |
| 9. Implementarea cu suficientă corectitudine și control a structurilor gramaticale studiate în contexte previzibile | | |
| Implementează câteva structuri gramaticale studiate în contexte previzibile. | Implementează majoritatea structurilor gramaticale studiate în contexte previzibile. | Implementează corect toate structurile gramaticale studiate în contexte previzibile. |
| Producerea mesajelor scrise/online, medierea | | |
| Componentele ortografică și ortoepică | | |
| 10. Utilizarea cu suficientă precizie a normelor ortografice specifice limbii franceze în redactarea mesajelor | | |
| Utilizează imprecis normele ortografice specifice limbii franceze în redactarea mesajelor. | Utilizează cu suficientă precizie normele ortografice specifice limbii franceze în redactarea mesajelor. | Utilizează cu precizie normele ortografice specifice limbii franceze în redactarea mesajelor. |
| Componentele lexicală și semantică | | |
| 11. Utilizarea repertoriului lingvistic variat pentru a redacta texte în contexte cotidiene | | |
| Utilizează un repertoriu lingvistic acceptabil pentru a redacta texte în contexte cotidiene. | Utilizează un repertoriu lingvistic destul de variat pentru a redacta texte în contexte cotidiene. | Utilizează un repertoriu lingvistic foarte variat pentru a redacta texte în contexte cotidiene. |
| Componenta gramaticală | | |
| 12. Operarea funcțională cu structuri gramaticale specifice limbii franceze în redactarea diferitor tipuri de mesaje | | |
| Operează uneori funcțional cu structurile gramaticale specifice limbii franceze în redactarea diferitor tipuri de mesaje. | Operează deseori funcțional cu structurile gramaticale specifice limbii franceze în redactarea diferitor tipuri de mesaje. | Operează permanent funcțional cu structurile gramaticale specifice limbii franceze în redactarea diferitor tipuri de mesaje. |

În acest tabel, indicatorii caracteristici dezvoltării competenței lingvistice sunt repartizați pe trei niveluri generale, cu referire la Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: minim - utilizator elementar, mediu – utilizator independent și avansat – utilizator experimentat. Acești indicatori se bazează pe principiile CECRL și ale Curriculumului Național 2019 pentru limbi străine. În vederea interpretării rezultatelor, studenții vor fi clasificați în trei categorii, după cum urmează: *nivel minim, mediu și avansat*.

În acest context, menționăm că în cadrul testului 1 (Anexa 25) au fost propuși 12 itemi, dintre aceștia, patru itemi referitori la categoria *cunoaștere*, patru itemi, la categoria *aplicare* și patru itemi, la categoria *integrare*, axați pe următoarele componente ale competenței lingvistice: fonologică, lexicală și semantică, gramaticală, ortografică.

Punctajul maxim acordat pentru test a fost 36 de puncte, astfel că pentru fiecare categorie – cunoaștere, aplicare, integrare – studentul poate acumula câte 12 puncte. Rezultatele testării au fost clasificate în trei niveluri: *minim*, *mediu*, *avansat*. Pentru nivelul minim, studenții trebuie să acumuleze până la 19 puncte, pentru nivelul mediu – 30 și pentru nivelul avansat – cel puțin 31 de puncte. În tabelul ce urmează, prezentăm corelația dintre variabilele cercetării și itemii din testul 1. Abrevierile din test vizează componentele competenței lingvistice: F – componenta fonologică, L – componentele lexicală și semantică, G – componenta gramaticală, O – componenta ortografică și ortoepică.

La etapa de constatare, studenții au fost evaluați cu ajutorul testului 1 în cadrul disciplinei *Limba franceză și comunicare* și al cursurilor înrudite (*Lexicul francez și fonetică articulatorie*, *Praxiologia comunicării în limba franceză*, *Analiza lingvo-stilistică a textului francez*, *Gramatica contextuală* etc.), conform curricula UPS „Ion Creangă”, atribuindu-li-se o notă conform baremului de evaluare a competențelor lingvistice.

Tabelul 3.5. Metodologia de evaluare a CL ale studenților pentru test 1

| | | | | |
|---|--|---|--|-----------------------------------|
| Écoutez le document audio et faites les activités proposées | | | | Punctaj |
| Cunoaștere | | | | 12 p. |
| F | Trouvez dans le document audio les sons formés par la voyelle «e»: [e], [ɛ], [ə]. | | | L0123 |
| L | Trouvez dans le document audio le vocabulaire du mot «travail» à la maison. | | | L0123 |
| G | Dans le document audio, trouvez tous les verbes. | | | L0123 |
| O | Quelles est la différence entre ses paires du texte : a – à, peu – peut, de – deux? | | | L0123 |
| Aplicare | | | | 12 p. |
| F | Faites la transcription des mots du document audio: préparer, fraises, rangement. | | | L0123 |
| L | Répondez aux questions sur le document audio: 1. Qu'est-ce que est Paul en train de faire? 2. Que sait-il bien faire? 3. Que pense-t-il faire ce soir? | | | L0123 |
| G | Retrouvez dans le document audio tous les verbes suivis d'un infinitif. | | | L0123 |
| O | Complétez les espaces avec <i>é, è</i> ou <i>e</i> : As-tu assez mang..., b...b...? a demand... Andr... en fin de journ... . Andr... a app...l... Ren... : es-tu devant la t...l...? J'aime mon p...re et ma m...re. J'aime aussi me repos...r à la m...r. | | | L0123 |
| Integrare | | | | 12 p. |
| F | Faites la transcription phonétique du document audio. | | | L0123 |
| L | Faites encore quatre questions sur le document audio. | | | L0123 |
| G | Réécrivez le document audio au passé. | | | L0123 |
| O | Dictée inconue. | | | L0123 |
| Punctaj maxim – 36 p. | | | | |
| Baremul de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților | | | | |
| | Nivel | Minim | Mediu | Avansat |
| | Barem de evaluare | 1-19 p. | 20-30 p. | 31-36 p. |
| | Raportul: punctaj – notă | 17-19 p. – „5” 13-16 p. – „4” 9-12 p. – „3” 6-8 p. – „2” 1-5 p. – „1” | 27-30 p. – „8” 24-26 p. – „7” 20-23 p. – „6” | 35-36 p. – „10” 31-34 p. – „9” |

În tabelul 3.5. este prezentat baremul de evaluare a nivelului de posedare a competențelor lingvistice. Astfel, din maximum 36 de puncte, nivelului minim îi corespund între 1 și 19 puncte, nivelului mediu – 20-30 de puncte și nivelului avansat – 31-36 de puncte.

De asemenea, în tabelul 3.5 sunt prezentate și notele care ar fi putea fi luate de către studenți. Astfel, pentru nivelul minim, studenții pot obține notele de la „1” la „5”, pentru nivelul mediu – notele „6”, „7”, „8” și nivelul avansat este probat de notele „9” și „10”. Notele servesc drept apreciere pentru studenți, nivelurile servesc drept puncte de referință pentru cercetarea efectuată.

În continuare, vom identifica corespondența dintre rezultatele obținute și indicatorii de apreciere ai nivelului de posedare a competențelor lingvistice, prezentați anterior.

Tabelul 3.6. Corelația dintre itemii test 1 și indicatorii de apreciere a nivelului de dezvoltare a CL

| Item t1+ Domeniul limbii | Indicatorii de apreciere ai competențelor lingvistice | Nivel: minim, mediu, avansat | Punctaj |
|---|---|--|--------------------|
| Cunoaștere | | | |
| F – Trouvez dans le texte ci-dessus les sons formés par la voyelle «e»: [e], [ɛ], [ə]. | Perceperea unităților sonore și a trăsăturilor fonetice specifice limbii franceze în contexte uzuale | <i>Minim:</i> identifică cu greu sunetele. <i>Mediu:</i> identifică sunetele, dar mai comite unele erori. <i>Avansat:</i> nu are dificultate în a identifica sunetele corect. | L 0 1 2 3 |
| L – Trouvez dans le texte le vocabulaire du mot «travail» à la maison. | Recunoașterea structurilor lexicale și a trăsăturilor semantice studiate formulate într-un limbaj clar și uzual | <i>Minim:</i> identifică mai puțin de ½ din cuvinte. <i>Mediu:</i> identifică mai mult de ½ din cuvinte. <i>Avansat:</i> identifică toate cuvintele câmpului lexical. | L 0 1 2 3 |
| G – Dans le texte lu, trouvez tous les verbes. | Distingerea structurilor și normelor gramaticale studiate în diverse contexte uzuale | <i>Minim:</i> identifică mai puțin de ½ din verbele din text. <i>Mediu:</i> identifică mai mult de ½ din verbele din text. <i>Avansat:</i> identifică toate verbele din text. | L 0 1 2 3 |
| O – Quelles est la différence entre ses paires du texte : a – à, peu – peut, de – deux? | Cunoașterea semnelor și normelor de ortografie utilizate în diverse tipuri de mesaje | <i>Minim:</i> nu știe să facă diferența între termeni. <i>Mediu:</i> are dificultate în a face diferența între termeni. <i>Avansat:</i> explică cu ușurință diferența între termeni. | L 0 1 2 3 |
| Aplicare | | | |
| F – Faites la transcription des mots du texte: préparer, fraises, rangement. | Respectarea normelor fonetice specifice limbii franceze în diverse contexte uzuale | <i>Minim:</i> mai puțin de ½ din sunetele transcrise sunt corecte. <i>Mediu:</i> mai mult de ½ din sunetele transcrise sunt corecte. <i>Avansat:</i> toate sunetele transcrise sunt corecte. | L 0 1 2 3 |
| L – Répondez aux questions sur le texte: 1. Qu'est-ce que est Paul en train de faire? 2. Que | Aplicarea repertoriului lingvistic și lexical cunoscut în situații previzibile și imprevizibile | <i>Minim:</i> mai puțin de ½ din răspunsuri sunt corecte. <i>Mediu:</i> mai mult de ½ din răspunsuri sunt corecte. | L 0 1 2 3 |

| | | | |
|---|--|---|--------------------|
| sait-il bien faire? 3. Que pense-t-il faire ce soir? | | <i>Avansat</i> : toate răspunsurile sunt corect formulate. | |
| G – Retrouvez dans le texte tous les verbes suivis d'un infinitif. | Raportarea diverselor structuri gramaticale la situații familiare | <i>Minim</i> : identifică doar unele verbe. <i>Mediu</i> : identifică majoritatea verbelor. <i>Avansat</i> : identifică toate verbele. | L 0 1 2 3 |
| O – Complétez les espaces avec <i>é, è</i> ou <i>e</i> : As-tu assez mang..., b...b...? a demand... Andr... en fin de journ... Andr... a app...l... Ren... : es-tu devant la t...l...? J'aime mon p...re et ma m...re. J'aime aussi me repos...r à la m...r. | Aplicarea normelor ortografice specifice limbii franceze în redactarea mesajelor | <i>Minim</i> : realizează mai puțin de ½ din sarcină. <i>Mediu</i> : realizează mai mult de ½ din sarcină. <i>Avansat</i> : realizează toată sarcina corect. | L 0 1 2 3 |
| Integrare | | | |
| F – Faites la transcription phonétique du texte. | Valorificarea normelor fonetice specifice limbii franceze în diverse contexte uzuale | <i>Minim</i> : mai puțin de ½ din text este transcris corect. <i>Mediu</i> : mai mult de ½ din text este transcris corect. <i>Avansat</i> : tot textul este transcris corect. | L 0 1 2 3 |
| L – Faites encore quatre questions sur le texte. | Utilizarea unui repertoriu lingvistic variat pentru a redacta texte în contexte cotidiene | <i>Minim</i> : alcătuiește doar o întrebare. <i>Mediu</i> : alcătuiește doar două-trei întrebări. <i>Avansat</i> : alcătuiește patru întrebări. | L 0 1 2 3 |
| G – Réécrivez le texte au passé. | Implementarea cu suficientă corectitudine și control a structurilor gramaticale studiate în contexte previzibile | <i>Minim</i> : rescrie textul, transformând doar ½ din verbe la trecut. <i>Mediu</i> : rescrie textul, transformând mai mult de ½ din verbe la trecut. <i>Avansat</i> : rescrie textul, transformând toate verbele la trecut. | L 0 1 2 3 |
| O – Dictée préparée. | Utilizarea cu suficientă precizie a normelor ortografice specifice limbii franceze în redactarea mesajelor | <i>Minim</i> : scrie corect mai puțin de ½ din textul dictării. <i>Mediu</i> : scrie corect mai mult de ½ din textul dictării. <i>Avansat</i> : scrie corect tot textul dictării. | L 0 1 2 3 |

Rezultatele testului 1 la etapa de constatare au demonstrat (Anexa 26) că din 92 de studenți, 19 studenți au acumulat punctajul pentru nivelul avansat de posedare a competențelor lingvistice în limba franceză, 53 de studenți, pentru nivelul mediu și 20 de studenți, pentru nivelul minim. Aceste rezultate sunt prezentate în tabelul 3.7.

Tabelul 3.7. Rezultatele test 1 (etapa de constatare)

| Nivel | Nr. de studenți | % |
|---------|-----------------|------|
| Minim | 20 | 21,7 |
| Mediu | 53 | 57,6 |
| Avansat | 19 | 20,6 |
| Total | 92 | 100% |

Cele mai bune rezultate au fost înregistrate de studenți la categoria *cunoaștere*. Ei au identificat vocabularul, categoriile gramaticale, au demonstrat că, în mod general, cunosc sistemul fonologic și ortografic al limbii franceze. Și la categoria *aplicare* au fost înregistrate rezultate bune, studenții utilizând vocabularul eficient, modificând categoriile gramaticale și respectând normele fonetice și ortografice specifice limbii franceze în contextele propuse. Nu au fost însă înregistrate aceleași rezultate la categoria *integrare*. Fiind mai dificilă decât primele două categorii, aici, studenții au avut dificultăți la utilizarea unui repertoriu lingvistic variat pentru a redacta texte în contexte propuse, nu au implementat de fiecare dată cu suficientă corectitudine și control structurile gramaticale studiate în situații noi, nu au utilizat cu suficientă precizie normele ortografice specifice limbii franceze în redactarea mesajelor în anumite situații.

Testul 1, aplicat la etapa de constatare, a avut drept scop evaluarea nivelului inițial al competențelor lingvistice ale studenților. Prezentăm grafic aceste rezultate în figura 3.2.

| Nivelul inițial al CL | | |
|-----------------------|-------|---------|
| | 53 | |
| 20 | | 19 |
| Minim | Mediu | Avansat |

Fig. 3.2. Rezultatele test 1: nivelul inițial de dezvoltare a CL (etapa de constatare)

Rezultatele testului, la etapa de constatare, au demonstrat că nivelul minim a fost înregistrat de 20 de subiecți, ceea ce constituie 21,7% din EE, nivelul mediu a fost înregistrat de 53 de subiecți, ceea ce constituie 57,6% din EE, și nivelul avansat a fost înregistrat de 19 subiecți, adică 20,6% din EE.

Analizând aceste date conform categoriilor testului, putem afirma că studenții s-au descurcat cel mai bine la domeniul *cunoaștere*. Ei nu întâmpină dificultăți la recunoașterea structurilor lexicale și a trăsăturilor semantice studiate, formulându-le într-un limbaj clar și uzual. Acest lucru nu a constituit un impediment pentru ei, deoarece vocabularul și expresiile noi sunt prezentate la începutul fiecărei unități, fiind însoțite de activități practice. Nici exercițiul de a distinge structurile și normele gramaticale studiate anterior nu le creează dificultăți, deoarece

studentii au chiar de la începutul studiilor universitare cursul de gramatică, pe care l-au studiat cu același profesor, în cazul nostru, ceea ce le permite studenților de a face apel la cunoștințele acumulate la acest curs. Axarea, la începutul fiecărei unități de studiu, pe normele ortografice atribuite fiecărui sunet în limba franceză le-a permis studenților să înregistreze rezultate bune și la itemul ce evaluează componenta ortografică, în cazul căreia studenții trebuie să cunoască semnele și regulile de ortografie utilizate în diverse tipuri de mesaje. Cu toate acestea, activitatea dedicată componentei fonologice a competenței lingvistice îi pune pe unii studenți în dificultate, când aceștia sunt evaluați pentru perceperea unităților sonore și a trăsăturilor fonetice specifice limbii franceze. Presentăm, în continuare, rezultatele conform indicatorilor de dezvoltare a competențelor lingvistice la domeniul *cunoaștere*, în conformitate cu nivelurile minim, mediu, avansat (Figura 3.3).

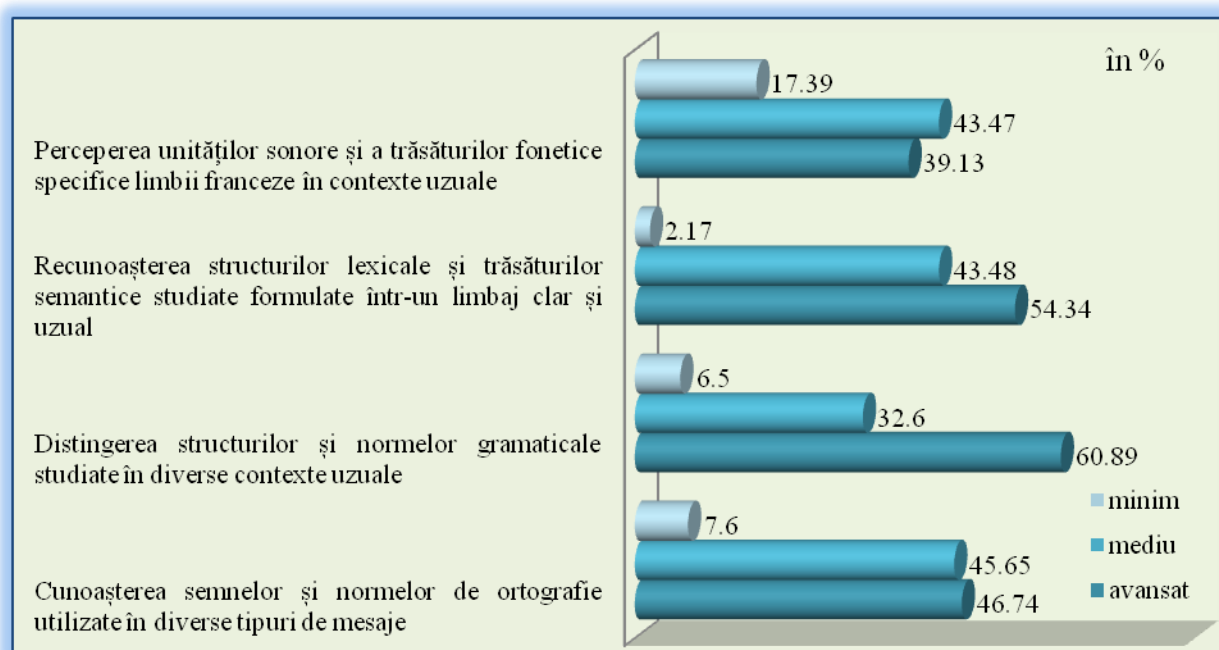


Fig. 3.3. CL la domeniul cunoaștere (etapa de constatare)

La domeniul *aplicare*, ca și la cel anterior, studenții au avut de rezolvat patru itemi, cu referire la componentele competenței lingvistice: componenta fonologică, lexicală, semantică, gramaticală, ortografică. Cel mai bine s-au descurcat, și de această dată, la itemul care vizează componentele lexicală și cea semantică, atunci când au trebuit să aplice repertoriul lingvistic și lexical pe care îl cunosc în situațiile propuse pentru evaluare. Același lucru îl identificăm și la itemul care evaluează componenta gramaticală, studenții descurcându-se în ceea ce privește atribuirea categoriilor corecte de gen, număr sau identificarea altor structuri gramaticale. Ceilalți doi itemi au în comun următorul lucru: de corectitudinea fonetică depinde ortografierea cuvintelor, ceea ce a și constituit o dificultate pentru unii studenți. Astfel, itemul de aplicare a

normelor ortografice și cel de respectare a normelor fonetice au înregistrat un rezultat mai slab decât celelalte două.

În continuare, prezentăm rezultatele conform indicatorilor de dezvoltare a competențelor lingvistice la domeniul *aplicare*, în conformitate cu nivelurile minim, mediu, avansat (Figura 3.4).

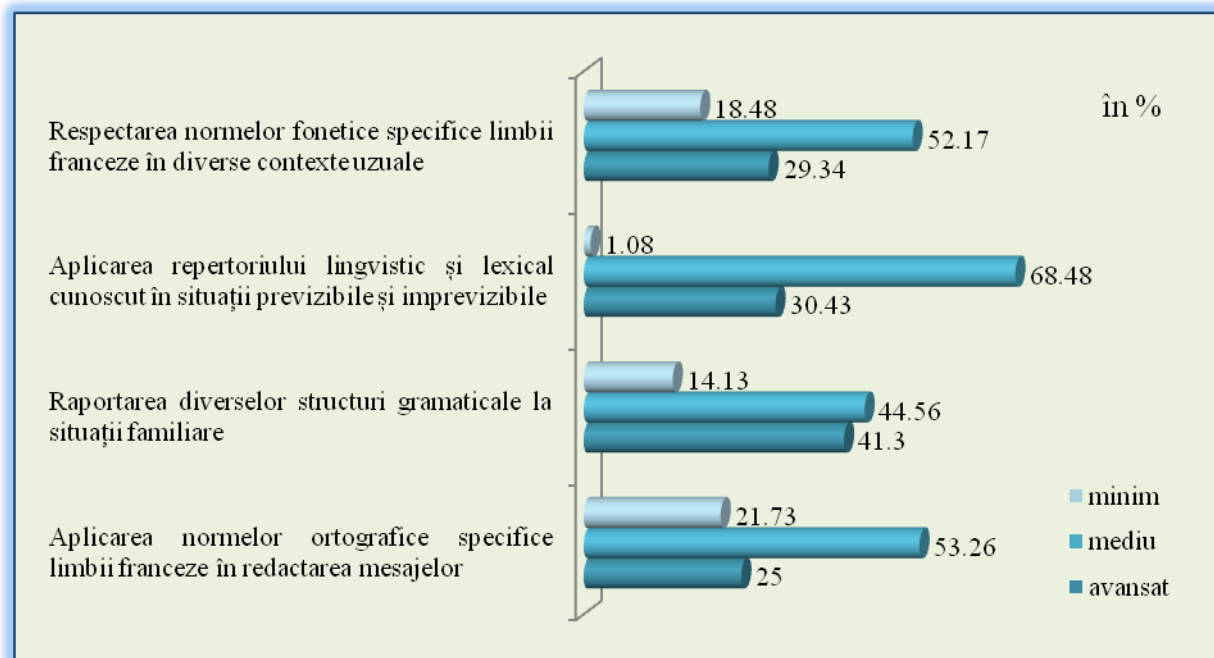


Fig. 3.4. CL la domeniul aplicare (etapa de constatare)

La etapa de constatare a experimentului, competențele lingvistice ale studenților au fost evaluate la domeniul *integrare* prin intermediul a patru itemi.

La primul item, care se referă la componenta fonologică a competențelor lingvistice, studenții trebuiau să realizeze transcripția fonetică a textului. Acest item și cel care se referă la componenta ortografică, la care aveau de scris o dictare necunoscută, le-a creat impedimente studenților, căci ei nu au înregistrat cele mai bune rezultate la aceștia.

În schimb, itemii care au evaluat componentele lexicală și gramaticală ale competențelor lingvistice ale studenților au fost rezolvați cu scoruri mai bune. Ambele activități vizează mai ales creativitatea studenților, având de aplicat vocabularul și structurile lexicale asimilate anterior, dar și regulile gramaticale.

Prezentăm în continuare rezultatele conform indicatorilor de dezvoltare a competențelor lingvistice la domeniul *integrare*, în conformitate cu nivelurile minim, mediu, avansat (Figura 3.5).

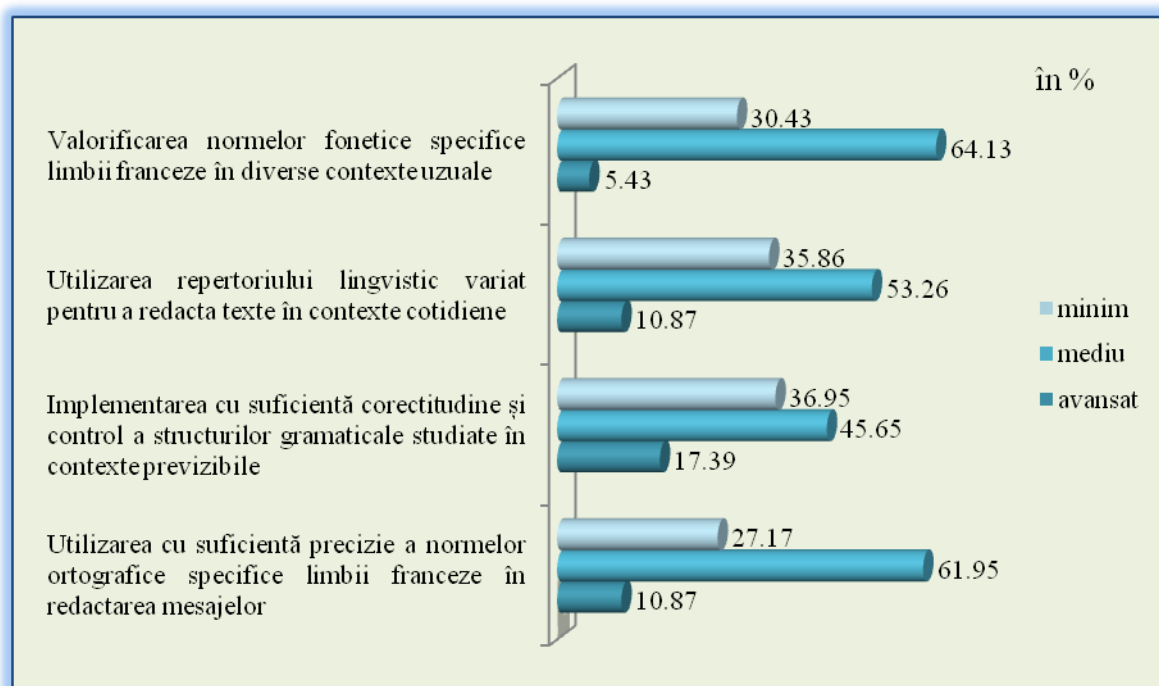


Fig. 3.5. CL la domeniul integrare (etapa de constatare)

Datele experimentale pe care le-am obținut prin calcularea punctajului acumulat și reprezentarea procentuală la itemii probei din cadrul experimentului de constatare au contribuit la stabilirea nivelului inițial de dezvoltare a competențelor lingvistice ale studenților.

Nivelul inițial de dezvoltare a competențelor lingvistice stabilit în urma probei de evaluare la etapa de constatare este prezentat în tabelul 3.8. și în fig. 3.6.

Tabelul 3.8. Analiza cantitativă a rezultatelor obținute la etapa de constatare

| Grupa | Numărul de studenți | Nivelul | | | | | |
|-------------------|---------------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
| | | Minim | | Mediu | | Avansat | |
| | | Nr. st. | % | Nr. st. | % | Nr. st. | % |
| 105 fr.-eng./ger. | 21 st. | 4 | 19,05 | 13 | 61,90 | 4 | 19,05 |
| 204 fr.-eng./it. | 17 st. | 3 | 17,65 | 10 | 58,82 | 4 | 23,52 |
| 304 fr.-eng./it. | 14 st. | 3 | 21,43 | 8 | 57,14 | 3 | 21,43 |
| 102 eng.-fr./sp. | 16 st. | 5 | 31,25 | 8 | 50 | 3 | 18,75 |
| 203 eng.-fr. | 13 st. | 3 | 23,07 | 8 | 61,54 | 2 | 15,38 |
| 302 eng.-fr./it. | 11 st. | 2 | 18,18 | 6 | 54,54 | 3 | 27,27 |

Rezultatele prezentate pentru fiecare grupă academică demonstrează existența lacunelor la nivel de grupă academică în procesul predării-învățării-evaluării în ceea ce privește competențele lingvistice.

Conform indicatorilor de apreciere a competențelor lingvistice, la această etapă a experimentului, constatăm că posedarea competențelor lingvistice corespunde, preponderent, nivelurilor minim și mediu. Acest rezultat se datorează îndeosebi curriculumului bazat pe un

model tradițional de formare a competențelor lingvistice, care nu integrează instrumente TIC, recurgând la mijloacele tradiționale de predare-învățare-evaluare.

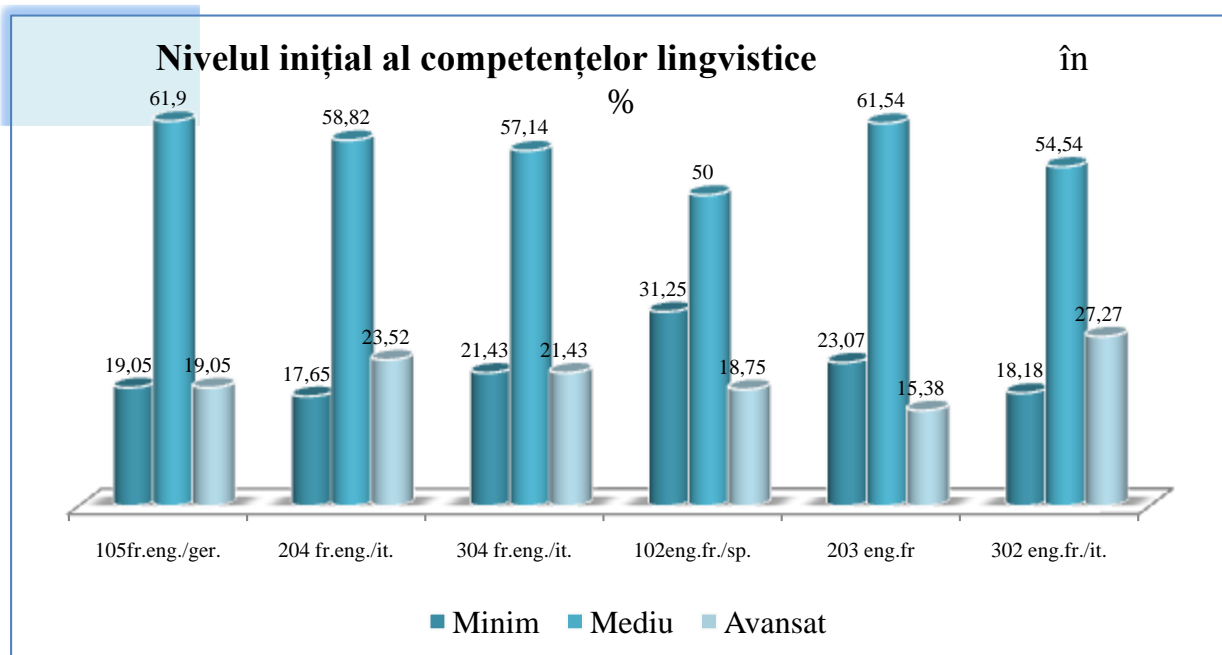


Fig. 3.6. Nivelul CL conform indicatorilor de apreciere pe grupe academice (etapa de constatare)

Concluzionând cele spuse supra, menționăm că proba de evaluare de la etapa de constatare a experimentului a avut drept scop evaluarea nivelului inițial de dezvoltare a competențelor lingvistice ale studenților. Astfel, am stabilit frecvența nivelului *minim*, *mediu* și *avansat* pentru cei 92 de studenți din lotul experimental.

Constatăm că mai mult de jumătate din subiecți – 57,6% – se încadrează în nivelul mediu, fiind urmași de 21,7% pentru nivelul minim și doar 20,6% din subiecții evaluați corespund nivelului avansat (Figura 3.7).

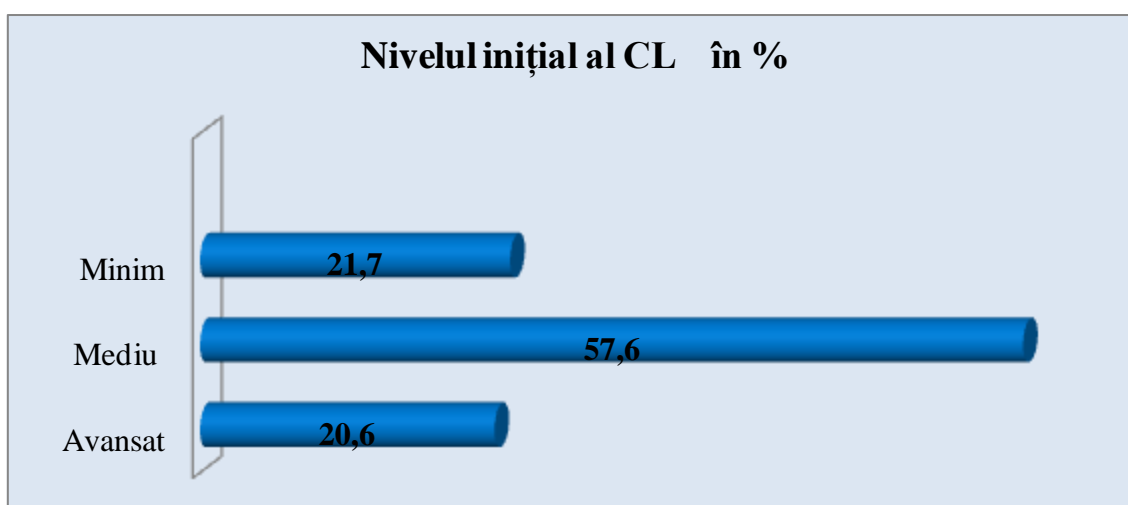


Fig. 3.7. Nivelul inițial al CL conform indicatorilor de apreciere (etapa de constatare)

Datele obținute pe parcursul etapei de constatare au permis stabilirea gradului de posedare a competențelor lingvistice ale studenților, constituind o premisă pentru obiectivarea experimentului de formare, pe care-l vom descrie în capitolul 3.

La etapa **experimentului de formare**, au fost valorificate conținuturi curriculare conform *indicatorilor de apreciere ai nivelului de dezvoltare a competențelor lingvistice*, elaborați în concordanță cu CECRL (Anexa 22); a fost valorificat *Referențialul de evaluare a CL ale studenților* (Anexa 6) ale studenților în procesul de învățare a limbii franceze, descris în capitolul II; a fost aplicat, paralel cu programul de formare de bază prevăzut de curricula la Limba franceză, un program de instruire a studenților axat pe formarea și/sau dezvoltarea competenței digitale; a fost implementat *manualul digital interactiv e-Flux*, prin intermediul căruia s-a valorificat evaluarea cu ajutorul instrumentelor TIC pentru toate activitățile comunicative – de receptare (orală și/sau scrisă) și de producere (orală și/sau scrisă) – și pentru toate componentele competenței lingvistice: lexicală, semantică, gramaticală, fonologică, ortografică și ortoepică, considerate componente ale *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice*.

Studenții din lotul experimental au fost implicați în studierea cursului *Limba franceză și comunicare* și a cursurilor înrudite (*Fonetica articulatorie, Lexicul francez, Gramatica contextuală, Praxiologia comunicării în limba franceză, Analiza lingvo-stilistică a textului francez etc.*) conform curricula UPS „Ion Creangă”.

Implementarea *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* (Figura 2.13) a presupus evaluarea competențelor lingvistice prin diverse activități de receptare orală și/sau scrisă și de producere orală și/sau scrisă, realizate permanent prin intermediul TIC.

Procesul pe care l-am desfășurat la etapa de formare s-a realizat cu ajutorul instrumentelor TIC didactizate, avizate de experți în educație, descrise în capitolul 2. Desigur, la baza tuturor activităților de formare a stat, în calitate de reper metodologic, *Referențialul de evaluare a CL ale studenților* (Anexa 6).

Referențialul de evaluare a competențelor lingvistice a stat și la baza elaborării manualului digital interactiv (MDI) e-Flux, valorificat la cursul *Lexicul francez și fonetică articulatorie*. Investigația utilizării manualului digital în studierea limbii franceze privind evaluarea competențelor lingvistice ale studenților a permis realizarea unei cercetări ample a cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor studenților, analizând influența modificărilor determinate de această practică asupra comportamentului lor academic. În cadrul cercetării, ne-am convins că noile tehnologii fac parte nu doar din cotidianul social al studenților, dar și din contextul sistemului de învățământ modern.

Manual digital interactiv e-Flux, la fel ca și manualul tipărit „Flux. Méthode de français: Phonétique/communication” [79], este structurat în 16 unități de curs, în care, de regulă, se regăsesc următoarele tipuri de activități (descrise în capitolul II), specifice domeniului de studiere a limbilor moderne: exerciții în baza secvențelor audio, video și imaginilor; exerciții de citire corectă a textelor, dialogurilor și poeziilor; exerciții de completare a lacunelor în fraze și text; teste de tipul adevărat/fals; teste de alegere a răspunsurilor corecte; dictări (de cuvinte, fraze, texte cunoscute și necunoscute); exerciții de transcriere fonetică. Aceste tipuri de activități acoperă toate componentele competenței lingvistice: lexicală, semantică, gramaticală, fonologică, ortografică și ortoepică (tabelul 3.9, Anexa 31).

Tabelul 3.9. Matricea de evaluare a CL prin utilizarea MDI e-Flux

| Unitatea didactică | Competențe lingvistice valorificate | | | |
|--|---|---|--|---|
| | Componenta fonologică | Componenta lexicală și semantică | Componenta gramaticală | Componenta ortografică și ortoepică |
| Leçon 1/[a – a]. Décrire une personne. «Ma famille» | Exercices d’entraînement des sons [a- a]; Amusement sonore; Virelangues; Lecture du dialogue, du poème; Lecture du texte «Ma famille»; Dictée. | Vocabulaire: décrire une personne; Mécanismes pour obtenir une information sur une personne, une chose. | Articles indéfinis – articles définis. Complétez les blancs par l’article indéfini, défini ou contracté. | Complétez les vides avec: a, â, à, as. |
| Leçon 2/[e]. Décrire les objets. «Ma maison» | Exercices d’entraînement du son [e]. Amusement sonore; Virelangues; Lecture du dialogue, du poème; Faites la transcription phonétique des phrases ci-dessous; Lecture du texte «Ma maison»; Dictée. | Décrire un objet, le logement, localiser dans l’espace. Complétez les blancs par les mots qui manquent de la liste ci-dessous. | Prépositions de lieu : à, au, à la, de, du, de la, chez etc. Complétez les blancs par les prépositions de lieu. | Complétez les vides avec: é, er, ez, ai. Classez les mots dans le tableau selon la prononciation de «x». |
| ... | ... | ... | ... | ... |
| Leçon 16/[j]. L’univers étudiant. «La journée d’un étudiant» (Jean Paulhac) | Exercices d’entraînement du son [j]. Amusement sonore; Virelangues; Lecture du dialogue; Faites la transcription phonétique des phrases ci-dessous; Lecture du texte «La journée d’un étudiant»; Dictée. | Vocabulaire: l’univers étudiant, demande d’emploi. Mécanismes: pour exprimer ce qu’on a l’intention de faire. Complétez les phrases suivantes à l’aide des mots proposés. | Situation dans le temps (discours direct et indirect). Transformez le texte au discours indirect. | Complétez les vides avec: i, y, il, ill. |

Ținem să menționăm că noutatea manualului digital e-Flux este reliefată de oportunitățile excepționale pe care acesta le oferă: posibilitatea de lucru direct pe manual (căutare,

subliniere/evidențiere, adnotări, rezolvarea sarcinilor de lucru etc.), integrarea multimedia (înregistrări audio), integrarea de activități de evaluare complexe, acces online pentru trimiterea rezolvării sarcinilor de lucru ale studenților către profesor, sarcini de evaluare/autoevaluare, posibilitatea de actualizare, modificare și completare facilă a conținutului manualului, posibilitatea de personalizare a manualului.


Succesul evaluării competențelor lingvistice prin intermediul instrumentelor TIC este în strânsă legătură cu mai mulți factori, precum: calitatea instrumentelor TIC folosite, strategiile didactice interactive aplicate de profesor și activitățile activ-participative ale studenților, motivația de învățare și posedarea competenței digitale în utilizarea noilor tehnologii.




La **etapa de control**, a fost aplicat **testul 2** (Anexa 27). Scopul testului a fost de a stabili nivelul final de dezvoltare a competențelor lingvistice prin intermediul instrumentelor TIC. Rezultatele testului 2 sunt prezentate pe grupe academice în Anexa 28, în tabelul 3.12 și în fig. 3.11.

Dat fiind faptul că am lucrat conform metodei *before and after*, am aplicat același test ca și la etapa de constatare, doar că gradul de dificultate al itemilor, de această dată, este mai mare. Astfel, testul este alcătuit din 12 itemi, dintre care patru se referă la categoria *cunoaștere*, patru, la categoria *aplicare* și patru, la categoria *integrare*, axați pe componentele competenței lingvistice: componenta fonologică, lexicală, semantică, gramaticală, ortografică.

Punctajul maxim acordat pentru test a fost 36 de puncte, astfel că pentru fiecare categorie – *cunoaștere*, *aplicare*, *integrare* – studentul poate acumula câte 12 puncte. Rezultatele testării au fost clasificate pe trei niveluri: *minim*, *mediu*, *avansat*. Pentru nivelul minim, studenții trebuie să acumuleze până la 19 puncte, pentru nivelul mediu – 30 și pentru nivelul avansat – cel puțin 31 de puncte.


Tabelul 3.10. Metodologia de evaluare a CL ale studenților pentru test 2




| Regardez la vidéo: Qu'est-ce que tu portes ? [208] | | Punctaj |
|---|---|---------|
| Cunoaștere | | 12 p. |
| F | Encerclez les noms des vêtements que vous entendez, qui sont aussi en anglais. | L0123 |
|  | | |
| L | À partir de l'image ci-dessus, écrivez les noms de vêtements que vous entendez. | L0123 |
| G | Encerclez la variante que vous entendez: ce/mon tee-shirt, ce/un jean, une/cette chemise, mes/des chaussettes, la/une jupe. | L0123 |
| O | Complétez avec la lettre qui manque : ch_mi_e, bas_e_s, _ob_, chau_sur_s, ju_e. | L0123 |
| Aplicare | | 12 p. |
| F | Faites la transcription des termes d'origine anglaise du document audio. | L0123 |
| L | Écrivez le nom du vêtement de la vidéo devant chaque image. | L0123 |

| | | | | |
|---|---|---|---|-----------------------------------|
| |  |  |  | |
| G | Complétez avec l'article qui convient <i>ce, cet, cette, ces</i> : __ caleçon, __ baskets, __ chemise, __ short, __ jupe, __ pantalon, __ robe, __ bonnet, __ chaussures. | | | L0123 |
| O | Arrangez les lettres pour obtenir des vêtements: ujep, ketbass, tenbon, tonlapan. | | | L0123 |
| Integrare | | | | 12 p. |
| F | Faites la transcription du reportage. | | | L0123 |
| L | Dites, qu'est-ce que vous portez pour aller à l'université? chez des amis? | | | L0123 |
| G | Transformez la transcription de l'activité avant-précédente au discours indirect, plan du passé. | | | L0123 |
| O | Dictée inconnue. | | | L0123 |
| Punctaj maxim – 36 p. | | | | |
| Baremul de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților | | | | |
| | Nivel | Minim | Mediu | Avansat |
| | Barem de evaluare | 1-19 p. | 20-30 p. | 31-36 p. |
| | Raportul: punctaj-notă | 17-19 p. – „5” 13-16 p. – „4” 9-12 p. – „3” 6-8 p. – „2” 1-5 p. – „1” | 27-30 p. – „8” 24-26 p. – „7” 20-23 p. – „6” | 35-36 p. – „10” 31-34 p. – „9” |

Itemii testului 2 au fost alcătuiți în conformitate cu *indicatorii de apreciere a nivelului de dezvoltare a competențelor lingvistice* (Anexa 22). În tabelul 3.11, prezentăm corelația dintre variabilele cercetării și itemii testului 2.

Tabelul 3.11. Corelația dintre itemii test 2 și variabilele cercetării

| Item t2 + Domeniul limbii | Variabilele cercetării | Nivel: minim, mediu, avansat | Punctaj |
|---|--|---|-----------------------|
| Cunoaștere | | | |
| F – Encerclez les noms des vêtements que vous entendez, qui sont aussi en anglais.  | Perceperea unităților sonore și a trăsăturilor fonetice specifice limbii franceze în contexte uzuale | <i>Minim:</i> identifică cu greu cuvintele. <i>Mediu:</i> identifică cuvintele, dar mai comite și unele erori. <i>Avansat:</i> nu are dificultate în a identifica cuvintele corect. | L 0 1 2 3 |
| L – À partir de l'image ci-dessus, écrivez les noms de vêtements que vous entendez. | Recunoașterea structurilor lexicale și a trăsăturilor semantice studiate, formulate într-un limbaj clar și uzual | <i>Minim:</i> identifică mai puțin de ½ din cuvinte. <i>Mediu:</i> identifică mai mult de ½ din cuvinte. <i>Avansat:</i> identifică toate cuvintele câmpului lexical. | L 0 1 2 3 |
| G – Encerclez la variante que vous entendez: ce/mon tee-shirt, ce/un jean, une/cette chemise, mes/des chaussettes, la/une jupe. | Distingerea structurilor și normelor gramaticale studiate în diverse contexte uzuale | <i>Minim:</i> identifică mai puțin de ½ din expresii. <i>Mediu:</i> identifică mai mult de ½ din expresii. <i>Avansat:</i> identifică toate expresiile. | L 0 1 2 3 |
| O – Complétez avec la lettre qui manque : ch_mi_e, bas_e_s, _ob_ | Cunoașterea semnelor și normelor de ortografie utilizate în diverse tipuri de | <i>Minim:</i> completează mai puțin de ½ din cuvinte. <i>Mediu:</i> completează mai mult de | L 0 1 |

| | | | |
|---|--|---|-----------------------|
| chau_sur_s, ju_e. | mesaje | ½ din cuvinte. <i>Avansat:</i> completează toate cuvintele corect. | 2 3 |
| Aplicare | | | |
| F – Faites la transcription des termes d'origine anglaise du document audio. | Respectarea normelor fonetice specifice limbii franceze în diverse contexte uzuale | <i>Minim:</i> mai puțin de ½ din cuvintele transcrise sunt corecte. <i>Mediu:</i> mai mult de ½ din cuvintele transcrise sunt corecte. <i>Avansat:</i> toate cuvintele transcrise sunt corecte. | L 0 1 2 3 |
| L – Écrivez le nom du vêtement de la vidéo devant chaque image.  _____  _____  _____ | Aplicarea repertoriului lingvistic și lexical cunoscut în situații previzibile și imprevizibile | <i>Minim:</i> numai un răspuns este corect. <i>Mediu:</i> sunt corecte unul sau două răspunsuri. <i>Avansat:</i> toate răspunsurile sunt corecte. | L 0 1 2 3 |
| G – Complétez avec l'article qui convient <i>ce, cet, cette, ces</i> : ____ caleçon, ____ baskets, ____ chemise, ____ short, ____ jupe, ____ pantalon, ____ robe, ____ bonnet, ____ chaussures. | Raportarea diverselor structuri gramaticale la situații familiare | <i>Minim:</i> completează mai puțin de ½ din spații. <i>Mediu:</i> completează mai mult de ½ din spații. <i>Avansat:</i> completează toate spațiile corect. | L 0 1 2 3 |
| O – Arrangez les lettres pour obtenir des vêtements: ujep, ketbass, tenbon, tonlapan. | Aplicarea normelor ortografice specifice limbii franceze în redactarea mesajelor | <i>Minim:</i> rezolvă mai puțin de ½ din sarcină. <i>Mediu:</i> rezolvă mai mult de ½ din sarcină. <i>Avansat:</i> rezolvă toată sarcina corect. | L 0 1 2 3 |
| Integrare | | | |
| F – Faites la transcription du reportage. | Valorificarea normelor fonetice specifice limbii franceze în diverse contexte uzuale | <i>Minim:</i> mai puțin de ½ din reportaj este scris corect. <i>Mediu:</i> mai mult de ½ din reportaj este scris corect. <i>Avansat:</i> tot reportajul este scris corect. | L 0 1 2 3 |
| L – Dites, qu'est-ce que vous portez pour aller à l'université? chez des amis? | Utilizarea repertoriului lingvistic variat pentru a redacta texte în contexte cotidiene | <i>Minim:</i> rezolvă mai puțin de ½ din sarcină. <i>Mediu:</i> rezolvă mai mult de ½ din sarcină. <i>Avansat:</i> rezolvă toată sarcina corect. | L 0 1 2 3 |
| G – Transformez la transcription de l'activité avant-précédente au discours indirect, plan du passé. | Implementarea cu suficientă corectitudine și control a structurilor gramaticale studiate în contexte previzibile | <i>Minim:</i> rescrie textul transformând doar ½ din vorbirea directă din el în vorbire indirectă. <i>Mediu:</i> rescrie textul transformând mai mult de ½ din vorbirea directă din el în vorbire indirectă. | L 0 1 2 3 |

| | | | |
|---------------------|--|--|-----------------------|
| | | <i>Avansat:</i> rescrie textul transformându-l în întregime din vorbirea directă în vorbire indirectă. | |
| O – Dictée inconnue | Utilizarea cu suficientă precizie a normelor ortografice specifice limbii franceze în redactarea mesajelor | <i>Minim:</i> scrie corect mai puțin de ½ din textul dictării. <i>Mediu:</i> scrie corect mai mult de ½ din textul dictării. <i>Avansat:</i> scrie corect tot textul dictării. | L 0 1 2 3 |

Rezultatele testului 2 la etapa de control (Anexa 28, tabelul 3.12) au demonstrat că din 92 de studenți, 52 se încadrează în nivelul avansat de posedare a competențelor lingvistice în limba franceză și 40, în nivelul mediu. Prezentăm aceste rezultate în tabelul 3.12.

Tabelul 3.12. Rezultatele test 2 (etapa de control)

| Nivel | Nr. de studenți | % |
|---------|-----------------|-------|
| Avansat | 52 | 56,52 |
| Mediu | 40 | 43,47 |
| Minim | 0 | 0 |
| Total | 92 | 100% |

Datele din tabelul de mai sus demonstrează că studenții au înregistrat la testul 2 rezultate mai bune decât la testul 1 (etapa de constatare). Acest lucru se datorează accesului direct la modele autentice de comunicare în limba franceză, posibilității studenților de a accesa materialul predat ori de câte ori au nevoie și de a se autoevalua la fiecare etapă a procesului de învățare.

Conform metodei *înainte și după* (*before and after method*), studenților li s-a propus același test ca și la etapa de constatare, dar cu un grad de dificultate mai înalt. Astfel, testul 2 este alcătuit din 12 itemi; dintre aceștia, patru se referă la categoria *cunoaștere*, patru, la categoria *aplicare* și patru, la categoria *integrare*, axați pe componentele competenței lingvistice: componenta fonologică, lexicală și semantică, gramaticală, ortografică.

Rezultatele obținute conform categoriilor testului demonstrează că la domeniul *cunoaștere* studenții au acumulat un punctaj foarte bun. Practic, nici un student nu întâmpină dificultăți în a recunoaște structurile lexicale și trăsăturile semantice studiate, formulate într-un limbaj clar și uzual. Datorită activităților practice referitoare la vocabularul și expresiile noi prezentate la începutul fiecărei unități, acest aspect nu a constituit un impediment pentru studenți. La fel se întâmplă și în cazul exercițiului care solicită distingerea structurilor și normelor gramaticale studiate anterior, datorită cursului de gramatică studiat chiar din primul semestru. Axarea, la începutul tuturor unităților de studiu, pe normele ortografice atribuite fiecărui sunet în limba franceză le-a permis studenților să înregistreze rezultate foarte bune și la itemul ce evaluează componenta ortografică, în cazul căruia ei trebuie să cunoască semnele și

regulile de ortografie utilizate în diverse tipuri de mesaje. Nici activitatea referitoare la componenta fonologică a competenței lingvistice nu i-a pus pe studenți în dificultate, când au fost evaluați pentru perceperea unităților sonore și a trăsăturilor fonetice specifice limbii franceze. Prezentăm în continuare rezultatele conform indicatorilor de dezvoltare a competențelor lingvistice la domeniul *cunoaștere*, în conformitate cu nivelurile minim, mediu, avansat (Figura 3.8).

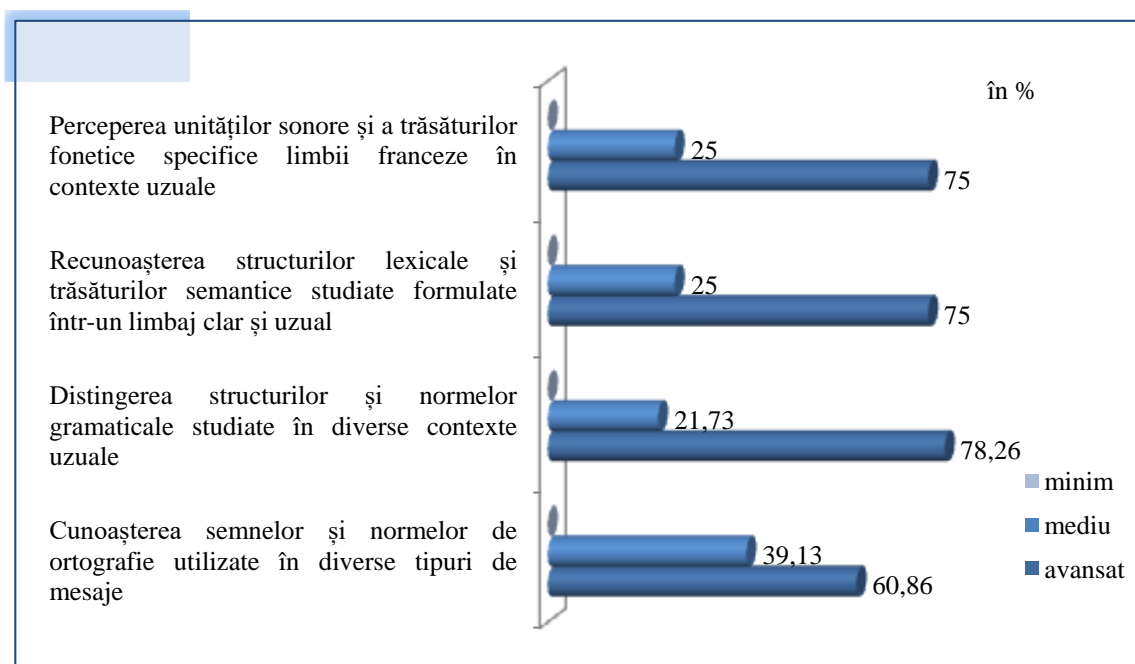


Fig. 3.8. CL la domeniul cunoaștere (etapa de control)

Următorii patru itemi ai testului 2 stabilesc capacitatea studenților de a aplica cunoștințele acumulate în procesul de studiere a limbii franceze. Astfel, la domeniul *aplicare*, ca și la cel precedent, studenții au avut de rezolvat itemi referitori la componentele competenței lingvistice: componenta fonologică, lexicală, semantică, gramaticală, ortografică. Cel mai bine s-au descurcat studenții la itemul care vizează componentele lexicală și semantică, atunci când au trebuit să aplice repertoriul lingvistic și lexical pe care îl cunosc în situații propuse spre evaluare.

Același lucru îl identificăm și la itemul care evaluează componenta gramaticală, studenții descurcându-se în ceea ce privește identificarea categoriilor corecte de gen, număr sau a altor structuri gramaticale în diferite situații de comunicare.

Al patrulea și al cincilea item sunt conectați între ei, fiindcă de corectitudinea fonetică depinde ortografierea cuvintelor, ceea ce a și generat același rezultat. Astfel, itemul de aplicare a normelor ortografice și cel de respectare a normelor fonetice au înregistrat un rezultat mai slab decât celelalte două, însă avem și aici doar rezultate de nivel mediu și avansat. În figura 3.9

prezentăm rezultatele conform indicatorilor de dezvoltare a competențelor lingvistice la domeniul *aplicare*, în conformitate cu nivelurile minim, mediu, avansat.

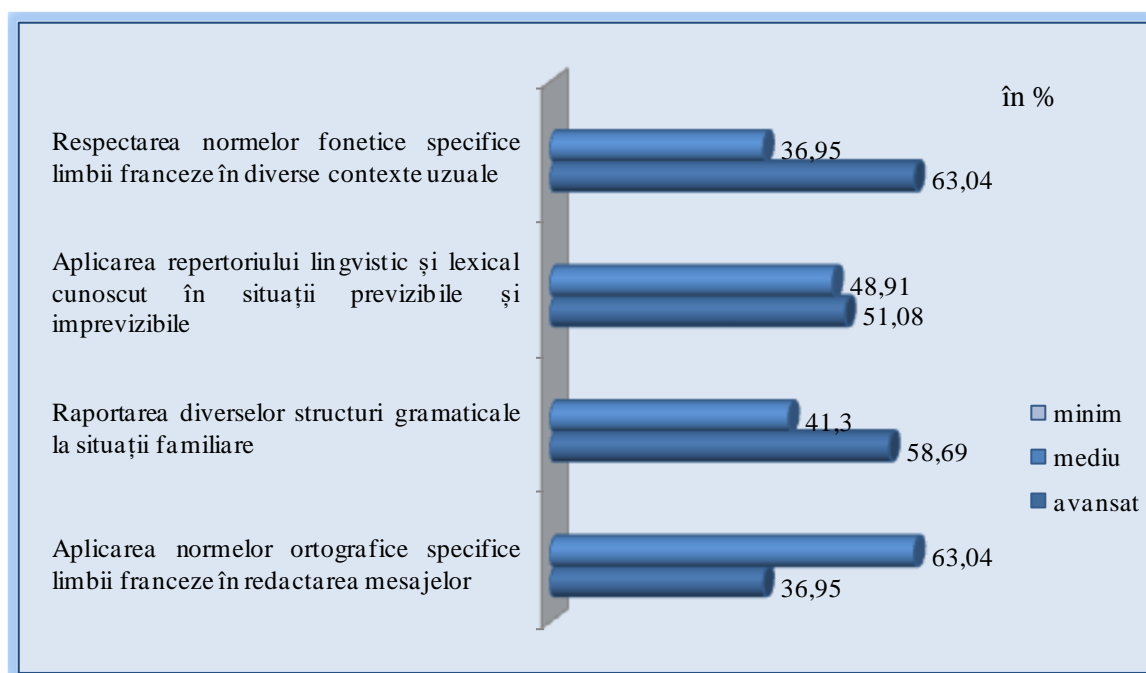


Fig. 3.9. CL la domeniul aplicare (etapa de control)

La etapa de control a experimentului, competențele lingvistice ale studenților au fost evaluate la domeniul *integrare* tot cu ajutorul a patru itemi. Studenții au dat dovadă de capacități deosebite de integrare a cunoștințelor acumulate și aplicate în situații concrete de comunicare. La primul item, care vizează componenta fonologică a competențelor lingvistice, studenții s-au descurcat bine cu transcripția fonetică a textului. Itemul referitor la componenta ortografică, în cazul căreia aveau de scris o dictare necunoscută, nu le-a mai creat dificultăți studenților, căci au înregistrat rezultate mai bune decât la etapa de constatare.

La fel și itemii care au evaluat componentele lexicală și gramaticală ale competențelor lingvistice ale studenților au înregistrat rezultate mult mai bune. Ambele activități vizează mai ales creativitatea studenților, în cazul căreia au integrat vocabularul și structurile lexicale asimilate anterior, dar și regulile gramaticale.

Prezentăm în figura 3.10 aceste rezultate conform indicatorilor de dezvoltare a competențelor lingvistice, la domeniul *integrare*, în conformitate cu nivelurile minim, mediu, avansat.

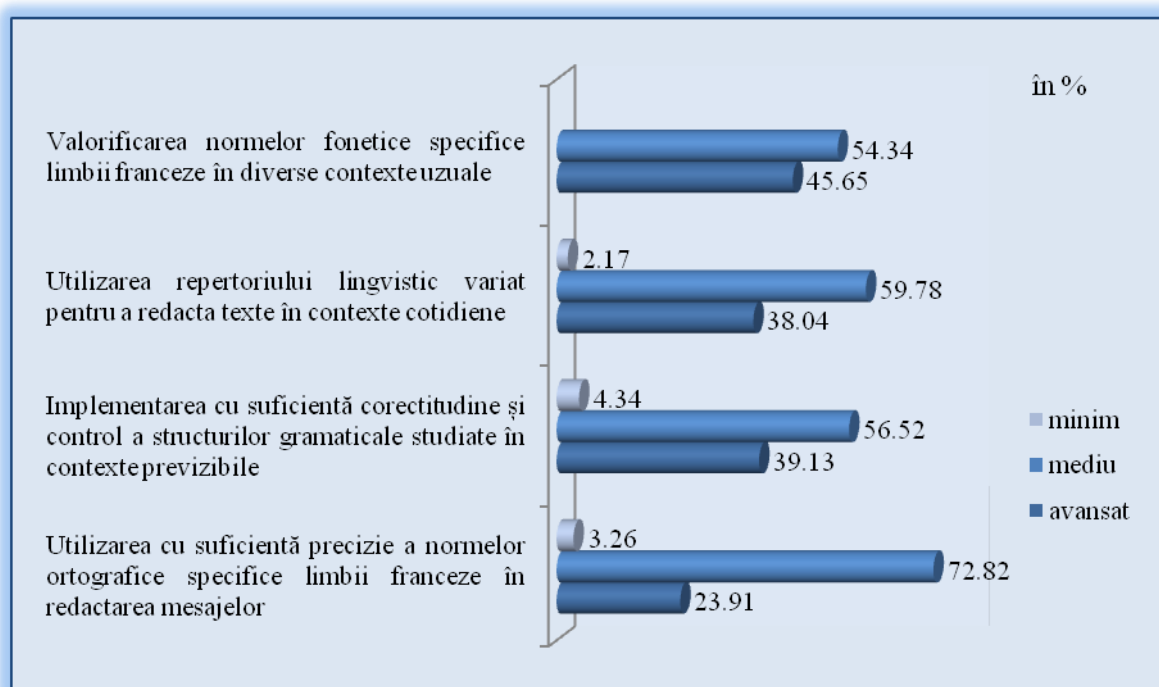


Fig. 3.10. CL la domeniul integrare (etapa de control)

Datele experimentale pe care le-am obținut prin calcularea punctajului acumulat și reprezentarea procentuală la itemii probei din cadrul experimentului de control au contribuit la stabilirea nivelului final de dezvoltare a competențelor lingvistice ale studenților. Nivelul final de dezvoltare a competențelor lingvistice, stabilit în urma probei de evaluare la etapa de control, este prezentat, pe grupe academice, în tabelul 3.13 și în figura 3.11.

Tabelul 3.13. Analiza cantitativă a rezultatelor obținute la etapa de control

| Grupa | Numărul de studenți | Nivelul | | | | | |
|-------------------|---------------------|---------|---|---------|-------|---------|-------|
| | | Minim | | Mediu | | Avansat | |
| | | Nr. st. | % | Nr. st. | % | Nr. st. | % |
| 205 fr.-eng./ger. | 21 st. | 0 | 0 | 6 | 28,57 | 15 | 71,42 |
| 304 fr.-eng./it. | 17 st. | 0 | 0 | 6 | 35,29 | 11 | 64,70 |
| 404 fr.-eng./it. | 14 st. | 0 | 0 | 8 | 57,14 | 6 | 42,85 |
| 202 eng.-fr./sp. | 16 st. | 0 | 0 | 9 | 56,25 | 7 | 43,75 |
| 303 eng.-fr | 13 st. | 0 | 0 | 5 | 38,46 | 8 | 61,53 |
| 402 eng.-fr./it. | 11 st. | 0 | 0 | 6 | 54,54 | 5 | 45,45 |

Rezultatele prezentate pentru fiecare grupă academică ne ajută să înțelegem mai bine cum s-au dezvoltat, la nivel de grupă academică, în procesul predării-învățării-evaluării, competențele lingvistice.

La etapa inițială a cercetării noastre, conform indicatorilor de apreciere a competențelor lingvistice, am constatat că posedarea competențelor lingvistice corespundea, preponderent, nivelurilor minim și mediu. Acest rezultat se datora îndeosebi curriculumului bazat pe un model

tradițional de dezvoltare a competențelor lingvistice, care nu integrează instrumente TIC, recurgând la mijloace tradiționale de predare-învățare-evaluare.

La etapa de control însă, rezultatele înregistrate (Figura 3.11) sunt preponderent de nivel avansat și mediu, acest lucru datorându-se îndeosebi modernizării curriculare, prin integrarea instrumentelor TIC în procesul de evaluare a competențelor lingvistice.

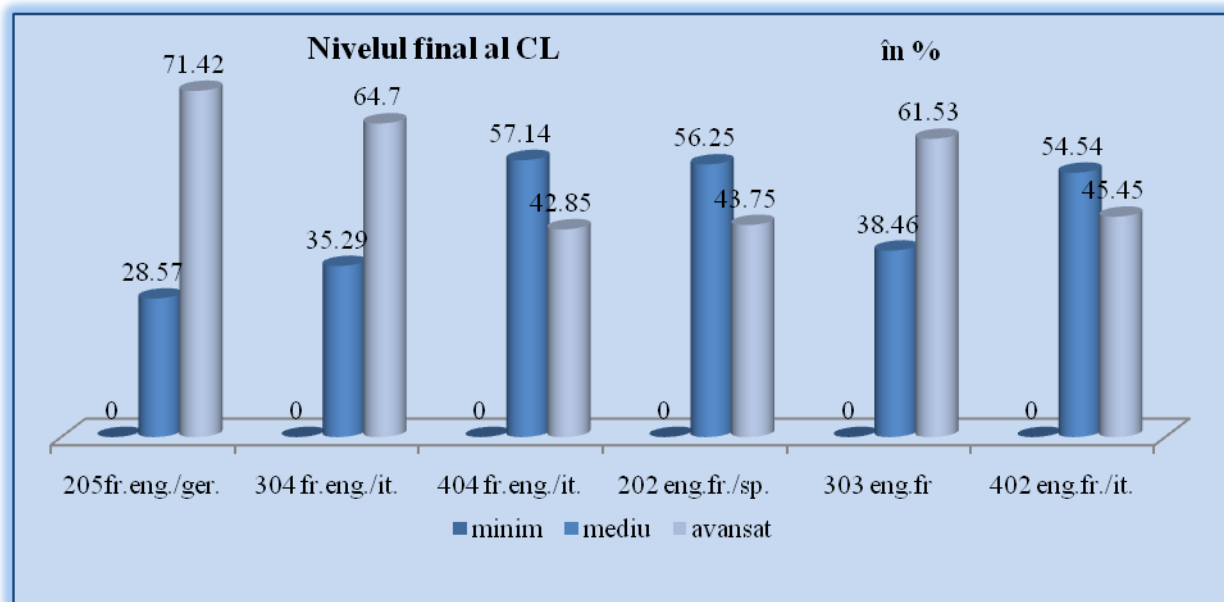


Fig. 3.11. Nivelul CL conform indicatorilor de apreciere pe grupe academice (etapa de control)

Stabilim astfel, conform rezultatelor obținute, că majoritatea studenților au acumulat punctajul corespunzător nivelului avansat – 56,52% – și nivelului mediu – 43,47%. Nivelul minim nu a fost înregistrat de nici un student. În urma celor consemnate supra, prezentăm grafic (Figura 3.12) nivelul final al competențelor lingvistice ale studenților, conform indicatorilor de apreciere de la etapa de control (Tabelul 3.11).

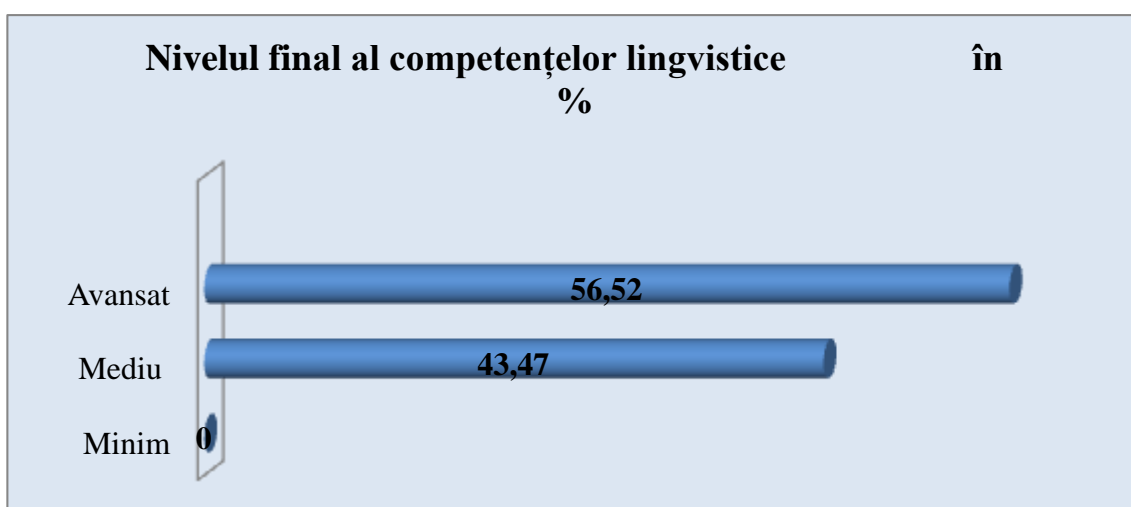


Fig. 3.12. Nivelul final al CL conform indicatorilor de apreciere (etapa de control)

Media notelor acumulate la testele 1 și 2 a servit drept dovadă a gradului de însușire a cunoștințelor lexicale, semantice, gramaticale, fonetice, ortografice și a capacității de a opera cu ele (Anexa 28), adică a nivelului competențelor lingvistice al studenților care studiază limba franceză. Conform mediei finale, raportată la cele trei niveluri – minim, mediu, avansat –, observăm că cele șase grupe academice au înregistrat un progres semnificativ (Tabelul 3.14).

Tabelul 3.14. Matricea cantitativă la etapa de constatare și de control

| Experimentul pedagogic | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------|---------|---------------------|-------|-------|-------|-------|-------|------------------|-------|-------|-------|-------|---|
| Grupa | Nr. st. | Etapa de constatare | | | | | | Etapa de control | | | | | |
| | | Avansat | | Mediu | | Minim | | Avansat | | Mediu | | Minim | |
| | | nr st | % | nr st | % | nr st | % | nr st | % | nr st | % | nr st | % |
| 205 fr.-eng./it. | 21 | 4 | 19,05 | 13 | 61,90 | 4 | 19,05 | 15 | 71,42 | 6 | 28,57 | 0 | 0 |
| 304 fr.-eng./it. | 17 | 4 | 23,52 | 10 | 58,82 | 3 | 17,65 | 11 | 64,70 | 6 | 35,29 | 0 | 0 |
| 404 fr.-eng./it. | 14 | 3 | 21,43 | 8 | 57,14 | 3 | 21,43 | 6 | 42,85 | 8 | 57,14 | 0 | 0 |
| 202eng.-fr./sp. | 16 | 3 | 18,75 | 8 | 50 | 5 | 31,25 | 7 | 43,75 | 9 | 56,25 | 0 | 0 |
| 303 eng.-fr. | 13 | 2 | 15,38 | 8 | 61,54 | 3 | 23,07 | 8 | 61,53 | 5 | 38,46 | 0 | 0 |
| 402eng.-fr./it. | 11 | 3 | 27,27 | 6 | 54,54 | 2 | 18,18 | 5 | 45,45 | 6 | 54,54 | 0 | 0 |

Nivelul studenților la etapa de control – preponderent avansat – se datorează exclusiv valorificării instrumentelor TIC prin intermediul strategiilor interactive și activităților activ-participative aplicate la lecțiile de limba franceză, pe care studenții le pot valorifica și în mod autonom, în afara sălii de curs, datorită accesului la noile tehnologii.

Comparația nivelului inițial cu cel final al competențelor lingvistice la studenții din lotul experimental relevă o creștere vizibilă a progresului lor academic (Figura 3.13).

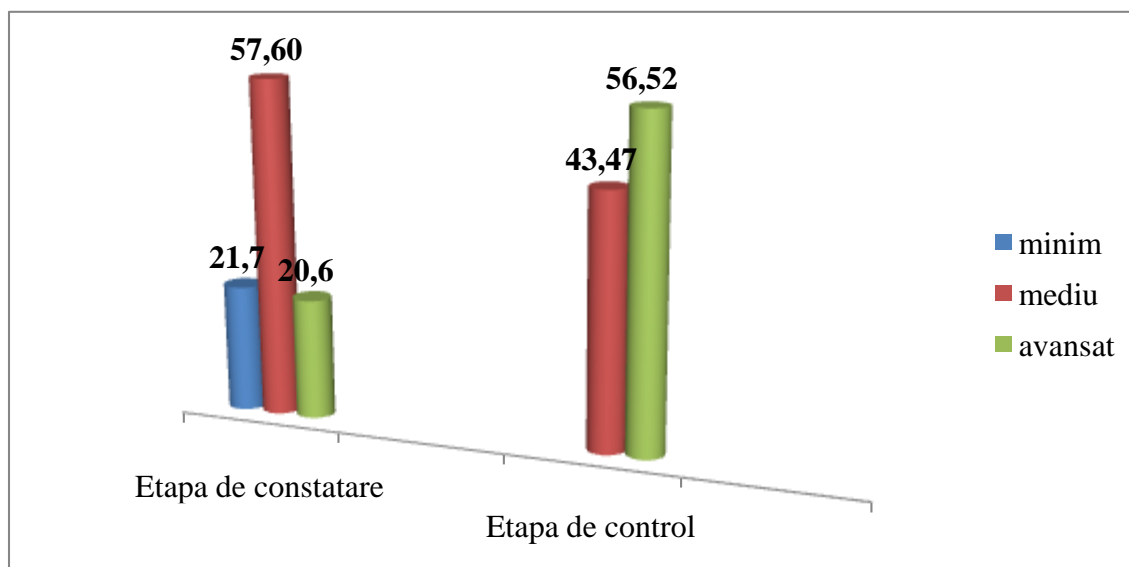


Fig. 3.13. Valori comparate ale CL (etapa de constatare și de control)

Diferența dintre rezultatele de la etapa de constatare și de la cea de control se datorează valorificării instrumentelor TIC la toate etapele procesului instructiv – predare, învățare, evaluare. Accesul la surse didactice autentice, oferit de noile tehnologii, le-a permis studenților să-și sensibilizeze capacitățile proprii în ceea ce privește identificarea, asimilarea și integrarea noilor cunoștințe în comunicarea fluentă în limba franceză.

Pe parcursul **etapei de control**, au fost aplicate două **chestionare** adresate studenților. Unul dintre chestionare (Anexa 29) era adresat tuturor studenților lotului experimental, pentru identificarea impactului evaluării competențelor lingvistice prin TIC asupra progresului lor academic. În tabelul 3.15 sunt prezentate variabilele elaborate în vederea identificării impactului evaluării competențelor lingvistice prin TIC asupra procesului de formare al studenților.

Tabelul 3.15. Variabilele cercetării pentru chestionarul de identificare a impactului evaluării CL ale studenților prin TIC

| Variabilele cercetării | Întrebările <i>Chestionarului de identificare a impactului evaluării competențelor lingvistice ale studenților prin TIC (Curs teoretic CT + curs practic CP)</i> |
|---|--|
| Capacitatea de a accepta o metodologie nouă de evaluare | V-a plăcut procesul de evaluare prin intermediul instrumentelor TIC? De ce? |
| Capacitatea de a analiza o metodologie de evaluare | Ce a modificat acest mod de evaluare în parcursul dumneavoastră academic? |
| | Care au fost dificultățile pe care le-ați întâmpinat în procesul utilizării TIC în procesul de evaluare? |
| | Care au fost totuși punctele forte ale acestui tip de evaluare? |
| Capacitatea de a identifica utilitatea unui instrument de evaluare | A fost utilă grila de evaluare, care v-a fost anunțată din timp? |
| | Considerați că evaluarea cu autorul grilei de evaluare este obiectivă? |
| Capacitatea de a identifica diferențe între tradițional și noile tehnologii în evaluare | Ce diferență este între evaluarea tradițională și evaluarea realizată prin intermediul TIC? |

| | |
|--|--|
| Capacitatea de a argumenta în favoarea/defavoarea unui tip de evaluare | Care tip de evaluare v-a plăcut mai mult (tradițional sau prin TIC)? De ce? |
| Capacitatea de a formula o sugestie | Ce propuneri de îmbunătățire a evaluării prin TIC ați propune colegilor voștri, viitori profesori? |

Rezultatele acestei chestionări (Anexa 29) au scos în evidență faptul că majorității studenților chestionați le-a plăcut evaluarea prin TIC. Acest tip de evaluare le-a solicitat mai multe competențe, mai multă pregătire și efort, ceea ce va asigura și o memorizare a materialului studiat pentru o durată mai mare de timp. Printre răspunsurile frecvente ale studenților, întâlnim: „este mai ușor să lucrezi la computer decât să scrii de mână; este o modalitate bună de a evalua și producerea orală; a fost o metodă nouă de evaluare pentru mine; am aflat cum trebuie să realizez corect o prezentare PowerPoint; formează competențe necesare pentru viitor; a fost un antrenament eficient pentru teza de licență; este o metodă interactivă, interesantă, captivantă; nota a fost obiectivă; este un mod diferit de exprimare a cunoștințelor; am avut posibilitatea de a mă exprima oral; există posibilitatea de autoevaluare; nu suntem presați de timp; este mai eficient”.

Grila de evaluare propusă de profesor i-a disciplinat pe studenți să respecte cu strictețe criteriile stabilite, ceea ce, în mod inevitabil, le-a dezvoltat și competențe noi: „a fost un plan concret de lucru, cu pași clar delimitați; a fost ca un ghid; evaluarea a fost obiectivă, pe dreptate.”

Studenții au stabilit diferențele dintre cele două tipuri de evaluare. În evaluarea tradițională, studenții „învață pe de rost, este evaluată doar exprimarea scrisă, necesită mai puțin timp de pregătire, dar este mai dificilă, este banală, nu pot modifica nimic, provoacă frică.” Or, evaluarea cu ajutorul instrumentelor TIC „cere mai multe competențe; căutăm, muncim mai mult; este evaluată și exprimarea orală; este mai eficientă, dar cere mai mult timp pentru pregătire; dezvoltă competențele lingvistice; este mai interesant; este mai obiectivă; dezvoltă capacitatea de a filtra informațiile; este individualizată, în legătură cu necesitățile fiecărui student; este ceva nou, captivant și deosebit; este personalizată și presupune mai mult lucru individual; putem modifica câte ceva.”

Unanim, studenții au apreciat acest tip diferit de evaluare și chiar se arată deschiși pentru a continua acest demers evaluativ, deoarece „în secolul în care trăim trebuie să ne adaptăm la noile tehnologii; ele ne formează ca profesori moderni; prin această metodă, sunt puse în valoare toate competențele lingvistice; este mai interesant; este modern; am acordat mai multă atenție procesului; nu este plictisitor.”

Cel de-al doilea chestionar (Anexa 30), dedicat studenților care au lucrat cu manualul digital interactiv e-Flux, demonstrează (tabelul A30.1) că acesta a fost pentru ei o noutate absolută. Studenții au utilizat un manual digital interactiv în exclusivitate la Universitatea

Pedagogică „Ion Creangă”, anume la cursul de studiere a limbii franceze. Absolut toți studenții chestionați au fost mai motivați să studieze limba franceză cu ajutorul manualului digital. Acest rezultat a avut impact pozitiv și asupra reușitei lor academice, dat fiind faptul că 78,38% din studenții implicați în chestionare au confirmat acest lucru, 16,21% sunt indeciși și doar 5,4% nu recunosc meritul manualului digital în îmbunătățirea rezultatelor academice.

La întrebarea din chestionar care le cerea studenților să enumere câteva aspecte pozitive identificate de ei în utilizarea manualului digital, studenții au fost foarte generoși în oferirea răspunsurilor care prezintă valoarea manualului digital din perspectiva lor: „înregistrările audio ale textelor s-au dovedit a fi foarte utile pentru o lectură corectă; manualul digital permite exersarea de sine stătător a dictărilor, ceea ce, cu siguranță, sporește reușita studentului; manualul digital este o alternativă ecologică a celor din hârtie; a fost ușor de utilizat, fiind accesibil oriunde, doar cu laptopul la îndemână; oricând poți reveni la exerciții și la înregistrările proprii, urmărind progresul; manualul tradițional (fiind foarte mic) nu este atât de accesibil ca cel electronic, în cazul căruia deschizi cu ușurință orice pagină și înveți; manualul digital este foarte comod, este interactiv și mai util; poate fi accesat online, indiferent unde te afli; manualul digital mi-a permis să-l utilizez indiferent de locația mea, este foarte comod, este interactiv; manualul digital poate fi partajat unui coleg care nu-l are; manualul digital este mult mai compact decât cel obișnuit.”

Totuși, nu este de neglijat nici cealaltă dimensiune a utilizării manualului digital, cea a aspectelor negative identificate de studenți: „nu fiecare student dispune de un laptop personal; ar fi bine să existe și versiunea pe telefonul mobil a manualului; am întâlnit pe parcurs câteva dificultăți tehnice (nu funcționau unele exerciții); probabil, pe parcurs, se poate simți o ușoară oboseală de la computer; altă problemă ar putea fi absența electricității sau rezistența bateriei computerului; în momente neașteptate, pot interveni probleme tehnice; vederea deteriorată și oboseala, cauzată de tehnică utilizată mai mult timp; este în format electronic, ceea ce influențează asupra ochilor, provocând oboseală; manualul digital, dacă nu ai internet, nu-l poți folosi.” Cu toate acestea, în unanimitate, studenților le-a plăcut să lucreze cu manualul digital și majoritatea celor chestionați ar dori ca toate manualele clasice să fie înlocuite cu cele digitale.

Analiza și interpretarea datelor obținute în urma realizării experimentului pedagogic a demonstrat eficiența utilizării instrumentelor TIC în procesul de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților la cursul de limba franceză. Astfel, concluzionăm prin afirmarea că obținerea unor rezultate bune la etapa de control a fost posibilă grație *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice*.

3.3. Concluzii la capitolul 3

Capitolul 3 conține descrierea etapelor de constatare, de formare și de control ale experimentului pedagogic, realizarea căruia a permis analiza procesului de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților prin intermediul TIC. Modelul, inclusiv toate instrumentele pedagogice elaborate (chestionare, indicatori, matrice, Referențialul de evaluare a competențelor lingvistice prin TIC) au fost validate pe lotul experimental reprezentat de studenți și cadre didactice universitare (descrise în subcapitolul 3.1).

La etapa de constatare, am măsurat nivelul inițial (testul 1) al competențelor lingvistice ale studenților, pentru a urmări dinamica lor în cadrul experimentului de formare; am depistat un nivel scăzut de posedare al competențelor lingvistice. De asemenea, observațiile, conversațiile și chestionările realizate ne-au permis să stabilim că atât studenții cât și cadrele didactice universitare au o predispoziție vagă de a utiliza instrumentele TIC în procesul de predare-învățare-evaluare. Din aceste considerente, credem că necesitatea elaborării și implementării *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* este iminentă.

Pe parcursul experimentului de formare au fost valorificate conținuturi curriculare conform *indicatorilor de apreciere ai nivelului de dezvoltare a CL* (Anexa 22), a fost implementat *Referențialul de evaluare a CL ale studenților* (Anexa 6), a fost aplicat, paralel cu programul de formare de bază prevăzut de curricula la Limba franceză, un program de instruire a studenților axat pe formarea și/sau dezvoltarea competenței digitale, a fost implementat *manualul digital interactiv e-Flux*, prin intermediul căruia s-a valorificat evaluarea competențelor lingvistice prin TIC pentru toate activitățile comunicative – receptarea mesajelor orale/audiovizuale, producerea mesajelor orale/medierea, receptarea mesajelor scrise/audiovizuale, producerea mesajelor scrise/online – și pentru toate dimensiunile competenței lingvistice: lexicală, semantică, gramaticală, fonologică, ortografică și ortoepică (elemente integratoare ale tehnologiei didactice universitare de evaluare a competențelor lingvistice prin TIC).

Rezultatele obținute la etapa de control în urma aplicării testului 2 au demonstrat o sporire destul de semnificativă a nivelului competențelor lingvistice. De asemenea, chestionarelor adresate studenților demonstrează: evaluarea competențelor lingvistice prin TIC a studenților care învață limba franceză contribuie semnificativ la personalizarea, individualizarea și eficientizarea procesului evaluativ; Manualul digital interactiv *e-Flux* este o inovație în studiul limbii franceze, noutatea sa este relevată de posibilitățile de lucru excepționale pe care le oferă.

În urma cercetării întreprinse, am constatat că succesul evaluării competențelor lingvistice ale studenților prin TIC este asigurat de interdependența dintre calitatea

instrumentelor TIC utilizate, strategiile didactice interactive propuse studenților de către profesorul de limba franceză și activitățile activ-participative ale studenților, posedarea competențelor digitale de către profesor/studenți și motivația profesorului/studenților de a implementa noile tehnologii în studierea limbii franceze.

Implementarea *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* este un factor esențial care favorizează eficientizarea procesului de învățare a limbii franceze, cu scopul de a crea profilul de „expert” al viitorului cadru didactic, înalt calificat, capabil de a se adapta la situațiile profesionale în care noile tehnologii sunt pe larg folosite.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Examinarea politicilor educației și a politicilor lingvistice (Referențialul competențelor TIC pentru profesori - UNESCO, Planul-cadru pentru studii superioare, Codul Educației al Republicii Moldova, „Educația 2020”, Cadrul de referință al curriculumului universitar, Curriculumul național la limba străină, CECRL etc.) referitoare la competențele necesare profesorului de limbi străine relevă ideea, că integrarea TIC în studiul limbilor străine provoacă reconsiderarea procesuală a demersului instructiv. În acest context, evaluarea competențelor lingvistice prin TIC constituie o tendință actuală a optimizării procesului didactic în învățământul superior specifică didacticii limbilor străine, în general, și a limbii franceze, în special. Determinarea reperelor teoretice, interpretarea datelor experimentului pedagogic a condus la formularea următoarelor **concluzii**:

1. **Studiul analitic al problemei științifice investigate a permis** precizarea și delimitarea semnificațiilor conceptelor de bază ale cercetării: „competență”, „competență lingvistică”, „evaluare”, „evaluarea competențelor lingvistice”, „instrumente TIC”, **descrierea evoluției termenului „evaluare a competențelor lingvistice”**, generând interpretarea abordărilor științifice referitoare la metodologia de evaluare a competențelor lingvistice prin intermediul TIC în procesul de studiere universitară a limbii franceze **și a condus la: (a) conceptualizarea și validarea indicatorilor de apreciere a nivelului de dezvoltare a competențelor lingvistice ale studenților, (b) elaborarea și valorificarea Referențialului de evaluare a competențelor lingvistice.**

2. Evoluția calitativă a investigațiilor științifice privind evaluarea universitară din perspectiva didacticii competențelor demonstrează preocupări intense ale cercetătorilor pentru identificarea practicilor educaționale inovative de formare a competențelor lingvistice la studenți. În această ordine de idei, **a fost prezentat contextul pedagogic al evaluării competențelor lingvistice cu ajutorul instrumentelor TIC, au fost descrise oportunitățile metodologice de valorificare a TIC în mediul universitar.** Rezultatele cercetărilor experimentale la etapa preliminară și constatativă a experimentului pedagogic au condiționat identificarea reperelor teoretico-aplicative și stabilirea strategiilor didactice interactive și a activităților activ-participative eficiente pentru evaluarea competențelor lingvistice prin intermediul instrumentelor TIC, racordate la *Referențialul de evaluare a competențelor lingvistice*, elaborat și validat experimental.

3. Examinarea datelor experimentale privind gradul de valorificare a TIC în evaluarea competențelor lingvistice ale studenților și analiza practicilor universitare de asigurare a calității evaluării a demonstrat necesitatea valorificării complexe a TIC în evaluare, rațiuni din care **a fost**

conceput, întemeiat științific și validat experimental Modelul tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice ale studenților reprezentat de softul educațional „Manualul digital interactiv de studiere a limbii franceze e-Flux” [4, 21, 22]. Softul educațional elaborat în cercetare constituie o inovație în studiul limbii franceze [16, 3] (fapt confirmat și de studenți-subiecții experimentali în chestionarul de evaluare a impactului utilizării manualului digital interactiv); originalitatea manualului este relevată de posibilitățile excepționale de studiu individual pe care le oferă. Softul s-a dovedit a fi funcțional, eficient (78,38% din studenții chestionați au explicat succesul academic în studiul limbii franceze pe care l-au atins prin utilizarea softului educațional). Conceptul de bază al softului poate fi aplicat oricărei limbi străine studiate și oricărei discipline, rămânând astfel deschis pentru dezvoltare.

4. **Experimentul pedagogic a permis confirmarea valorii formative a Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice, validând reperele conceptuale și metodologice ale evaluării prin TIC în învățământul superior** și descrierea taxonomiei competențelor lingvistice în cadrul formării competenței de comunicare în limba franceză a studenților pedagogi. Modelul tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice a fost validat experimental prin proiectarea/realizarea unui sistem de acțiuni pedagogice, întreprinse în vederea optimizării evaluării competențelor lingvistice ale studenților [17, 18, 23].

5. **Experimentul pedagogic a generat date experimentale care au demonstrat creșterea nivelului de posedare al competențelor lingvistice de către studenți**, de la 21,7% (etapa de constatare) către diminuarea nivelului minim și de la 20,6% (etapa de constatare) către 56,52% (etapa de control) pentru nivelul avansat de posedare al competențelor lingvistice, **fapt care se datorează valorificării instrumentelor TIC** la toate etapele procesului instructiv – predare, învățare, evaluare. Accesul la surse didactice autentice, oferit de TIC a permis studenților să-și consolideze competențele de comunicare în limba franceză. Rezultatele cercetării demonstrează relevanța problemei de cercetare, scopului și confirmă ipoteza investigației științifice.

6. **Rezultatele științifice obținute în cercetare**, care s-au axat pe determinarea și valorificarea fundamentelor teoretico-aplicative ale evaluării competențelor lingvistice prin TIC, prin intermediul implementării *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* **au contribuit la soluționarea problemei cercetate și au confirmat ipoteza investigației științifice**, prin optimizarea procesului de evaluare a competențelor lingvistice, facilitând semnificativ personalizarea, individualizarea și eficientizarea procesului evaluativ. **Din perspectiva conceperii evaluării ca proces de reglare - autoreglare a învățării**, își conturează

actualitatea evoluția studenților spre învățarea autoevaluării ca element al metacogniției cu scop de autocorectare **ce favorizează autonomia acestora în studiul universitar al limbii franceze.**

În consens cu valorile teoretice și praxiologice ale cercetării formulăm următoarele **recomandări:**

Autorilor manualelor de limba franceză:

Transformarea manualele clasice de limba franceză în manuale digitale interactive, pentru a permite și elevilor, studenților, profesorilor, părinților din Republica Moldova să profite de avantajele multiple pe care le oferă MDI.

Cadrelor didactice universitare:

(a) În formarea inițială:

1. Dezvoltarea și valorificarea softului educațional de studiere a limbii franceze – *manualul digital interactiv e-Flux* – și inițierea proiectelor de aplicare a acestui soft și la alte discipline universitare, atât în cadrul UPS „Ion Creangă”, cât și la alte universități.

2. Utilizarea *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* și a tehnologiei didactice universitare de evaluare a competențelor lingvistice descrise în cercetare în procesul de formare a competenței de comunicare în limbile străine studiate.

3. Elaborarea suporturilor de curs în corespundere cu modelul tehnologic propus, în vederea ameliorării calității procesului de predare-învățare-evaluare a limbilor străine studiate la facultate.

4. Dezvoltarea competențelor lingvistice ale studenților în conformitate cu Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (2018) și implementarea *Indicatorilor de apreciere a nivelului de dezvoltare a competențelor lingvistice* la disciplina Limba franceză și comunicare, precum și la alte limbi străine studiate.

5. Motivarea studenților și (auto)motivarea continuă de a folosi noile tehnologii în procesul de predare-învățare-evaluare a limbilor străine.

(b) În formarea continuă:

6. Introducerea modulului *Evaluarea competențelor lingvistice prin TIC în studierea universitară a limbilor străine* în cursurile de *Didactică a limbii* la programele de formare continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și cel universitar.

7. Utilizarea reperelor teoretice și metodologice, a *Modelului tehnologic de evaluare prin TIC a competențelor lingvistice* la elaborarea îndrumărilor, notelor de curs, ghidurilor metodologice pentru formarea continuă a cadrelor didactice care predau limbi și literaturi străine.

Studenților-pedagogi:

Experimentarea valorificării instrumentelor TIC, a softurilor educaționale în formarea lor inițială în vederea dobândirii competențelor lingvistice, moment-cheie în formarea competenței de comunicare în limba străină studiată.

Investigația realizată proiectează mari perspective de realizare a unor cercetări, bazate pe studiul aprofundat al utilizării TIC în procesul de predare-învățare-evaluare a limbilor străine la nivel preuniversitar, universitar și pe tot parcursul vieții.

BIBLIOGRAFIE

În limba română

1. ARDELEAN, A., MÂNDRUȚ, O. *Didactica formării competențelor*. România, Arad, 2012. 205 p. ISBN 978-973-664-578-5.
2. AVRAM, M. *Gramatica pentru toți*. București: Editura Academiei, 1986. 414 p.
3. BALMUȘ, N., BURLACU, N., BULAT, A. *Medalia de aur pentru Manualul Digital Interactiv de studiere a limbilor străine*. România: EuroInvent, 11 edition, European exhibition of creativity and innovation, 2019.
4. BALMUȘ, N., BULAT, A. e-Flux: manual digital interactiv de studiere a limbii franceze. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor*. Chișinău, 2019, seria XXI, vol. II, pp. 299-307. ISBN 978-9975-3370-3-8.
5. BOCOȘ, M., JUCAN, D. *Teoria și metodologia instruirii și teoria și metodologia evaluării*. Pitești: Paralela 45, 2019. 216 p. ISBN 978-973-47-3032-2.
6. BONTAȘ, I. *Tratat de pedagogie*. București: All, 2008. 410 p. ISBN 9789735717384.
7. BUCUN, N. Evaluarea eficienței învățării prin prisma pedagogiei competențelor. In: *Univers pedagogic*. Chișinău. 2014, nr. 1, pp. 3-16. ISSN 1811-5470.
8. BULAT, A. Evaluarea – etapa indispensabilă a învățământului de calitate. In: *Particularitățile Lingvistice și Funcționale ale Lexicului și Metodologia Predării Diferențiate a Limbilor Străine. Actele Conferinței științifice Internaționale*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2015, pp. 161-169. ISBN 978-9975-46-783-9.
9. BULAT, A. Evaluarea școlară: delimitări conceptuale. In: *Probleme actuale ale științelor umanistice. Anale științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2016, vol. XV, partea I, pp. 48-53. ISBN 978-9975-46-296-9.
10. BULAT, A. Modelul centrat pe competențe: critici și păreri. In: *Predarea/învățarea pe competențe - componentă esențială a reformei sistemului educativ. Conferința științifică cu participare internațională (2016)*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2017, pp. 46-48. ISBN 978-9975-46-339-3.
11. BULAT, A. Utilizarea TIC în evaluarea competențelor lingvistice. In: *Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Chișinău: UPSC, 2017, vol. XVI, partea I, pp. 7-13 p. ISBN 978-9975-46-347-8.
12. BULAT, A. Proiectul – metodă modernă de evaluare. In: *Didactica Pro*. Chișinău, 2018, nr. 1 (107), pp. 6-9. ISSN 1810-6455.

13. BULAT, A. Portofoliul – instrument de evaluare a competențelor. In: *Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2018, vol. XVII, partea I, pp. 53-60. ISBN 978-9975-46-393-5.
14. BULAT, A. Grila de evaluare în demersul bazat pe competențe. In: *Probleme actuale ale lingvisticii și didacticii limbilor străine. Analele conferinței științifice cu participare internațională*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2018, pp. 177-185. ISBN 978-9975-136-73-0.
15. BULAT, A. Evaluarea studenților în demersul pedagogiei erorii. In: *Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului la cerințele pieții muncii. Actele Conferinței științifice internaționale*. Chișinău: USM, 2018, pp. 49-55. ISBN 978-9975-56-604-9.
16. BULAT, A., BALMUȘ, N. *e-FLUX: MANUAL DIGITAL INTERACTIV DE STUDIERE A LIMBII FRANCEZE*. Certificat de înregistrare a obiectelor, dreptului de autor și drepturilor conexe. Seria O, nr. 6292, din 28.02.2019. Agenția de Stat pentru Proprietatea Intelectuală. Chișinău, 2019.
17. BULAT, A. Evaluarea competenței de receptare orală a studenților. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2019, pp. 240-247. ISBN 978-9975-3370-5-2.
18. BULAT, A. Evaluarea activității de producere a mesajelor orale ale studenților prin TIC. In: *Probleme actuale ale lingvisticii și didacticii limbilor străine. Conferința științifică internațională*. Chișinău, 2019, pp. 21-25. ISBN 978-9975-3408-5-4.
19. BULAT, A. Locul III și Premiul publicului la concursul național „Teza mea de doctor în 180 de secunde”, 1 ediție. Chișinău: AUF, MECC și Clasa viitorului, 2019.
20. BULAT, A. Diplomă pentru profesionalism în domeniul cercetării doctorale. UPS „Ion Creangă”: Școala doctorală Științe ale Educației, 2019.
21. BULAT, A. Manualul digital interactiv în studierea limbilor străine. In: *Analele conferinței internaționale Interdisciplinaritate și dialog multicultural*. Galați, 2020, vol. II (în curs de apariție).
22. BULAT-GUZUN, A. Manualul digital interactiv – cheia succesului pentru TIC în educație. In: *Didactica Pro*. Chișinău, 2020, nr. 4 (122), pp. 44-47. ISSN 1810-6455.
23. BULAT-GUZUN, A. Evaluarea progresului studenților în demersul bazat pe competențe. In: *Revista de Științe Socioumane*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2020, nr. 3 (46). ISSN 1857-0119.

24. BURLACU, N. *Repere metodologice ale elaborării și implementării softwarelor educaționale din perspectiva formării competențelor transversale la informatică: tz de doct în pedagogie*. Chișinău, 2015. 292 p.
25. *Cadrul de referință al Curriculumului Național*. Coord. L. POGOLȘA, V. CRUDU. Chișinău: Editura Lyceum, 2017. 104 p. ISBN 978-9975-3157-7-7.
26. *Cadrul de referință al Curriculumului Universitar*. Coord. V. GUȚU. Chișinău: CEP USM, 2015. 128 p. ISBN 978-9975-71-689-5.
27. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare*. Traducere coordonată și revizuită de Gh. Moldovanu et al. Chișinău: Tipografia Centrală, 2003, 204 p. ISBN 9975-78-259-0.
28. CALLO, T. *Funcțiile instructiv-formative ale situației de vorbire în procesul comunicării didactice: tz de doct. în pedagogie*. Chișinău, 1997. 159 p.
29. CALLO, T. *Educația comunicării verbale*. Chișinău: Litera, 2003. 148 p. ISBN 9975745598.
30. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare*. Iași: Polirom, 2008. 400 p. ISBN 978-973-46-1016-7.
31. CHIȘU, S. Conștiința fonologică – atribut important în însușirea limbajului scris. In: *Interlogopedica*. Cluj, 2015, nr. 1, pp. 11-15. ISSN 2457-8177.
32. Codul Educației al Republicii Moldova: nr. 152 din 17.07.2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr. 319-324, art nr. 634.
33. COJOCARU-BOROZAN, M. Metodologia proiectării și elaborării textului științific al tezei de doctorat. In: *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016, 371 p. ISBN 978-606-31-0184-7.
34. *Conceptia manualului digital*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2015 [citată 14.08.2020]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ru/content/conceptia-manualului-digital>.
35. CONSTANTIN, L.V. Eficiența utilizării TIC în procesul instructiv-educativ. In: *Lucrările Conferinței Naționale de Învățământ Virtual*, ediția a IV-a. București: Editura Universității din București, 2006, 366 p. OCLC 895522388.
36. CORLAT, S. Metodologia de evaluare în e-Learning [online]. Chișinău, 2010 [citată 14.08.2020]. Disponibil: <https://sites.google.com/site/scportofolio/ghid-moodle/v-metodologia-de-evaluare-in-e-learning>.
37. COSOVAN, O. Competența lexicală, o necunoscută. In: *Didactica Pro*. Chișinău, 2011, nr. 1 (165), pp. 34-35. ISSN 1810-6465.

38. COSOVAN, O., CARTALEANU, T. et al. *Evaluarea în cheia dezvoltării gândirii critice. Învățământ universitar și preuniversitar*. Chișinău: Pro Didactica, 2005. 72 p. ISBN 9975-9850-4-1.
39. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Vol. I. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p. ISBN 978-606-683-295-3.
40. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008. 265 p. ISBN 978-973-46-0936-9.
41. CULEA, U. *Metodologia dezvoltării competenței de comunicare pragmatică în studierea limbii italiene prin valorificarea mass-mediei: tz de doct. în șt. pedagogice*. Chișinău, 2019. 265 p.
42. *Curriculum pentru clasele a 10-a a 12-a. Limbi străine I*. Chișinău: Știința, 2010. 52 p. ISBN 978-9975-67-679-3.
43. *Curriculum Școlar pentru disciplina Limba și literatura română Clasele a V-a – a IX-a*. Chișinău, 2010. 64 p.
44. *Curriculum național. Limba străină I*. Chișinău, 2018. 124 p. ISBN 978-9975-3258-6-8.
45. *Curriculum național. Aria curriculară: Limbă și comunicare, disciplina Limba străină, clasele X-XII*. Aprobabil la Consiliul Național pentru Curriculum (Proces verbal nr.22 din 05.07.2019). Chișinău, 2019. 113 p.
46. CUZNEȚOV, L. *Educația pentru familie din perspectiva educației permanente. Cadru conceptual și metodologic*. Chișinău: Primex-com SRL, 2013. 141 p.
47. DRAGOMIRESCU, A. Ortografia limbii române: definiție, scurt istoric, instrumente. Principiul fonologic. In: *Limba română*. 2012, nr. 1-2 (200), pp. 56-63. ISSN 0235-9111.
48. FĂȚ, S., LABĂR, A.V. *Eficiența utilizării noilor tehnologii în educație. EduTIC 2009*. Raport de cercetare evaluativă. București: Centrul pentru Inovare în Educație, 2009. 25 p.
49. GAVRILĂ, C.M. *Aspecte metodice cu privire la utilizarea aplicațiilor multimedia în instruirea asistată de calculator*. Craiova: ed. Else, 2011. 100 p. ISBN 978-606-8276-99-1.
50. GLOBALA, A. *Metodologia implementării noilor tehnologii informaționale în procesul de studiere a disciplinei universitare „tehnici de programare”*: monografie la tz de doct. Chișinău, 2018. 172 p. ISBN 978-9975-76-236-6.
51. GOLUBOVSKI, O. *Tehnologia formării competențelor de traducere la studenții-traducători*: tz de dr în șt. pedagogice. Chișinău, 2020. 264 p.
52. GRÎU, N. et al. *Ghid de implementare a manualelor digitale la limba și literatura română* [online]. Chișinău: Direcția Generală Educație, Tineret și Sport a Consiliului municipal Chișinău, 2016 [citat 14.08.2020.]. Disponibil: <http://literaturaromana.md/clasa10/ghid>.

53. GUȚU, V. Curriculum centrat pe competențe: orientări de optimizare/dezvoltare continuă. In: *Didactica Pro*. 2014, nr 3(85), pp. 6-10. ISSN 1810-6455.
54. LISIEVICI, P. *Evaluarea în învățământ*. București: Aramis, 2002. 304 p. ISBN 973-8294-63-0.
55. MANOLESCU, M. *Teoria și metodologia evaluării*. București: Universitara, 2010. 329 p. ISBN 973-749-952-3.
56. *Manuale digitale*. Ministerul Educației Naționale, România [citat 14.08.2020]. Disponibil: <https://www.manuale.edu.ro/>.
57. *Manualele școlare în formatul PDF*. Centrul Tehnologii Informaționale și Comunicaționale în Educație, Republica Moldova [citat 14.08.2020]. Disponibil: <http://ctice.gov.md/manuale-scolare/>.
58. MEYER, G. *De ce și cum evaluăm*. Trad. D. SAMARINEANU. Iași: Polirom, 2000. 192 p. ISBN 973-683-565-0.
59. NASTAS, S. Portofoliul: orientări și perspective. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2013, nr. 9 (69), pp. 15-22. ISSN 1857-2103.
60. NEACȘU, I., STOICA, A. *Ghid general de evaluare și examinare*. București: Aramis, 1996.
61. NEICU, C. *Tic în educație, Modul 5. Proiect cofinanțat din Fondul Social European*. București, 2011. 105 p.
62. NICOLA, I. *Pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980. 395 p.
63. Noțiuni generale TIC și e-Learning [online]. *Universitatea de Stat din Tiraspol cu sediul la Chișinău, Proiect WETEN* [citat 14.08.2020]. Disponibil: <https://sites.google.com/site/scportofolio/ghid-moodle>.
64. PAMFIL, A. *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Pitești: Editura Paralela 45, 2009. 230 p. ISBN 978-973-47-0557-3.
65. PAPUC, L. COJOCARU M. et al. *Construcție și dezvoltare curriculară. Cadru teoretic*. Chișinău: Tipografia centrală, 2005. 176 p. ISBN 9975-78-384-8.
66. Plan-Cadru pentru studii superioare. *Ministerul Educației al R. Moldova*, 2011 [citat 15.09.2020]. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_pentru_studii_superioare.pdf.
67. Plan de învățământ. Specialitatea 141.09.01/141.09.04 Limba și literatura franceză și engleză. *UPS „Ion Creangă”*, 2016 [citat 15.09.2020]. Disponibil: https://www.upsc.md/wp-content/uploads/2018/12/stud_fac_II_s_prog_stud_II_fr_en_ger_sp_it_2017.pdf.
68. OBOROCEANU, V. *Formarea competențelor profesionale ale studenților pedagogi în baza tehnologiilor informaționale și comunicaționale: tz. de doct. în șt. pedagogice*. Chișinău, 2016. 180 p.

69. OPROESCU (Apetroaiei), A. *Formarea culturii evaluării pedagogice: tz. de doct. în șt. pedagogice*. Chișinău, 2016. 212 p.
70. POGOLȘA, L. et al. *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2014. 596 p. ISBN 978-9975-53-333-1.
71. POTOLEA, D., MANOLESCU, M. *Teoria și practica evaluării educaționale*. România, 2005. 248 p. ISBN 973-0-04233-0.
72. RADU, T.I. *Evaluarea în procesul didactic*. București: E.D.P., 2007. 288 p. ISBN 9789733023548.
73. Recomandarea 2006/962/CE privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții [online]. *Comisia Europeană*, 2006 [citat 24.08.2020]. Disponibil: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=celex:32006H0962>.
74. *Regulamentul de evaluare a competențelor și a finalităților de studiu ale studenților Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2015. 5 p.
75. RUSNAC, G. GUȚU, VI. et al. Standarde ale învățământului universitar: strategia proiectării. In *Didactica Pro*. 2003, nr. 3 (19), pp. 12-16. ISSN 1810-6455.
76. SADOVEI, L. Orientări paradigmatică ale comunicării didactice. In: *Priorități actuale în procesul educațional a Universității de Stat din Moldova*. Tezele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: USM, 2011, pp. 462-471.
77. SOFRONIE, N. *Valorificarea strategiilor euristice în studierea literaturii franceze în învățământul superior: tz de doct în șt. ped.* Chișinău: UPS Ion Creangă, 2016. 137 p.
78. SOLCAN, A. *Problematizarea – strategie didactică de dezvoltare a competențelor comunicative la studenți (în procesul predării/învățării limbii franceze): autoref. tz de doct. în pedagogie*. Chișinău, 2003. 23 p.
79. SOLCAN, A., GUZUN, M. *Flux. Méthode de français. Phonétique/communication: niveau débutant*. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă”, 2008. 283 p. ISBN 978-9975-46-019-4.
80. *Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale*. Coord. L. POGOLȘA, N. BUCUN. Chișinău, 2010. 272 p.
81. *Standarde de eficiență a învățării*. Chișinău, 2012. 232 p. ISBN 978-9975-4394-5-9.
82. *Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general*. Coord. A. GREMALSCHI. Chișinău, Ministerul Educației al Republicii Moldova, 2015. 8 p.
83. Strategia „Educația 2020”. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr. 345-351, 74 p.
84. STRUNGĂ, C. *Evaluarea școlară*. Timișoara: Editura de Vest, 1999. 238 p. ISBN 973-36-0312-0.

85. ȘUTEU, F. Introducere în studiul ortografiei românești actuale. In: *Sinteze de limba română*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1981. 279 p. OCLC 11349706.
86. TĂNASE, I. *Semantică și stilistică* [online]. Universitatea din București [citată 04.09.2020]. Disponibil: https://fsplc.valahia.ro/images/doc/curs/suport_curs_Tanase.pdf.
87. UNGUREANU, D. „Teroarea” creionului roșu: evaluarea educațională. România: Editura Universității de Vest, 2001. 417 p. ISBN 978-973-85214-8-3.
88. VASILIU, E. *Scrierea limbii române în raport cu fonetica și cu fonologia*. București: Universitatea din București, 1979. 110 p.
89. VEVERIȚA, T. *Metodologia dezvoltării competenței digitale în procesul formării inițiale a cadrelor didactice filologi: tz. de doct. în șt. pedagogice*. Chișinău, 2019. 234 p.
90. VOGLER, J. *Evaluarea în învățământul preuniversitar*. Trad. I. BĂLUȚĂ, C. GÎRBEA. Iași: Polirom, 2000. 288 p. ISBN 9736835901.
91. ZUGUN, P. *Lexicologia limbii române. Prelegeri*. Iași: Editura Tehnopress, 2000. 293 p. ISBN 973-8048-41-9.

În limba franceză

92. ACUÑA, T.A. Vers une compétence en expression orale « académique ». In: *Synergies Argentine*. 2012, n°1, pp. 93-98. ISSN 2260-1651.
93. ALPI, W. et al. Remédiation aux difficultés en expression écrite des étudiants en 1-ère année d'université: compte-rendu d'expérience. In: *Mélanges CRAPEL* [online]. 1993, n°21, pp. 17-42 [citată 18.08.2020]. Disponibil: <http://web.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6alpi-lepoire-tolle.pdf>.
94. ALRABADI, E. Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? In: *Didáctica. Lengua y Literatura* [online]. Madrid, 2011, vol. 23, pp. 15-34 [citată 18.08.2020]. ISSN: 1130-0531. Disponibil: http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36308.
95. APP: Apprentissage Par Problèmes [online]. *Academia de Științe, Bordeaux* [citată 17.06.2017]. Disponibil: http://sti.ac-bordeaux.fr/techno/App_Pb/qqq_app.pdf.
96. Apprendre autrement à l'ère numérique [online]. *Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous*. Paris, 2012, 237 p., © 2020 [citată 25.08.2020]. Disponibil: <https://missionfourgous-tice.fr/missionfourgous2/le-rapport-et-le-livret/>
97. *Apprendre le français avec PodcastFrançaisFacile.com* [online]. Disponibil: <https://www.podcastfrancaisfacile.com/>.
98. AUBRET, J. et al. *Savoir et pouvoir, les compétences en question*. Paris: PUF, 1993. 224 p. ISBN: 2130459285.

99. BERSET FOUGERAND, B. Évaluer certificativement l'expression orale ... ou se battre contre des moulins à vent. In: *Parole étouffée, parole libérée: fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1991. pp. 183-194.
100. BERTHIAUME, D., DAELE, A. Évaluer les apprentissages des étudiant-e-s à l'aide du portfolio [online]. 2010 [citat 29.06.2017]. Disponibil: https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_portfolio.pdf.
101. BIBEAU, R. À chacun son portfolio numérique. In: *CLIC, bulletin collégial des technologies de l'information et des communications* [online]. 2007, nr. 65 [citat 04.07.17]. Disponibil: <http://clic.ntic.org>.
102. BISAILLON, J. Le comportement scriptural de quatre scripteurs en L2 ayant le traitement de texte comme support à l'écrit In: *CREAL, Utilisation des nouvelles technologies en enseignement et apprentissage des langues*. Ottawa: Université d'Ottawa, 1995, pp. 6-18.
103. *Bonjour de France*, citat [29.08.2019]. Disponibil: <https://www.bonjourdefrance.com/>
104. BONNARD, J. et al. Construire et faire vivre de véritables situations-problèmes en technologie. In: *RNR Technologie Collège* [online], 2009 [citat 19.06.2017]. Disponibil: <http://eduscol.education.fr>.
105. BOURGUIGNON, C. De l'approche communicative à l'approche „communic-actionnelle”: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures [online]. In: *Synergies Europe*, Franța, 2006, pp. 58-73 [citat 29.06.2016]. Disponibil: <https://www.gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>.
106. BOURGUIGNON, C. Enseigner / apprendre les langues de spécialité à la une du Cadre Européen Commun de Référence. In: *Cahier de l'APLIUT* [online]. 2008, vol. XXVII, nr. 2, pp. 40-48 [citat 20.07.2017]. Disponibil: <http://journals.openedition.org/apliut/3198>.
107. BOUTIN, G. L'approche par compétence en éducation : un amalgame paradigmatique. In: *Eres/Connexions* [online]. Toulouse, Franța. 2004/1, nr. 81, pp. 25-41 [citat 03.07.2016]. Disponibil: <https://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>.
108. BOUTINET, J.P. *Psychologies des conduites à projets*. Paris: PUF, 2014. 126 p. ISBN 978-2-13-062748-7.
109. BOYER, J.F. Apprendre avec les situations-problèmes mise en pratique dans « une classe inversée » [online]. Franța, 2014 [citat 17.06.2017]. Disponibil: <http://histoire-geographie.ac-dijon.fr>.

110. BRONCKART, J.P. *La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ?* [online]. Belgia, 2009 [citat 18.07.2016]. Disponibil: <http://www.skolo.org/spip.php?article1124&lang=fr>.
111. BRONCKART, J.P. Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de bilan et perspectives d'avenir. In: *Revue suisse des sciences de l'éducation*. Geneva, 2005, nr. 27, pp. 361-380. ISSN 1424-3946.
112. BRONCKART, J.P. Mais qu'est-ce donc qui advient... ou qui nous revient, au travers de la logique des compétences ? In: *Le français aujourd'hui*. 2015/4, nr. 191, pp. 113-126. ISSN 2107-0857.
113. BRONCKART, J.P., DOLZ, J. La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In: *L'énigme de la compétence en éducation*. Paris: De Boeck Supérieur, 2002, pp. 25-44. ISBN 9782804140199.
114. BULAT, A. **L'approche par compétences dans la lutte contre l'échec scolaire.** In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2017, seria XIX, vol. III, pp. 152-157. ISBN 978-9975-46-336-2.
115. BULAT, A. **Évaluation dans le contexte de la pédagogie de l'erreur.** In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS Ion Creangă*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2018, seria XX, vol. I, pp. 321-334. ISBN 978-9975-46-375-1.
116. BULAT, A. et al. *J'étudie et je pratique la grammaire française*. Chișinău: Garomont, 2019. 288 p. ISBN 978-9975-134-59-0.
117. BULAT-GUZUN, A. **Le manuel numérique interactif en classe de FLE.** In: *Probleme ale Științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Conferința științifică internațională aniversară de 80 de ani ai UPS „Ion Creangă”*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2020, seria XXII, vol. IV, pp. 149-152. ISBN 978-9975-46-453-6.
118. BULAT-GUZUN, A. **Exploitation du manuel numérique interactif en classe de FLE.** In: *Pratiques innovantes de l'enseignement/apprentissage du français précoce. La Francopolyphonie, Colocviu cu participare internațională, ed. XV. ULIM, 2020. (în curs de apariție)*.
119. BUTLEN, M., DOLZ, J. La logique des compétences : regards critiques. In: *Le français aujourd'hui* [online]. Paris, 2015, nr. 191, pp. 3-14 [citat 16.07.2016]. ISSN 2107-0857. Disponibil: <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-4-page-3.htm>.

120. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe/Paris: Éditions Didier, 2001. 196 p. ISBN 978-227805075-3.
121. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe: 2018. 254 p.
122. CAMPANALE F., DESSUS Ph. Projets et pédagogie de projet [online]. *Universitatea din Grenoble*, Franța, 2006 [citat 08.07.17]. Disponibil: <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/pedaprojet.html>.
123. *Centre international d'études pédagogiques (CIEP)* [citat 25.08.2019]. Disponibil: www.france-education-international.fr.
124. CHARBONNEAU J., OUELLET L. Regard sur la communication orale en français, langue d'enseignement au secondaire dans le programme de formation de l'école québécoise. In: *La didactique du français oral au Québec, Recherches actuelles et applications dans les classes*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2007, 268 p. ISBN 978-2-7605-1418-8.
125. CHAUVIGNÉ, Ch., COULET, J.C. L'approche par compétence: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? In: *Revue française de pédagogie* [online]. Franța, Lyon, 2010, nr. 172, pp. 15-28 [citat 21.06.2016.]. ISSN 2105-2913. Disponibil: <http://rfp.revues.org/2169>.
126. CONSTANTIN, S. *Manuel de pédagogie universitaire*. Beyrouth: Université Saint-Joseph, 2013. 162 p.
127. CÔTÉ, R., TARDIF, J. *Élaboration d'une grille d'évaluation*. Québec: Groupe ECEM, 2011. 55 p.
128. CRAHAY, M. Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. In: *Revue française de pédagogie* [online]. Franța, Lyon, 2006, nr. 154, pp. 97-110 [citat 03.07.2016.]. ISSN 2105-2913. Disponibil: <https://rfp.revues.org/143>.
129. CUQ, J.P., GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Franța: Presses universitaires de Grenoble, 2005. 504 p. ISBN 2-7061-1301-4.
130. DE KETELE, J.M. Les bases théoriques de l'approche par compétences en lien avec les formations professionnalisantes. In: *L'approche par compétences et l'intégration des programmes verticaux dans la formation en santé* [online]. Bruxelles, 2006 [citat 14.07.2016]. Disponibil: http://www.becausehealth.be/media/4947/20060925_actes_journees_partenariales_septembre06.pdf.
131. DE KETELE, J.M. Ne pas se tromper d'évaluation. In: *Revue française de linguistique appliquée* [online]. Franța, Paris, 2010, nr. 1, vol. XV, pp. 25-37 [citat 25.07.2016]. ISSN

- 1875-368X. Disponibil: <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-25.html>.
132. DE MONTMOLLIN, M. *L'intelligence de la tâche : éléments d'ergonomie cognitive*. Berna: Peter Lang Verlag, 1986. 183 p. ISBN 978-326-103-636-0.
133. DEL REY, A. Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement. In: *Rue Descartes* [online]. Paris. 2012/1, nr. 73, pp. 7-21 [citât 03/07/2016]. ISSN 1144-0821. Disponibil: <https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1-page-7.htm>.
134. DELORY, C. L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental. De quoi parle-t-on ? In: *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements*. Belgia: Presses universitaires de Louvain, 2002, pp. 21-35. ISBN 2-930344-07-5.
135. DENIMAL, A. *Didactisation des documents authentiques* [online]. In: *JEDA- Jeunes Enseignants Débutants en Action, formare internațională la distanță*. Franța: Universitatea din Rouen, 2017.
136. DESCHÊNES, M. *Évaluation des productions issues de l'intégration pédagogique d'outils du web social*. Québec: Collège O'Sullivan de Québec, 2012. 95 p. ISBN 978-2-9812973-0-3.
137. DESMARAIS, L., BISAILLON, J. Apprentissage de l'écrit et ALAO. In: *Études de linguistique appliquée*. Franța. 1998, nr. 110, pp. 193-204. ISSN 0071-190X.
138. DESMONS, F. et al. *Enseigner le FLE (français langue étrangère. Pratiques de classe*. Paris: Belin, 2005. 272 p. ISBN 270113997X.
139. DORÉ, L. et al. *Le portfolio, évaluer pour apprendre*. Montréal: Chenelière-McGraw-Hill, 2002. 146 p. ISBN 2-89461-532-9.
140. DUMAIS, C. *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3^e secondaire: une description* : tz. de doctor. Montréal, Université du Québec, 2008. 365 p.
141. DUMAS, B., LEBLOND, M. Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet. In: *Québec français*. 2002, nr. 126. pp. 64-66. ISSN 0316-2052.
142. DURAND, M.J., CHOUINARD, R. *L'évaluation des apprentissages: De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal: Hurtubise HMH, 2006. 374 p. ISBN 978-289-428-827-6.
143. DUVERGER, J. La pédagogie du projet bilingue [online]. *Youtube*, 2017 [citât 08.07.2017]. Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=3MpWxnSYmxA&t=21s>.
144. *ePortfolio: enjeux et recommandations*. Franța, Ministerul Învățământului Superior și al Cercetării, 2013. 33 p.

145. FARR, R., TONE, B. *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal: Éditions Chenelière/McGraw-Hill, 1998. 193 p. ISBN 2-89461-168-4.
146. GAILLOT, B.A. *Un portfolio numérique en arts plastiques? Premières lignes d'une piste de recherche* [online]. 2005. [citat 29.06.2017]. Disponibil: www.arp.ac-creteil.fr.
147. GARCIA-DEBANC, C. Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. In: *Pratiques* [online]. França. 1986, nr. 49, pp. 23-49 [citat 13.07.2018]. ISSN 2425-2042. Disponibil: https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_49_1_2449.
148. GARCIA-DEBANC, C. Évaluer l'oral. In: *Pratiques* [online]. França. 1999, nr. 103/104, pp. 193-212 [citat 28.08.2018]. ISSN 2425-2042. Disponibil: https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1999_num_103_1_1867.
149. GARCIA-DEBANC, C., FAYOL, M. Apport et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. In: *Pratiques* [online]. França. 2002, nr. 115/116, pp. 37-50 [citat 28.08.2018]. ISSN 2425-2042. Disponibil : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_115_1_1967.
150. GARNIER, C. *Donner du sens aux apprentissages, la pédagogie de projet: mémoire professionnel PE2*. França, 2005. 52 p.
151. GERARD, F.M. L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. In: *Actes du 18e Colloque international de l'Admee-Europe* [online]. França, Reims, 2005 [citat 25.07.2016]. Disponibil: <http://www.fmgerard.be/textes/sitcomp.html>.
152. GERARD, F.M. La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes: nécessités théoriques et exigences du terrain. In: *Actes du colloque international Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* [online]. Montréal: ORÉ, 2007 [citat 25.08.2020]. Disponibil : <http://www.fmgerard.be/textes/ComplexEval.pdf>
153. GRANGEAT, M. Formation continue et développement des compétences des enseignants. In: *Education Permanente*. França, Grenoble, 2006, nr. 166, pp. 171-188. ISBN 555-200-260-608-7.
154. GUZUN, M. *Les nouvelles technologies éducatives utilisées dans l'enseignement/apprentissage du FLE*. Chişinău, 2010. 260 p.
155. GUZUN, M. *Nouvel enjeu de la méthodologie communicative, Français Langue Étrangère*. Chişinău, 2011. 270 p. ISBN 978-9975-9880-9-4.
156. HIRTT, N. L'approche par compétences : une mystification pédagogique. In: *L'école démocratique* [online]. Bruxelles, 2009, nr. 39 [citat 03.07.2016]. Disponibil: www.ecoledemocratique.org.

157. HOUOT, B. Les nouvelles technologies et l'histoire de la pédagogie au XXe siècle. In: *La pédagogie aujourd'hui*. Paris: Dunod, 1996, 255 p. ISBN 978-2100026272.
158. JAFFRÉ, J.P. Histoire d'un mot, effets d'un concept. In: *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L'Harmattan, 2004, 358 p. ISBN 2-7475-7196-3.
159. JOBERT G. La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In: *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles: de Boeck, 2002. 294 p. ISBN 978-2804138363.
- 160. JOSAN, O., BULAT, A. *Le verbe français : exercices et évaluations*. Chişinău: Bons Offices, 2016. 176 p. ISBN 978-9975-87-108-2.**
161. KATZ, J.D. Pour un enseignement de l'expression orale dans les écoles d'interprétation In: *Meta*. Montréal. 1987, vol. 32, nr. 4, pp. 498–499. ISSN 0026-0452.
162. *Ladictée.fr. Faire des dictées audios en français* [citat 25.07.2017]. Disponibil: <http://www.ladictee.fr>.
163. LAFONTAINE, L. *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire: tz de doct.* Montréal, 2001. 354 p.
164. LE BOTERF, G. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'organisation, 1994. 176 p. ISBN 978-2708117532.
165. LEBRE-PEYTARD, M. *Décrire et découper la parole*. Tome 1. Paris: BELC, 1982. 201 p.
166. LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition. Montréal: Guérin, 2005. 1584 p. ISBN 978-2760168510.
167. LÉVY-LEBOYER, C. *La gestion des compétences*. Franța: Editions d'Organisation, 1996. 165 p. ISBN 978-2-7081-1903-1.
168. MACAMETE, S. *Le multimédia en classe de FLE*. Craiova: Legis, 2011. 55 p. ISBN 978-606-8190-70-9.
169. MANOLESCU, C. L'expression orale en milieu universitaire. In: *Synergies Roumanie*. 2013, nr. 8, p. 109-121. ISSN 1841-8333.
170. MARTINEZ, P. *La Didactique des langues étrangères*. Paris: PUF, 2017. 128 p. ISBN 978-2-13-079964-1.
171. MARTY, N. Avec les nouvelles technologies, un rapport nouveau à l'écriture? In: *Linx* [online]. 2004, n°51, pp. 147-162 [citat 28.08.2018]. Disponibil: <http://linx.revues.org/210>.
172. MINDER, M. *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Le cognitivisme opérant*. Franța: De Boeck Supérieur, 2007. 376 p. ISBN 9782804156176.

173. MOIRAND, S. *Situations d'écrit. Compréhension, production en français langue étrangère*. Paris: CLE International, 1979. 175 p. ISBN 978-2-19-033253-6.
174. MUNN, Y. *Le portfolio numérique* [online]. 2013 [citat 30.06.17]. Disponibil: <https://www.vteducation.org/fr/articles/portfolio-numerique-dappentissage/le-portfolio-numerique>.
175. PARTOUNE, C. La pédagogie par situations-problèmes. In: *Puzzle, CIFEN* [online]. Belgia, Université de Liège. 2002 [citat 06.07.2017]. Disponibil: http://www.lmg.ulg.ac.be/articles/situation_probleme.html.
176. PERRENOUD, P. Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral. In: *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1991, pp. 15-40. ISBN 2-603-00812-9.
177. PERRENOUD, P. Construire des compétences. In: *Nova escola* [online]. Brazilia, 2000, pp. 19-31 [citat 05.07.2016]. Disponibil: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html.
178. PERRENOUD, P. *L'approche par compétence, une réponse à l'échec scolaire ?* [online]. Geneva, 2000 [citat 03/07/2016]. Disponibil: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html.
179. PERRENOUD, P. *Développer des compétences dès l'école* [online]. Geneva, 2001 [citat 10.07.2016]. Disponibil : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_26.html.
180. PERRENOUD, P. *Mettre les démarches de projet au service du développement de compétences ?* [online]. Geneva, 2003 [citat 08.07.2017]. Disponibil: http://www.unige.ch/fapse/life/archives/activites/seminaire-01-05/S17_texte_19_03_03.html.
181. PORCHER, L. *Le Français langue étrangère*. Paris: Hachette-Education, 1995. 105 p. ISBN 2-240-00370-7.
182. *Portfolio sur support numérique*. Ministère de l'Éducation du Québec. Québec, 2002. 55 p. ISBN 2-550-39500-X.
183. POUMAY, M., MAILLART, C. Les portfolios: vers une évaluation plus intégrée et plus cohérente avec la notion complexe de compétence. In: *Innovaciones en Dispositivos de Evaluación de los Aprendizajes en la enseñanza Superior* [online]. Chile: Universitatea din Chile, 2014, pp. 237-251 [citat 29.06.2017]. Disponibil: <http://hdl.handle.net/2268/168492>.
184. PUREN, C. *Argumentaire en faveur de la pédagogie de projet* [online]. Maroc, 2011 [citat 08.07.2017]. Disponibil: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/>.

185. QUINET, L. *La pédagogie du projet: fiche pédagogique* [online]. 2015 [citat 08.07.2017]. Disponibil: <https://www.scribd.com/.../Fiche-10-pe-gagogie-du-projet>.
186. REGINALD, G., LAFERRIERE, T. *Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau* [online]. Canada, 2001 [citat 08.07.2017]. Disponibil: <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html>.
187. REVERDY, C. Des projets pour mieux apprendre ? In: *Dossier d'actualité veille et analyses* [online]. Lyon, 2013, nr. 82 [citat 28.08.2020]. Disponibil: <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?>
188. REY, B. Synthèse de l'atelier « Savoirs et compétences: comment les évaluer ». In: *Actes du 3^e congrès des chercheurs en éducation* [online]. Bruxelles, 2004, 318 p. [citat 27.07.2016]. Disponibil: www.enseignement.be/download.php?do_id=2294&do_check=.
189. REY, B. et al. *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Belgia: De Boeck, 2012. 160 p. ISBN 978-2804171681.
190. REY, O. Le défi de l'évaluation des compétences. In: *Dossier d'actualité veille et analyse* [online]. Lyon, 2012, nr. 76 [citat 27.07.2016]. Disponibil: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/76-juin-2012.pdf>.
191. RINCK, F. Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences? In: *Le français aujourd'hui*. França: Armand Colin, 2011/3, nr. 174, pp. 79-89. ISBN 9782200927127.
192. ROEGIERS, X. L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration: est-il possible d'évaluer les compétences des élèves? In: *La refonte de la pédagogie en Algérie*. Alger: UNESCO-ONPS, 2005, 239 p. ISBN 9947-20-448-0.
193. ROEGIERS, X. **a.** *La pédagogie de l'intégration en bref* [online]. Maroc, 2006 [citat 05.07.2016]. Disponibil: <http://htarraz.free.fr/sakwila/prof/pedagogieROGIERES.pdf>.
194. ROEGIERS, X. **b.** Approche par compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualifications. In: *Conférence du colloque „La logique des compétences : chances ou danger ?”* [online]. 2006 [citat 29.06.2016]. Disponibil: <http://www.bief.be/index.php?s=4&rs=22&uid=34&found=1&lg=fr>.
195. ROEGIERS, X. *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles: De Boeck, 2010. 345 p. ISBN 978-2804160098.
196. ROEGIERS, X. *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles: De Boeck Université, 2011. 276 p. ISBN 9782804163686.
197. SCALLON, G. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck, 2007. 342 p. ISBN 978-2-8041-5603-9.

198. SCALLON, G. *Les compétences comme objets d'évaluation. Abrégé 1* [online]. Montréal: 2004, 27 p. [citat 28.08.2020]. Disponibil: http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/valise_bep2/abrege1.pdf.
199. SCHEFFERS, P. et al. L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines. In: *27e Colloque de l'ADMEE Europe* [online]. 2015 [citat 09.07.2017]. Disponibil: https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/181561/1/ADMEE_2015_RESUME_LONG_SCHEFFERS_LEDUC_LECOGUIEC.pdf.
200. SCHNEUWLY, B. et al. « L'oral » s'enseigne! Éléments pour une didactique de la production orale. In: *Enjeux*. Geneva. 1996, nr. 39/40, pp. 80-99. ISSN 0771-6532.
201. SIDIBÊ, T.H. Lecture et compréhension écrite. Que d'herméneutique! In: *Revue électronique internationale de sciences du langage*. Sénégal. 2007. nr. 8, pp. 130-146. ISSN 08517215.
202. SPALACCI, M. Osez Audacity pour vos activités d'écoute et d'expression orale! In: *Repères & Applications (VI)* [online]. Spania, 2008 [citat 22.08.2018]. Disponibil: http://www.appuifle.net/audacity_spalacci_article_jjpp2007.pdf.
203. SPRINGER, C. Évaluer les apprentissages dans les environnements numériques. In: *Espaces scolaires et plurilinguismes* [online]. Strasbourg. 2013, nr. 5 [citat 04.07.2017]. ISSN 2105-0368. Disponibil: <http://www.cahiersdudgepe.fr/index.php?id=2454>.
204. TAGLIANTE, C. *La classe de langue. Techniques et pratiques de classe*. Paris, CLE International, 2006. 200 p. ISBN 978-2090330687.
205. TARDIFF, J. Le transfert des compétences analysé à travers la formation des professionnels. In: *Colloque international sur le transfert de connaissances en formation initiale et continue*. Lyon, 1994. ISBN 978-2866252113.
206. *TIC: un référentiel de compétences pour les enseignants*. Paris: UNESCO, 2011. 107 p. ISBN 978-92-3-001054-6.
207. TOUPIN, L. *De la formation au métier: savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris: ESF, 1995. 209 p. ISBN 2 7101 1125 X.
208. *TV5MONDE, la chaîne francophone* [citat 20.07.2019]. Disponibil: <http://www.tv5monde.com>.
209. *Typing study (Cursul de testare oarbă)* [citat 25.08.2019]. Disponibil: www.typingstudy.com.
210. VAN RAEMDONCK, D. Le français comme compétence transversale: échec d'une procédure acquisitionnelle? In: *La Maîtrise du français du niveau secondaire au niveau supérieur*. Belgia: De Boeck Université, 2000, pp. 127-140.

211. VANDEN EYNDE, E. Évaluer le portfolio pour évaluer des compétences. Une grille d'évaluation critériée. In: *Actes du 24e Colloque international de l'Admee-Europe* [online]. Luxembourg, 2012 [citat 04.07.2017]. Disponibil : http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A10_01.pdf.
212. VELAZQUEZ HERRERA, A. La pédagogie de projet: une alternative en didactique des langues. In: *Lingüística aplicada* [online]. Spania. 2010, nr. 7 [citat 08.07.2017]. ISSN 0213-2028. Disponibil: http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art10.pdf.
213. ZBANT, L. Le jeu de langues et de mots dans l'espace linguistique de la ville. In : *Studia Universitatis Moldaviae*. 2018, nr. 10(120), pp. 26-31. ISSN 1811-2668.

În limba engleză

214. BENNETT, R.E. *Online Assessment and the Comparability of Score Meaning*. SUA: ETS, 2003. 19 p.
215. BUSHNAQ, T. *Technologies for Communicative Teaching of English Phraseological Units: a practical course for higher education*. Chişinău: Digital Hardware, 2010. 101 p. ISBN 978-9975-4022-4-8.
216. GRELLET, F. *Developing Reading Skills*. Anglia: Cambridge University Press, 1981. 252 p. ISBN 978-0-521-28364-9.
217. HALLIDAY, M.A.K. *Spoken and written language*. Australia: Deakin University Press, 1985. 109 p. ISBN 978-0-730-00309-0.
218. KAGAN, S.L., BRITTO, P.R. *Going global with early learning and development standards*. UNICEF Technical Report. New York: UNICEF, 2005, 58 p.
219. NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Londra: Heinemann, 1982. 233 p.
220. PAULSON, F.L. et al. What Makes a Portfolio a Portfolio? In: *Educational Leadership*. SUA. 1991, vol. 48, nr. 5, pp. 60-63. ISSN 0013-1784.
221. PENNINGTON, M.C. A critical examination of word processing effects in relation to L2 writers. In: *Journal of Second Language Writing*. 1993, vol. 2, pp. 227-255. ISSN 1060-3743.
222. PERFETTI, C.A. Psycholinguistics and Reading Ability. In: *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press, 1994, pp. 849-894. ISBN 9780122808906.

ANEXE

Anexa 1. Scale de apreciere pentru competența lexicală, conform CECRL

Tabelul A1.1. Volumul lingvistic general [27, p. 92]

| Nivel | Descriere |
|-------|--|
| C2 | Poate exploata stăpânirea deplină a unei game foarte largi de discursuri pentru a-și formula cu precizie gândirea, a insista, a discrimina și înlătura ambiguitatea. |
| C1 | Poate alege formularea adecvată dintr-un repertoriu larg de discursuri pentru a exprima fără restricție ceea ce vrea să spună. |
| B2 | Stăpânește o gamă destul de vastă a limbii pentru a reuși descrieri clare, a-și exprima punctul de vedere și dezvoltă o argumentație fără a-și căuta cuvintele în mod evident. |
| B1 | Stăpânește destule mijloace lingvistice pentru a face față unor subiecte comune, cu anumite ezitări și recurgând la parafrazări. |
| A2 | Stăpânește un repertoriu lingvistic limitat, elementar, ce-i permite să se descurce în situații curente cu conținut previzibil, deși are în general nevoie să-și caute cuvintele și să găsească un compromis în raport cu intențiile sale de comunicare. |
| A1 | Posedă alternative elementare de expresii simple pentru informațiile despre sine și nevoile de tip curent. |

Tabelul A1.2. Volumul vocabularului [Idem., p. 93]

| Nivel | Descriere |
|-------|---|
| C2 | Stăpânește bine un vast repertoriu lexical de expresii idiomatice și curente având conștiința nivelului de conotație semantică. |
| C1 | Stăpânește bine un vast repertoriu lexical ce-i permite să depășească cu ușurință lacunele prin parafraze fără să fie vizibilă căutarea expresiilor și a strategiilor de evitare. |
| B2 | Stăpânește o gamă bogată de vocabular pentru subiectele legate de domeniul său și subiectele cele mai generale. Poate să-și varieze formulările pentru a evita repetările dese, dar anumite lacune lexicale cât și utilizarea parafrazelor mai pot încă isca ezitări. |
| B1 | Stăpânește un vocabular suficient pentru a se exprima cu ajutorul parafrazelor asupra majorității subiectelor privind viața sa cotidiană. |
| A2 | Stăpânește un vocabular suficient pentru a satisface nevoile comunicative elementare, primordiale. |
| A1 | Posedă un repertoriu elementar de cuvinte izolate și expresii referitoare la situații concrete specifice. |

Tabelul A1.3. Stăpânirea vocabularului [Idem, p. 94]

| Nivel | Descriere |
|-------|--|
| C2 | Utilizarea corectă și adecvată a vocabularului în mod constant. |
| C1 | Ocazional, mici gafe, dar nu și erori de vocabular semnificative. |
| B2 | Exactitatea vocabularului este în general la nivel înalt, cu toate că anumite confuzii și alegerea de cuvinte incorecte se produc fără a stânjeni comunicarea. |
| B1 | Dovedește o bună stăpânire a vocabularului elementar, cu toate acestea se mai produc erori serioase, când este vorba de exprimat un gând mai complex. |
| A2 | Posedă un repertoriu restrâns având legătură cu nevoi cotidiene concrete. |
| A1 | Nu există descriptor disponibil |

Anexa 2. Scale de apreciere pentru competența gramaticală, fonologică și ortografică conform CECRL

Tabelul A2.1. Corectitudinea gramaticală [Idem., p. 95]

| Nivel | Descriere |
|-------|---|
| C2 | Poate menține în mod constant un nivel înalt de corectitudine gramaticală atunci când atenția se îndreaptă în altă parte (de exemplu, planificarea sau observarea reacțiilor celuilalt). |
| C1 | Poate menține în mod constant un nivel înalt de corectitudine gramaticală; erorile sunt rare și greu de reperat. |
| B2 | Menține un bun control gramatical; gafe ocazionale, erori nesistematice și mici greșeli sintactice se mai pot produce, dar sunt rare și pot fi adeseori corectate retrospectiv. Menține un control gramatical destul de bun. Nu face greșeli care să conducă la neînțelegeri. |
| B1 | Comunică cu suficientă corectitudine în contexte familiare; de regulă, are un bun control gramatical, în pofida unor influențe clare ale limbii materne. Se pot produce erori, dar sensul general rămâne clar. |
| A2 | Poate utiliza corect structuri simple, dar mai comite în mod sistematic erori elementare ca, de exemplu, confuzia de timpuri și uitarea acordului. Totuși sensul general rămâne clar. |
| A1 | Menține un control limitat asupra unor structuri sintactice și forme gramaticale simple aparținând unui repertoriu memorizat. |

Tabelul A2.2. Stăpânirea sistemului fonologic conform CECRL [Idem., p. 97]

| Nivel | Descriere |
|-------|--|
| C2 | |
| C1 | Poate varia intonația și plasa corect accentul în frază pentru a exprima nuanțe fine de sens. |
| B2 | A dobândit o pronunție și o intonație clare și firești. |
| B1 | Pronunțarea este clar inteligibilă chiar dacă un accent străin este uneori perceptibil și care ocazional produce erori de pronunțare. |
| A2 | Pronunțarea este în general destul de clară pentru a fi înțeleasă în pofida unui accent străin dar interlocutorul va trebui să ceară uneori să i se repete. |
| A1 | Pronunțarea unui repertoriu foarte limitat de expresii și cuvinte memorizate poate fi înțeleasă cu un anumit efort de către un locutor nativ obișnuit cu locutorii grupului lingvistic al elevului/utilizatorului. |

Tabelul A2.3. Stăpânirea ortografiei conform CECRL [Idem., p. 98]

| Nivel | Descriere |
|-------|---|
| C2 | Textele scrise sunt fără greșeli ortografice. |
| C1 | Disponerea în pagină, paragrafele și punctuația sunt logice și lesnicioase. Ortografia este exactă cu excepția câtorva lapsusuri. |
| B2 | Poate produce un text scris coerent, clar și inteligibil ce respectă regulile de dispunere în pagină, de organizare. Ortografia și punctuația pot fi influențate de limba maternă. |
| B1 | Poate scrie un text continuu care poate fi înțeles în general pe toată lungimea lui. Ortografia, punctuația și aranjarea în pagină sunt destul de corecte pentru a fi înțelese cu ușurință. |
| A2 | Poate scrie cu o relativă precizie fonetică (dar nu și obligatoriu ortografică) cuvinte scurte ce fac parte din vocabularul său oral, expresii scurte asupra unor subiecte curente. |
| A1 | Poate copia expresii scurte și cuvinte familiare. Poate să-și rostească pe litere adresa, naționalitatea și alte informații personale de acest tip. |

Anexa 3. Scale de apreciere pentru activitățile de producere conform CECRL

Tabelul A3.1. Producerea orală generală [Idem, p. 53]

| Nivel | Descriere |
|-------|---|
| C2 | Poate produce un discurs elaborat, limpede și curgător, având o structură logică eficientă care îl ajută pe destinatar să observe punctele importante și să-și amintească de ele. |
| C1 | Poate face o prezentare sau o descriere a unui subiect complex integrând argumente secundare și dezvoltând puncte specifice pentru a ajunge la o concluzie adecvată. |
| B2 | Poate să dezvolte metodic o prezentare sau o descriere subliniind punctele importante și detaliile pertinente. |
| | Poate face o descriere și o prezentare detaliată asupra unei game variate de subiecte referitoare la domeniul său de interes, dezvoltând și justificând ideile prin puncte secundare și exemple pertinente. |
| B1 | Poate înfăptui cu ușurință o descriere directă și necomplicată a unor subiecte variate din domeniul său, prezentând-o ca pe o succesiune liniară de puncte. |
| A2 | Poate descrie sau prezenta în termeni simpli persoane, condițiile de trai, activitățile cotidiene, ceea ce îi place sau nu, prin șiruri scurte de expresii sau fraze neîncheiate. |
| A1 | Poate produce expresii simple izolate despre oameni și lucruri. |

Tabelul A3.2. Producerea scrisă generală [Idem, p. 56]

| Nivel | Descriere |
|-------|---|
| C2 | Poate scrie texte elaborate, limpezi și curgătoare, într-un stil adecvat și eficace, cu o structură logică ce-l ajută pe destinatar să remarce punctele importante. |
| C1 | Poate scrie texte bine structurate asupra unor subiecte complexe, subliniind punctele pertinente cele mai evidente și confirmând un punct de vedere de o manieră bine gândită prin integrarea argumentelor secundare, a unor justificări și exemple pertinente pentru a ajunge la o concluzie adecvată. |
| B2 | Poate scrie texte clare și detaliate asupra unei game variate de subiecte referitoare la domeniul său de interes, făcând sinteza și evaluarea informațiilor și argumentelor împrumutate din surse diferite. |
| B1 | Poate scrie texte exprimate simplu asupra unei game de subiecte variate din domeniul său, legând un șir de elemente discrete într-o secvență liniară. |
| A2 | Poate scrie un șir de expresii și fraze simple legate între ele prin conectori simpli, cum ar fi : “și”, “însă” și “pentru că”. |
| A1 | Poate scrie expresii și fraze simple izolate. |

Anexa 4. Scale de apreciere pentru activitățile de receptare conform CECRL

Tabelul A4.1. Înțelegerea generală a vorbirii [Idem, p. 60]

| Nivel | Descriere |
|-------|---|
| C2 | Poate înțelege orice discurs oral în comunicarea directă sau în transmisiuni radio oricare ar fi ritmul acestuia. |
| C1 | Poate înțelege un discurs desfășurat, chiar dacă acesta nu este clar structurat, referitor la subiecte abstracte sau complexe chiar și în afara domeniului său, dar este posibil să ceară confirmarea unor detalii. Poate recunoaște o gamă largă de expresii idiomatice și de turnuri curente și sesiza trecerea de la un registru al limbii la altul. |
| B2 | Poate înțelege ideile principale din discursuri complexe din punct de vedere al fondului și formei, care nu depășesc totuși cadrul vorbirii standard, referitoare la un subiect concret sau abstract, inclusiv discuțiile tehnice din domeniul său de specializare. |
| B1 | Poate înțelege punctele principale dintr-un discurs asupra unor subiecte familiare întâlnite regulat la serviciu, la școală, în timpul distracțiilor, inclusiv din unele povestiri scurte, cu condiția ca dicția să fie clară și accentul obișnuit. |
| A2 | Poate înțelege suficient pentru a putea răspunde unor nevoi concrete cu condiția ca dicția să fie clară și debitul lent. |
| A1 | Poate înțelege un discurs oral cu condiția că ritmul este lent și că este bine articulat și dacă cuprinde pauze lungi ce permit asimilarea sensului acestuia. |

Tabelul A4.2. Comprehensiunea generală a textelor scrise [Idem, p. 62]

| Nivel | Descriere |
|-------|--|
| C2 | Poate înțelege o gamă variată de texte lungi și complexe, apreciind deosebirile subtile de stil, precum și sensul implicit și cel explicit. |
| C1 | Poate înțelege în detaliu texte lungi și complexe, fie că acestea au sau nu legătură cu domeniul său, cu condiția să poată reciti părțile dificile. |
| B2 | Poate citi cu un mare grad de autonomie adaptând modul și viteza de lectură la texte și obiective diferite și folosind selectiv precizările potrivite. Posedă un vocabular de lectură vast și activ, însă ar putea avea dificultăți cu unele expresii mai rar întâlnite. |
| B1 | Poate citi texte factive directe asupra unor subiecte ce se referă la domeniul și interesele sale cu un nivel satisfăcător de comprehensiune. |
| A2 | Poate înțelege texte scurte și simple conținând un vocabular extrem de frecvent, asupra unor subiecte concrete obișnuite cu o frecvență înaltă în limba cotidiană, inclusiv un vocabular internațional comun. |
| A1 | Poate înțelege texte foarte scurte și foarte simple, frază cu frază, relevând nume, cuvinte familiare și expresii foarte elementare, recitindu-le în caz de necesitate. |

Anexa 5. Scale de apreciere pentru activitățile de interacțiune conform CECRL

Tabelul A5.1. Interacțiunea orală generală [Idem, p. 66]

| Nivel | Descriere |
|-------|---|
| C2 | Stăpânește bine expresiile idiomatice și turnurile curente, cu înțelegerea sensului conotativ. Poate exprima cu precizie nuanțele fine ale semnificației, folosind destul de corect o gamă largă de modalități. |
| C1 | Se poate exprima cu fluentă și spontaneitate, aproape fără efort. Stăpânește și mânuiește bine un vast repertoriu lexical ce-i permite să depășească cu ușurință lacunele prin perifraze fără să pară a căuta expresii ori strategii de evitare. |
| B2 | Poate folosi limba cu ușurință, corect și eficace într-o gamă largă de subiecte de ordin general, educațional, profesional și referitoare la distracții, indicând clar raporturile dintre idei. Poate comunica spontan, dând dovadă de o bună stăpânire a gramaticii. |
| B1 | Poate comunica cu o anumită ușurință pe teme familiare, obișnuite sau nu, privind interesele sale și domeniul său profesional. Poate să-și exprime gândurile sale asupra unui subiect abstract sau cultural. |
| A2 | Poate comunica în cadrul unei sarcini simple și curente care nu cere decât un schimb de informație simplu și direct asupra unor subiecte familiare cu privire la muncă și distracții. Este rareori capabil de a înțelege suficient pentru a întreține din proprie voință convorbirea. |
| A1 | Poate interacționa în mod simplu, să răspundă și să pună întrebări simple, reacționa la afirmații simple și totodată să facă afirmații simple la subiecte foarte familiare. |

Tabelul A5.2. Interacțiunea scrisă generală [Idem, p. 72]

| Nivel | Descriere |
|-------|---|
| C2 | Ca nivelul C1 |
| C1 | Poate să se exprime cu precizie și claritate, adaptându-se destinatarului cu suplețe și eficacitate. |
| B2 | Poate relata informații și exprima puncte de vedere în scris și poate să se adapteze celor exprimate de alții. |
| B1 | Poate prezenta informații cu privire la subiectele abstracte și concrete, controla informația, poate să pună întrebări cu privire la o anumită problemă sau să o expună destul de precis. |
| | Poate scrie note și scrisori personale pentru a cere sau transmite informații de primă necesitate și insista cu claritate asupra punctelor pe care le consideră importante. |
| A2 | Poate scrie mici note simple în legătură cu anumite nevoi de primă necesitate |
| A1 | Poate cere sau transmite în scris informații personale amănunțite. |

Anexa 6. Referențialul de evaluare a CL ale studenților

| Referențialul de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților | | |
|---|-----------------------------------|---|
| Receptarea mesajelor orale | Domeniul învățării | Cunoaștere Aplicare Integrare |
| | Standarde de eficiență | Comprehensiunea emisiunilor radio, a înregistrărilor, filmelor, cântecelor; Comprehensiunea anunțurilor și instrucțiunilor orale; Comprehensiunea unei interacțiuni între vorbitori nativi. |
| | Competența specifică | F – competența fonologică L – competența lexicală și semantică G – competența gramaticală O – competența ortoepică |
| | Indicatori de competență | F/O - Perceperea unităților sonore și trăsăturilor fonetice specifice limbii franceze în contexte uzuale L - Recunoașterea structurilor lexicale și trăsăturilor semantice studiate formulate într-un limbaj clar și usual G - Distingerea structurilor și normelor gramaticale studiate în diverse contexte uzuale |
| | Produsul așteptat | A audia anunțuri publice (informații, indicații, avertismente etc.); a urmări mass-media (radio, televiziune, înregistrări, producții cinematografice); a fi spectator (teatru, adunare publică, conferințe, spectacole etc.); a surprinde o convorbire etc. |
| | Criterii de evaluare a produselor | Pertinența (comprehensiunea mesajului oral și a întrebărilor; corectitudinea răspunsurilor; priceperea de a face referință la discursul audiat; profunzimea interpretării mesajului audiat în context) Corectitudine (exactitatea și varietatea vocabularului; corectitudinea gramaticală a discursului; corectitudinea ortografică și/sau fonetică) Plenitudine (formularea și argumentarea opiniei; elocvența exemplelor) |
| | Descriptori/note | <i>Minim:</i> Poate înțelege un discurs oral cu condiția că ritmul este lent și că este bine articulat și dacă cuprinde pauze lungi ce permit asimilarea sensului acestuia. <i>Mediu:</i> Poate înțelege ideile principale din discursuri complexe din punct de vedere al fondului și formei, care nu depășesc totuși cadrul vorbirii standard, referitoare la un subiect concret sau abstract, inclusiv discuțiile tehnice din domeniul său de specializare. <i>Avansat:</i> Poate înțelege orice discurs oral în comunicarea directă sau în transmisiuni radio oricare ar fi ritmul acestuia. |
| Receptarea mesajelor scrise | Domeniul învățării | Cunoaștere Aplicare Integrare |
| | Standarde de eficiență | Înțelegerea corespondenței; Citirea pentru orientare; Lectura pentru informare și discuții; Lecturarea instrucțiunilor. |
| | Competența specifică | O – competența ortografică L – competența lexicală și semantică G – competența gramaticală |
| | Indicatori de competență | O - Argumentarea semnelor și normelor de ortografie utilizate în diverse tipuri de mesaje L - Confirmarea sensului unor cuvinte și expresii fixe prin diverse mijloace lingvistice G - Raportarea diverselor structuri gramaticale la situații familiare |
| | Produsul așteptat | A citi pentru a se orienta; a citi pentru informare, de exemplu folosind lucrări de referință; a citi și a urma anumite instrucțiuni; a citi din plăcere ș.a. |
| | Criterii de evaluare a | Pertinența (comprehensiunea textului și a întrebărilor; corectitudinea răspunsurilor; priceperea de a face referință la textul citit; profunzimea interpretării textului citit în |

| | | |
|----------------------------|--|--|
| | produ- selor | context) Corectitudine (exactitatea și varietatea vocabularului; corectitudinea gramaticală a discursului; corectitudinea ortografică și/sau fonetică) Plenitudine (formularea și argumentarea opiniei; elocvența exemplelor) Calitatea prezentării (aspectul grafic; respectarea limitei de spațiu) |
| | Descrip- tori note | <i>Minim:</i> Poate înțelege texte foarte scurte și foarte simple, frază cu frază, relevând nume, cuvinte familiare și expresii foarte elementare, recitindu-le în caz de necesitate. <i>Mediu:</i> Poate citi texte factice directe asupra unor subiecte ce se referă la domeniul și interesele sale cu un nivel satisfăcător de comprehensiune. <i>Avansat:</i> Poate înțelege o gamă variată de texte lungi și complexe, apreciind deosebirile subtile de stil, precum și sensul implicit și cel explicit. |
| Producerea mesajelor orale | Domeniul învățării | Cunoaștere Aplicare Integrare |
| | Standarde de eficiență | Vorbirea spontană (monolog, dialog) cu explicarea unui concept, unei idei, unei teorii etc. Comunicarea în scopul realizării unor sarcini simple care necesită schimb de diverse informații. Susținerea unui punct de vedere în cadrul unei dezbateri, prin argumentarea pro sau contra. Participarea la conversații, dezbateri, prelegeri, discursuri publice etc. cu exprimarea opiniei personale. Prezentarea părerii personale în vederea rezolvării unor situații conflictuale. Realizarea unui expozeu după niște notițe sau comentarea anumite suporturi vizuale (diagrame, desene, tabele etc.). Comentarea părerilor exprimate de colegi prin exprimarea acordului sau dezacordului față de opiniile exprimate în grup. Realizarea unui interviu, unui chestionar. |
| | Competen ța specifică | F – competența fonologică L – competența lexicală și semantică G – competența gramaticală O – competența ortoepică |
| | Indicatori de compe- tență | F/O - Respectarea normelor fonetice specifice limbii franceze în diverse contexte uzuale L - Aplicarea repertoriului lingvistic și lexical cunoscut în situații previzibile și imprevizibile G - Implementarea cu suficientă corectitudine și control a structurilor gramaticale studiate în contexte previzibile |
| | Produsul așteptat | A citi cu voce tare un text scris; a face o expozeu după niște notițe sau a comenta anumite suporturi vizuale (diagrame, desene, tabele etc.); a juca un rol care a fost repetat; a vorbi spontan; a cânta. |
| | Criterii de evaluare a produ- selor | Corectitudine (respectarea normelor gramaticale; respectarea normelor stilistice; respectarea normelor fonetice); Pertinență (relevanța vocabularului; realizarea adecvată a sarcinii; diferențierea stilului diferitor registre) Coerență (discurs logic și coerent; utilizarea conectorilor) Plenitudine (formularea și argumentarea opiniei; elocvența exemplelor) Calitatea prezentării mesajului oral (modalitatea de prezentare; maniera comunicării; contactul cu publicul; feedbackul; respectarea limitei de timp) |
| | Descrip- tori/note | <i>Minim:</i> Poate descrie sau prezenta în termeni simpli persoane, condițiile de trai, activitățile cotidiene, ceea ce îi place sau nu, prin șiruri scurte de expresii sau fraze neîncheiate. <i>Mediu:</i> Poate face o descriere și o prezentare detaliată asupra unei game variate de subiecte referitoare la domeniul său de interes, dezvoltând și justificând ideile prin |

| | | |
|-----------------------------|-----------------------------------|--|
| | | puncte secundare și exemple pertinente. <i>Avansat:</i> Poate produce un discurs elaborat, limpede și curgător, având o structură logică eficientă care îl ajută pe destinatar să observe punctele importante și să-și amintească de ele. |
| Producerea mesajelor scrise | Domeniul învățării | Cunoaștere Aplicare Integrare |
| | Standarde de eficiență | Completarea formularelor, chestionarelor; Scrierea anunțurilor, articolelor pentru reviste, ziare, buletine etc.; Producerea afișelor; Întocmirea rapoartelor etc.; Luarea notițe pentru a reveni la ele; Notarea mesajelor sub dicteu etc.; Scrierea textelor libere; Scrierea scrisorilor personale sau de afaceri etc. |
| | Competența specifică | O – competența ortografică L – competența lexicală și semantică G – competența gramaticală |
| | Indicatori de competență | O - Utilizarea cu suficientă precizie a normelor ortografice specifice limbii franceze în redactarea mesajelor L - Utilizarea repertoriului lingvistic variat pentru a redacta texte în contexte cotidiene G - Operarea funcțională cu structuri gramaticale specifice limbii franceze în scrierea diverselor tipuri de mesaje |
| | Produsul așteptat | A completa formulare și chestionare; a scrie articole pentru reviste, ziare, buletine etc.; a produce afișe; a întocmi rapoarte etc.; a lua notițe pentru a reveni la ele; a nota mesaje sub dicteu etc.; a scrie texte libere; a scrie scrisori personale sau de afaceri etc. |
| | Criterii de evaluare a produselor | Corectitudine (adecvarea vocabularului; respectarea normelor gramaticale; respectarea normelor stilistice; respectarea normelor ortografice); Pertinență (realizarea adecvată a sarcinii; aplicarea corectă a structurii mesajului scris; elocvența exemplelor) Coerență (discurs logic și coerent; utilizarea conectorilor) Plenitudine (prezentarea punctelor de vedere cu referire la subiect; formularea și argumentarea clară a opiniei proprii) Calitatea prezentării mesajului scris (aspectul grafic; respectarea spațiului) |
| | Descriptori/note | <i>Minim:</i> Poate scrie un șir de expresii și fraze simple legate între ele prin conectori simpli <i>Mediu:</i> Poate scrie texte clare și detaliate asupra unei game variate de subiecte referitoare la domeniul său de interes, făcând sinteza și evaluarea informațiilor și argumentelor împrumutate din surse diferite. <i>Avansat:</i> Poate scrie texte elaborate, limpezi și curgătoare, într-un stil adecvat și eficace, cu o structură logică ce-l ajută pe destinatar să remarce punctele importante. |

Anexa 7. Curricula la cursul de limbă franceză (Lexicul francez și fonetică articulatorie)



**Universitatea Pedagogică
de Stat „ION CREANGĂ”
din Chișinău**

str. Ion Creangă, nr. 1, MD - 2069,
Chișinău, Republica Moldova
www.upsc.md

| | |
|--|--|
| Denumirea programului de studii | Limba și literatura franceză și engleză |
| Ciclul | Ciclul I – Licența |
| Denumirea cursului | Lexicul francez și fonetica articulatorie |
| Facultatea/catedra responsabilă de curs | Limbi și Literaturi Străine/Filologie Romanică |
| Titular de curs | Bulat-Guzun Ana, lector |
| Cadre didactice implicate | |
| e-mail | anabulat89@yahoo.com |

| Codul cursului | Număr de credite ECTS | Anul | Semestrul | Total ore | Total ore | |
|----------------|-----------------------|------|-----------|-----------|----------------|-------------------|
| | | | | | contact direct | Studiu individual |
| S1.01.O.006 | 6 | I | I | 180 | 90 | 90 |

| Descriere succintă a integrării cursului în programul de studii |
|---|
| <i>La familiarisation avec le français dans sa dimension sonore (sons, intonation, rythme), favorisation d'une attitude réceptive à la langue et développement des aptitudes perceptives. Développement des habitudes d'une bonne prononciation, de la lecture et de l'écriture, de la compréhension du système de la langue, la mémorisation des éléments lexicaux et leur emploi dans le contexte.</i> |
| Competențe dezvoltate în cadrul cursului |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Développement des compétences linguistiques de l'étudiant en ce qui concerne la prononciation, l'orthographe et le vocabulaire.</i> • <i>Audition et reproduction des sons français pour une communication fonctionnelle.</i> • <i>Entraînement de l'orthographe par les dictées préparées.</i> • <i>Entraînement de la transcription phonétique française.</i> • <i>Compréhension et utilisation des expressions familières et quotidiennes et des énoncés simples qui visent à satisfaire des besoins concrets.</i> • <i>Identification et compréhension du vocabulaire relatif à la famille, au logement, à l'horaire, etc.</i> • <i>Poser des questions sur le lieu d'habitation, les relations, les loisirs, le travail, etc. et répondre au même type de questions.</i> • <i>Utilisation des expressions et des phrases simples pour décrire le lieu d'habitation, les gens, les conditions de vie, etc.</i> • <i>Énonciation des questions simples, production de courts messages, échange de simples informations.</i> • <i>Développement des idées à partir d'une notion, d'une question, d'une idée donnée, ayant à la base le lexique exigé.</i> |
| Finalități de studii |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Être capable de présenter un sujet à développer sur de diverses thématiques quotidiennes.</i> • <i>Pouvoir reproduire correctement des structures phonologiques.</i> • <i>Posséder des aptitudes de s'exprimer de façon détaillée sur des sujets différents.</i> • <i>Faire des transcriptions des phrases pour assurer une prononciation correcte.</i> • <i>Écrire correctement les mots français, en respectant l'orthographe.</i> • <i>Participer aux conversations sur de divers sujets (famille, logement, emploi du temps, loisirs, etc.) en respectant les règles de prononciation.</i> • <i>Être capable d'identifier les intentions et les points de vue exprimés dans des documents écrits, oraux, audio-visuels, qui supposent de la part de l'étudiant une tâche à réaliser.</i> • <i>Replacer des phrases dans un contexte vivant correspondant à la réalité.</i> • <i>Maîtriser des habitudes du travail autonome afin de remédier aux confusions les plus fréquentes et les plus importantes pour la communication.</i> • <i>Pouvoir intégrer les quatre compétences linguistiques (compréhension orale/écrite; expression</i> |

orale/écrite) dans des situations réelles d'apprentissage, en concordance avec le «Cadre européen commun de référence pour les langues».

Precondiții

Le niveau A1 (introductif) est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue qui prévoit une gamme de moyens linguistiques très limités, qui permet à l'apprenant de comprendre une information simple et de produire des énoncés très simples, qui visent à satisfaire des besoins concrets.

Repartizarea orelor de curs

| Nr. d/o | Unități de conținut | Total ore | Ore de contact direct | | | | | | Ore de lucrul individual | |
|---------|--------------------------|-----------|-----------------------|-----|---------|-----|-----------|-----|--------------------------|-----|
| | | | Curs practic | | Seminar | | Laborator | | Zi | f/r |
| | | | Zi | f/r | Zi | f/r | Zi | f/r | Zi | f/r |
| 1. | Phonétique articulatoire | | 34 | | | | | | 34 | |
| 2. | Lexique français | | 36 | | | | | | 24 | |
| 3. | Audition | | 10 | | | | | | 22 | |
| 4. | Dictées préparées | | 6 | | | | | | 6 | |
| 5. | Attestations courantes | | 4 | | | | | | 4 | |
| | TOTAL | | 90 | | | | | | 90 | |

Conținutul unităților de curs

Phonétique articulatoire (34 heures):

Thème 1. Spécificités du français oral. Règles de phonographie. (2 heures).

Thème 2. Les voyelles. L'arrondissement. Fermée/ouverte. Antérieure/postérieure. Oralité/nasalité. La chute du caduc. (2 heures).

Thème 3. Les consonnes. Les semi-consonnes. Les diacritiques. La longueur rythmique/historique. L'apostrophe française. Principes de transcription phonétique. (2 heures).

Thème 4. La syllabe. Syllabe muette/ouverte/fermée. Règles de syllabation. L'accent. (2 heures).

Thème 5. Le groupe rythmique. L'enchaînement vocalique/consonantique. La liaison obligatoire/interdite/facultative. L'intonation. (2 heures).

Thème 6. Les sons [a-ɑ-ã]. Exercices d'entraînement. (4 heures).

Thème 7. Les sons [i-j]. Exercices d'entraînement. (2 heures).

Thème 8. Les sons [e-ε]. Exercices d'entraînement. (4 heures).

Thème 9. Les sons [ə-œ-ø]. Exercices d'entraînement. (4 heures).

Thème 10. Les sons [u-y-ɥ-w]. Exercices d'entraînement. (4 heures).

Thème 11. Les sons [o-ɔ-ō]. Exercices d'entraînement. (4 heures).

Thème 12. Les sons [ẽ-œ̃]. Exercices d'entraînement. (2 heures).

Audition : Exercices d'entraînement des sons français. (Phonétique progressive). (10 heures).

Lexique français. Vocabulaire thématique. (36 heures):

Leçon 1. Décrire une personne. Ma famille. Activités textuelles. (6 heures).

Leçon 2. Décrire les objets. Ma maison. Activités textuelles. (6 heures).

Leçon 3. Le temps. Soir d'été orageux. Activités textuelles. (6 heures).

Leçon 4. Une ville. Ma ville natale. Activités textuelles. (6 heures).

Leçon 5. Les activités journalières. Ma journée de travail. Activités textuelles. (6 heures).

Leçon 6. Les loisirs. Les loisirs des Français. Activités textuelles. (6 heures).

Dictées préparées (6 heures):

Dictée 1, p.58 (Flux). (1 heure).

Dictée 2, p.70 (Flux). (1 heure).

Dictée 3, p.83 (Flux). (1 heure).

Dictée 4, p.94 (Flux). (1 heure).

Dictée 5, p.108 (Flux). (1 heure).

Dictée 6, p.118 (Flux). (1 heure).

Attestations courantes (4 heures) :

Ire Attestation (7^e semaine) : dictée préparée + transcription phonétique. (2 heures).

Ile Attestation (14^e semaine) : test lexical + dictée préparée. (2 heures).

| TOTAL – 90 heures | | | | | |
|--|--|-----------------------------|---|---|--|
| évaluation | | | | | |
| <p>L'évaluation courante: L'évaluation courante: des activités d'apprentissage s'effectue sous forme de tests, travaux de contrôle, réponses quotidiennes orales, dictées préparées, dictées non-préparées (50% de la note finale). On prend en compte la présence des étudiants aux cours (10 %).</p> <p>L'évaluation sommative est exprimée par les réponses des étudiants à l'examen final (40% de la note finale).</p> | | | | | |
| Lucrul individual | | | | | |
| Nr. | Unități de conținut | Ore lucru individual | Subiectul | Produsul preconizat | Modalități de evaluare |
| 1. | Phonétique articulatoire | 10 | Spécificités du français oral. Thèmes 1-12 | Assimilation des règles de prononciation et de phonographie. | Réponses orales; Lecture et prononciation correcte des mots. Réciter des virelangues |
| 2. | Phonétique articulatoire | 12 | Poèmes français (Le français en vers) | Apprendre par cœur 5 poèmes français et prononcer correctement les sons | Réciter 5 poèmes des auteurs français |
| 3. | Transcription phonétique | 12 | Principes de transcription phonétique | Travaux de transcription (FLUX), exercices. | Portfolio de transcriptions phonétiques des phrases |
| 4. | Audition | 22 | Exercices d'entraînement des sons français | Enregistrement des exercices de prononciation | Exercices de prononciation des sons français |
| 5. | Lexique français | 8 | Vocabulaire thématique | Dossier numérique des exercices de vocabulaire effectués en ligne (francaisfacile.com, lepointdufle.net, etc.). | Présentation publique du dossier. |
| 6. | Lexique français | 8 | Vocabulaire thématique | Exercices de vocabulaire (Flux) | Présentation du portfolio avec les exercices effectués |
| 7. | Lexique français | 8 | Vocabulaire thématique | Production de courts récits thématiques personnelles (ma famille, ma maison, etc.) | Présentation orale des récits créés |
| 8. | Dictées préparées | 6 | Apprendre l'orthographe | Entraînement orthographique par les dictées | Ecriture des dictées en présentiel |
| 9. | Ire Attestation courante (7e semaine) | 2 | S'entraîner aux dictées et aux transcriptions | Entraînement par les dictées et par les transcriptions | Dictée préparée + transcription phonétique |
| 10. | Ile Attestation courante (14e semaine) | 2 | S'entraîner aux dictées et aux exercices de vocabulaire | Entraînement par les dictées et par les exercices de vocabulaire | Test lexical + dictée préparée |
| TOTAL | | 90 | | | |
| Bibliografie | | | | | |
| Obligatorie: | | | | | |

1. SOLCAN Angela, GUZUN Maria, FLUX (Phonétique/ Communication), Chişinău : 2010.
2. CHARLIAC Lucile, Phonétique progressive du Français, Paris : CLE international, 2001.
3. MIQUEL Claire, Communication progressive du Français, Paris : CLE international, 2004.
4. LE ROBERT Nathan, Orthographe, Paris : Nathan, 1995.
5. CRIVCEANSCHI N, GUZUN M, ROŞCA L, Le français en vers, Chişinău : UPS « Ion Creangă », 2001.

Opţională:

1. CONSEIL DE L'EUROPE, Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, Paris : Éditions Didier, 2001.
2. CORNQUIRE Claudine La compréhension orale, Paris, Clé International, 1998
3. MOIRAND Sophie Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, 1998
4. PICOCHÉ Jacqueline, Enseigner le vocabulaire, éd. Allouche, 2007

Anexa 8

Finalități de studiu (conform curricula la programul de studii *Limba franceză și engleză*)

| Semes- tru | Denumirea cursului | Finalitățile de studii |
|---------------|---|--|
| I | Lexicul francez și fonetica articulatorie | Être capable de présenter un sujet à développer sur de diverses thématiques quotidiennes; pouvoir reproduire correctement des structures phonologiques; posséder des aptitudes de s'exprimer de façon détaillée sur des sujets différents; faire des transcriptions des phrases pour assurer une prononciation correcte; écrire correctement les mots français, en respectant l'orthographe; participer aux conversations sur de divers sujets (famille, logement, emploi du temps, loisirs etc.) en respectant les règles de prononciation; être capable d'identifier les intentions et les points de vue exprimés dans des documents écrits, oraux, audio-visuels, qui supposent de la part de l'étudiant une tâche à réaliser; remplacer des phrases dans un contexte vivant correspondant à la réalité; maîtriser des habitudes du travail autonome afin de remédier aux confusions les plus fréquentes et les plus importantes pour la communication; pouvoir intégrer les quatre compétences linguistiques (compréhension orale/écrite; expression orale/écrite) dans des situations réelles d'apprentissage, en concordance avec le CECRL. |
| II | Limba franceză și comunicare | Être capable de présenter un sujet à développer sur de diverses thématiques quotidiennes; savoir construire un résumé sur un texte lu, en respectant l'organisation du texte (temporelle, spatiale, rhétorique); pouvoir demander ou transmettre par écrit des renseignements personnels assez détaillés; posséder des outils efficaces d'évaluation permettant à effectuer à chaque niveau d'apprentissage une auto-évaluation des connaissances et habiletés obtenues; posséder des aptitudes de s'exprimer de façon détaillée sur des sujets différents; écrire correctement les mots français, en respectant l'orthographe; participer aux conversations sur divers sujets (maladie, cuisine, vêtements, cosmétiques etc.) en respectant les règles de prononciation; pouvoir comprendre et raconter le résumé d'une œuvre littéraire recommandée; être capable d'identifier les intentions et les points de vue exprimés dans des documents écrits, oraux, audio-visuels, qui supposent de la part de l'étudiant une tâche à réaliser; pouvoir intégrer les quatre compétences linguistiques (compréhension orale/écrite; expression orale/écrite) dans des situations réelles d'apprentissage, en concordance avec le CECRL. |
| III | Praxiologia comunicării în limba franceză (1) | Pouvoir produire des énoncés thématiques oralement et par écrit, en choisissant un registre linguistique correspondant; pouvoir présenter une communication ou un résumé sur les thèmes étudiés, en tenant compte de la concordance des temps (plan du passé); présenter une construction logique des phénomènes linguistiques étudiés en concordance avec les situations communicatives proposées; posséder des habiletés d'utiliser les techniques d'analyse des sources bibliographiques pour pouvoir écrire un rapport ou une communication thématique, une thèse d'année; posséder des habiletés dans l'élaboration des résumés, concernant différents domaines: littérature, théâtre, musique, cinéma etc. |
| IV | Praxiologia comunicării în limba franceză (2) | Pouvoir produire des énoncés thématiques oralement et par écrit, en choisissant un registre linguistique correspondant; pouvoir présenter une communication ou un résumé sur les thèmes étudiés, en tenant compte de la concordance des temps (plan du passé); présenter une construction logique des phénomènes linguistiques étudiés en concordance avec les situations communicatives proposées; posséder des habiletés d'utiliser les techniques d'analyse des sources bibliographiques pour pouvoir écrire un rapport ou une communication thématique, une thèse d'année; posséder des habiletés dans l'élaboration des résumés, concernant différents domaines: littérature, théâtre, musique, cinéma etc. |

| | | |
|------|---|--|
| V | Studiul situativ al limbii franceze (1) | Intégrer les quatre compétences linguistiques (compréhension orale /écrite et expression orale/écrite) dans des situations quotidiennes de la vie courante; faire une analyse logique d'un texte littéraire du point de vue linguistique et stylistique; pouvoir le présenter oralement, en tenant compte de la toponymie de la phrase française, la cohérence et la cohésion des idées, en respectant la concordance des temps; identifier dans des textes les expressions appartenant à différents registres de langue, pouvoir expliquer leur fonctionnement; appliquer des éléments de la pensée critique dans l'analyse de différents types de texte (descriptifs, narratifs et médiatiques): implication active dans des recherches et discussions, développement et argumentation des idées; explorer des thèmes et des champs lexicaux nécessaires à une expression riche du discours d'analyse et du commentaire, utilisation d'un vocabulaire riche pendant l'acte de la parole et dans l'analyse des textes; pouvoir utiliser les nouvelles technologies (internet, base de données, hypertextes) et autre matériel disponible pour un apprentissage autonome; adapter les connaissances de la langue aux contraintes de la situation donnée, pouvoir donner une réponse argumentée à une demande, à une exigence. |
| VI | Studiul situativ al limbii franceze (2) | Intégrer les quatre compétences linguistiques (compréhension orale/écrite et expression orale/écrite) dans des situations quotidiennes de la vie courante; faire une analyse logique d'un texte littéraire du point de vue linguistique et stylistique; pouvoir le présenter oralement, en tenant compte de la toponymie de la phrase française, la cohérence et la cohésion des idées, en respectant la concordance des temps; identifier dans des textes les expressions appartenant à différents registres de langue, pouvoir expliquer leur fonctionnement; appliquer des éléments de la pensée critique dans l'analyse de différents types de texte (descriptifs, narratifs et médiatiques): implication active dans des recherches et discussions, développement et argumentation des idées; explorer des thèmes et des champs lexicaux nécessaires à une expression riche du discours d'analyse et du commentaire, utilisation d'un vocabulaire riche pendant l'acte de la parole et dans l'analyse des textes; pouvoir utiliser les nouvelles technologies (internet, base de données, hypertextes) et autre matériel disponible pour un apprentissage autonome; adapter les connaissances de la langue aux contraintes de la situation donnée, pouvoir donner une réponse argumentée à une demande, à une exigence. |
| VII | Semiotica textului literar francez (1) | Être capable d'identifier les intentions et les points de vue exprimés dans des documents écrits, oraux, audio-visuels, qui supposent de la part de l'étudiant une tâche à réaliser; pouvoir intégrer les quatre compétences linguistiques (compréhension orale/écrite; expression orale/écrite) dans des situations réelles d'apprentissage, en concordance avec le CECRL; faire une analyse logique d'un texte littéraire du point de vue linguistique et stylistique; pouvoir le présenter oralement, en tenant compte de la toponymie de la phrase française, la cohérence et la cohésion des idées, en respectant la concordance des temps; pouvoir distinguer, systématiser, analyser et généraliser les faits et les événements liés à l'expression orale/écrite et à la compréhension orale/écrite; être capable de faire des évaluations critiques des publications dans un domaine d'étude du fle pendant les présentations publiques, discussions en groupe, en argumentant son point de vue; utiliser les techniques d'analyse des sources bibliographiques pour pouvoir écrire un rapport, une communication thématique, une thèse de licence; pouvoir organiser et utiliser les nouvelles technologies (internet, base de données, hypertextes) et autre matériel disponible pour un apprentissage autodirigé et autonome. |
| VIII | Semiotica textului literar francez (2) | Connaître la pratique fonctionnelle de la langue française, le respect des registres de la langue française: littéraire, populaire, familière, verlan etc.; faire fonctionner l'échange langagier en adaptant les stratégies discursives à la situation de communication; faire une analyse logique d'un texte littéraire du point de vue linguistique et stylistique; pouvoir le présenter oralement, en tenant compte de la toponymie de la phrase française, la cohérence et la cohésion |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>des idées, en respectant la concordance des temps; explorer des thèmes et des champs lexicaux nécessaires à une expression riche du discours d'analyse et du commentaire, utilisation d'un vocabulaire riche pendant l'acte de la parole et dans l'analyse des textes; pouvoir distinguer, systématiser, analyser et généraliser les faits et les événements liés à l'expression orale/écrite et à la compréhension orale/écrite; être capable de faire des évaluations critiques des publications dans un domaine d'étude du FLE pendant les présentations publiques, discussions en groupe, en argumentant son point de vue; utiliser les techniques d'analyse des sources bibliographiques pour pouvoir écrire un rapport, une communication thématique, une thèse de licence; faire de recherches dans un domaine d'investigation et analyser les ressources d'information on-line ou dans des revues de spécialité; pouvoir organiser et utiliser les nouvelles technologies (internet, base de données, hypertextes) et autre matériel disponible pour un apprentissage autodirigé et autonome.</p> |
|--|--|--|

Anexa 9. Competențe dezvoltate (conform curricula la programul de studii *Limba franceză și engleză*)

| Semes tru | Denumirea cursului | Competențele dezvoltate în cadrul cursului |
|--------------|---|---|
| I | Lexicul francez și fonetica articulatorie | Développement des compétences linguistiques de l'étudiant en ce qui concerne la prononciation, l'orthographe et le vocabulaire; audition et reproduction des sons français pour une communication fonctionnelle; entraînement de l'orthographe par des dictées préparées; entraînement de la transcription phonétique française; compréhension, utilisation des expressions familières et quotidiennes et des énoncés simples qui visent à satisfaire des besoins concrets; identification et compréhension du vocabulaire relatif à la famille, au logement, à l'horaire etc.; poser des questions sur le lieu d'habitation, les relations, les loisirs, le travail etc. et répondre au même type de questions; utilisation des expressions et des phrases simples pour décrire le lieu d'habitation, les gens, les conditions de vie etc.; énonciation des questions simples, production de courts messages, échange des informations simples; développement des idées à partir d'une notion, d'une question, d'une idée donnée, ayant à la base le lexique exigé. |
| II | Limba franceză și comunicare | Développement des compétences linguistiques de l'étudiant en ce qui concerne la prononciation, l'orthographe et le vocabulaire; entraînement de l'orthographe par des dictées préparées; compréhension et utilisation des expressions familières et quotidiennes et des énoncés simples qui visent à satisfaire des besoins concrets; identification et compréhension du vocabulaire relatif à la santé, à la cuisine, à la mode etc.; écoute des documents oraux et audio-visuels, afin de réaliser des tâches concrètes ; production des résumés à partir des textes étudiés, en respectant les règles d'organisation d'un texte; poser des questions sur les relations, les loisirs, le travail, la cuisine etc. et répondre au même type de questions ; développement des idées à partir d'une notion, d'une question, d'une idée donnée, ayant à la base le lexique exigé; emploi des connecteurs logiques élémentaires pour relier des mots ou des phrases; lecture, compréhension et reproduction du contenu d'une œuvre littéraire recommandée comme lecture collective (pour le niveau A2 et/ou B1). |
| III | Praxiologia comunicării în limba franceză (1) | Entraîner les étudiants alternativement aux quatre compétences linguistiques: compréhension orale/écrite et expression orale/écrite par l'intermédiaire des activités multiples d'analyse, de conceptualisation, aussi bien que par l'intermédiaire des activités ludiques; développer aux étudiants les capacités de réflexion sur la problématique de la grammaire, aboutir à la maîtrise des éléments grammaticaux, des formes et constructions grammaticales; organiser un travail systématique sur la signification (polysémie, synonymie, antonymie, homonymie) du mot; étudier les valeurs des articulateurs, nécessaires pour enchaîner la chronologie et la logique des idées du texte; appliquer des critères d'écoute active aux activités correspondant à des objectifs précis: écouter pour comprendre, pour repérer une information, pour identifier, analyser et produire; maîtriser les nouvelles technologies éducatives pour pouvoir les appliquer dans le processus de la lecture et de l'écriture: la taxonomie de Bloom, le Cube (définir, comparer, associer, analyser, appliquer et argumenter) etc.; savoir appliquer les savoirs et les savoir-faire du système écrit de la langue française (les règles de l'orthographe et de l'organisation logique d'un texte) pour pouvoir écrire correctement une correspondance privée ou administrative, un résumé ou un compte-rendu; savoir identifier dans des textes les catégories grammaticales, pouvoir expliquer leur fonctionnement; pouvoir intégrer les quatre compétences linguistiques (compréhension orale/écrite; expression orale/écrite) dans des situations réelles d'apprentissage; adapter les connaissances de la langue aux contraintes de la situation donnée, pouvoir donner une réponse argumentée à une demande, à une exigence. |

| | | |
|-----|---|--|
| IV | Praxiologia comunicării în limba franceză (2) | Développer chez l'étudiant d'indispensables capacités de raisonnement et l'amener à prendre conscience de ses connaissances linguistiques pour pouvoir ensuite les réinvestir; continuer à développer aux étudiants les capacités de réflexion sur la problématique de la grammaire, aboutir à la maîtrise des éléments grammaticaux (des formes et constructions grammaticales) qui s'appuient sur les besoins de la communication dans le plan fonctionnel de la langue; explorer des thèmes et des champs lexicaux nécessaires à une expression riche du discours d'analyse et du commentaire, utilisation d'un vocabulaire riche pendant l'acte de la parole et dans l'analyse des textes; appliquer des éléments de la pensée critique dans l'analyse de différents types de texte implication active dans des recherches et discussions, développement et argumentation des idées; appliquer des critères d'écoute active aux activités correspondant à des objectifs précis: écouter pour comprendre, pour repérer une information, pour identifier, analyser et produire; savoir appliquer les savoirs et les savoir-faire du système écrit de la langue française (les règles de l'orthographe et de l'organisation logique d'un texte) pour pouvoir écrire correctement une correspondance privée ou administrative, un résumé ou un compte-rendu. |
| V | Studiul situativ al limbii franceze (1) | Identification de différents types de textes, observation objective des formes ou des systèmes de forme (lexique, figures et effets stylistiques, modalités d'expression); analyse de l'organisation de ces formes (convergences/divergences); identification des figures de la rhétorique dans les textes littéraires proposés; assimilation des connaissances d'ordre lexical et stylistique, enrichissement du vocabulaire thématique; établissement des relations existant entre différents phénomènes linguistiques et stylistiques, les expliquer, les comparer, les définir, faire une synthèse; transposition des domaines constitutifs de la langue (lexique, phonologie, grammaire) dans des situations de communication; application des critères d'écoute active aux activités correspondant à des objectifs précis: écouter pour comprendre, pour repérer une information, pour identifier, analyser et produire; restructuration et modification d'un sujet thématique: le discuter, l'analyser et justifier son avis; développement des stratégies d'une lecture interactive, permettant à l'étudiant d'aborder d'une façon logique la lecture en classe. |
| VI | Studiul situativ al limbii franceze (2) | Identification de différents types de textes, observation objective des formes ou des systèmes de forme (lexique, figures et effets stylistiques, modalités d'expression); analyse de l'organisation de ces formes (convergences/divergences); identification des figures de la rhétorique dans les textes littéraires proposés; assimilation des connaissances d'ordre lexical et stylistique, enrichissement du vocabulaire thématique; établissement des relations existant entre différents phénomènes linguistiques et stylistiques, les expliquer, les comparer, les définir, faire une synthèse; transposition des domaines constitutifs de la langue (lexique, phonologie, grammaire) dans des situations de communication; application des critères d'écoute active aux activités correspondant à des objectifs précis: écouter pour comprendre, pour repérer une information, pour identifier, analyser et produire; restructuration et modification d'un sujet thématique: le discuter, l'analyser et justifier son avis; développement des stratégies d'une lecture interactive, permettant à l'étudiant d'aborder d'une façon logique la lecture en classe. |
| VII | Semiotica textului literar francez (1) | Identification et compréhension du vocabulaire thématique; établissement des relations existant entre différents phénomènes linguistiques et stylistiques, les expliquer, les comparer, les définir, faire une synthèse; identification de différents types de textes, observation objective des formes ou des systèmes de forme (lexique, figures et effets stylistiques, modalités d'expression); analyse de l'organisation de ces formes (convergences/divergences); identification des figures de la rhétorique dans les textes littéraires proposés; transposition des domaines constitutifs de la langue (lexique, phonologie, histoire de la langue, |

| | | |
|------|--|--|
| | | grammaire théorique) dans des situations de communication; application des critères d'écoute active aux activités correspondant à des objectifs précis: écouter pour comprendre, pour repérer une information, pour identifier, analyser et produire; restructuration et modification d'un sujet thématique: le discuter, l'analyser et justifier son avis; étude et analyse des événements culturels et politiques actuels de la France: les comparer aux nôtres (similitudes/différences). |
| VIII | Semiotica textului literar francez (2) | Assimilation des connaissances d'ordre lexical et stylistique, enrichissement du vocabulaire thématique; établissement des relations existant entre différents phénomènes linguistiques et stylistiques, les expliquer, les comparer, les définir, faire une synthèse; identification de différents types de textes, observation objective des formes ou des systèmes de forme (lexique, figures et effets stylistiques, modalités d'expression); analyse de l'organisation de ces formes (convergences/divergences); identification des figures de la rhétorique dans les textes littéraires proposés; transposition des domaines constitutifs de la langue (lexique, phonologie, histoire de la langue, grammaire théorique) dans des situations de communication; application des critères d'écoute active aux activités correspondant à des objectifs précis: écouter pour comprendre, pour repérer une information, pour identifier, analyser et produire; restructuration et modification d'un sujet thématique: le discuter, l'analyser et justifier son avis; étude et analyse des événements culturels et politiques actuels de la France; les comparer aux nôtres (similitudes/différences). |

Anexa 10. Produsul preconizat și modalități de evaluare (conform curricula la programul de studii *Limba franceză și engleză*)

| Semes tru | Denumire curs | Produsul preconizat | Modalități de evaluare |
|-----------------|---|--|--|
| I | Lexicul francez și fonetica articulatorie | Assimilation des règles de prononciation et de phonographie. | Réponses orales. Lecture et prononciation correcte des mots. Réciter des virelangues. |
| | | Apprendre par cœur 5 poèmes français et prononcer correctement les sons. | Réciter 5 poèmes des auteurs français. |
| | | Travaux de transcription. (Flux), exercices. | Portfolio de transcriptions phonétiques des phrases. |
| | | Enregistrement des exercices de prononciation. | Exercices de prononciation des sons français. |
| | | Dossier numérique des exercices de vocabulaire effectués en ligne (francaisfacile.com, lepointdufle.net). | Présentation publique du dossier. |
| | | Exercices de vocabulaire (Flux) | Présentation du portfolio avec les exercices effectués. |
| | | Production de courts récits thématiques personnelles (ma famille, ma maison etc.). | Présentation orale des récits créés. |
| | | Entraînement orthographique par les dictées. | Ecriture des dictées en présentiel. |
| | | Entraînement par les dictées et par les transcriptions. | Dictée préparée + transcription phonétique. |
| | | Entraînement par les dictées et par les exercices de vocabulaire. | Test lexical + dictée préparée. |
| II | Limba franceză și comunicare | Dossier numérique des exercices de vocabulaire effectués en ligne (francaisfacile.com, lepointdufle.net). | Présentation publique du dossier. |
| | | Exercices de vocabulaire (Flux). | Présentation du portfolio avec les exercices effectués. |
| | | Création de récits et/ou dialogues, en employant le lexique thématique. | Présentation orale des récits et des dialogues. |
| | | Écoute des documents indiqués par le professeur. Visionnage des reportages TV5. Écoute des chapitres audio des romans. | Fiches didactiques remplies. Exercices d'écoute réalisés. Présentation orale des documents audio-visuels . |
| | | Entraînement orthographique par les dictées | Écriture des dictées en présentiel |
| | | Savoir communiquer sur des thématiques indiquées. Pouvoir écrire correctement en français. | Test lexical + dictée préparée. |
| III și IV | Praxiologia comunicării în limba franceză 1 și 2 | Mémorisation des expressions concernant la description d'une personne. Caractérisation physique et morale. Reconnaître et reconstituer un champ lexical et un champ sémantique. Différencier les niveaux de langue, le sens connoté et dénoté. | Apprendre par cœur un extrait du dialogue. Faire le portrait moral et physique d'une personne. |
| | | Analyse littéraire du texte. Pouvoir différencier le sens connoté et dénoté, | Résumé du texte. Questionnaire sur le texte. Présenter l'analyse du texte. |

| | | | |
|------------|--|--|---|
| | | le champ lexical et sémantique, les niveaux de langue. Analyser la valeur des péjoratifs et des mélioratifs. Caractériser un personnage. Connaître les figures générales de la rhétorique. Connaître les connecteurs logiques et spatio-temporels. | Commentaire d'un dicton. |
| | | Mémorisation du lexique et des expressions concernant le logement. Savoir différencier l'auteur du narrateur. Déterminer le point de vue. | Dialogue-transformation du discours direct en discours indirect. Questionnaire sur le logement. Récit: „La maison de mes rêves”. |
| | | Analyse littéraire du texte. Mémorisation de la grille d'analyse d'un texte littéraire. | Résumé du texte. Questionnaire sur le texte. Présenter l'analyse du texte. |
| | | Mémorisation du lexique et des expressions concernant les achats. | Dialogue-transformation du discours direct en discours indirect. |
| | | Analyse littéraire e du texte. Savoir lire et écrire un récit. | Résumé du texte. Questionnaire sur le texte. Présenter l'analyse du texte. |
| V și VI | Studiul situativ al limbii franceze 1 și 2 | Automatisation des expressions pour: demander l'avis, exprimer le point de vue, protester, se justifier; emploi du vocabulaire dans la situation de communication; jeu de rôles. | Réponses orales. Exercices de vocabulaire . |
| | | Analyse linguo-stylistique du texte; Parler des relations parents/enfants. Proposer des stratégies d'éducation des enfants. | Résumé du texte. Rédaction d'un texte. |
| | | Analyse linguo-stylistique du texte; Description des personnages. Faire la liste des qualités/défauts des personnages. Sondage. Commentaire des dictons. | Résumé du texte. Production écrite : commentaire d'un dicton. |
| | | Analyse linguo-stylistique du texte; Argumenter l'emploi des figures de style. Commentaires des phrases et des dictons. | Résumé du texte. Expression écrite. Rédaction d'un texte inconnu. |
| | | Rédaction d'un programme d'éducation. Essai : Les TIC menacent-ils la vie des ados ? Présentation et commentaire des problèmes des jeunes dans un exposé. | Expression orale: résumé du texte. Expression écrite: Analyse linguo-stylistique du texte. |
| | | Rédaction d'un texte. | Texte écrit. |
| | | Visionner des reportages TV5. | Portfolio de fiches didactiques complétées. |
| | | Automatisation du lexique et expressions pour exprimer les sentiments. Écrire une lettre amicale. | Expression écrite: commentaire d'un dicton. |
| | | Écoute de 2 chansons françaises dans le cadre d'une pédagogie active. Travail sur le lexique, la thématique. | Fiches didactiques complétées. |
| | | Relever et commenter les figures de styles du texte. Ecrire un récit. | Débat sur l'amitié. |

| | | | |
|----------------|---|---|---|
| | | Analyse linguo-stylistique du texte. Rédiger le portrait d'un personnage. Fiche biographique d'Edith Piaf. | Composer un poème d'amour. Débat: émancipation des femmes. |
| | | Rédiger un rapport sur le thème: l'image de la femme en peinture et littérature. | Rédaction d'un texte. |
| | | Essai: image du futur mari (femme). | Présentation de l'essai. |
| VII și VIII | Semiotica textului literar francez 1 și 2 | Mémorisation des expressions sur le septième art. Emploi du vocabulaire dans la situation de communication. Le dialogue par cœur. | Réponses orales. Expression écrite: rapport sur le développement de la cinématographie moldave. |
| | | Analyse linguo-stylistique du texte. Utilisation des connecteurs logiques dans l'acte de parole. Chercher des informations sur le festival à Cannes. | Résumé sur le texte. Expression écrite: essai sur une des personnalités décrites dans le texte. |
| | | Analyse linguo- stylistique du texte. Etude autonome de l'humour dans la description des personnages. | Résumé sur le texte. Production écrite: décrire un cinéma moderne de notre pays. |
| | | Analyse linguo-stylistique du texte. Faire la liste des qualités/défauts des personnages. Argumenter l'emploi des tropes dans la description des personnages. | Expression écrite: essai sur le portrait du spectateur idéal. |
| | | Le visionnement et l'analyse d'un film moderne français. | Expression orale: faire un court résumé sur le film vu. Expression écrite: décrire les qualités d'un artiste du film vu. |
| | | Mémorisation du lexique et expressions: styles et genres de musique. | Expression écrite: un court article „Le rôle de la musique dans ma vie” pour un magazine francophone. |
| | | Écoute d'une chanson française dans le cadre d'une pédagogie active. Travail sur le lexique, la thématique. | Expression écrite: commentaire du dicton „Qui chante, ses maux enchantent”. |
| | | Exprimer et partager ses goûts, ses passions. Analyse linguo-stylistique du texte. Projet: créations sur musique. | Commentaire par écrit sur un spectacle musical. Décrire le portrait du chanteur préférés. |
| | | Assimilation du lexique et des expressions sur l'enseignement. Travail sur le lexique, la thématique. | Débat : Quelles sont les matières qui sont valorisées? Cette valorisation est- elle justifiée? |
| | | Présentation d'une information sur le phénomène de l'immigration qui prend ampleur de plus en plus. Quelles en sont les causes et les conséquences? Trouver des pistes d'actions d'amélioration concrètes. | Production écrite: exposé sur le thème de l'immigration. |
| | | Présenter des articles de presse traitant de ce sujet. | Production écrite. Point de vue. Qualités humaines et professionnelles d'un professeur, d'un doyen etc. |
| | | Exprimer son opinion en ce qui concerne l'émancipation des femmes. | Expression orale: débat. |
| | | Chercher une information sur les inquiétudes des parents et celles des | Expression écrite: rédiger un court article sur le thème du désaccord en |

| | | |
|--|---|--|
| | enfants dans la société contemporaine. | famille. |
| | Analyse d'un article de presse sur les problèmes de l'orientation professionnelle. | Production orale: résumé de l'article. Expression écrite: décrire les circonstances du chômage. |
| | Chercher des informations sur l'acte terroriste Charles Hebdo du 7 janvier 2015. Déterminer les facteurs-ressources, c'est-à-dire les circonstances de cette situation. | Production écrite: exposé sur les menaces du terrorisme mondial. |
| | Analyse des causes/conséquences du stress, des dépressives. Proposer des solutions pour les dépasser. Mettre en lien les situations à risques psychosociaux avec d'autres facteurs de risques professionnels. | Réponses orales. Production écrite: exposé sur une journée typique d'une personne dépressive. |

Anexa 11. Grile de evaluare a unui blog

Tabelul A11.1. Grilă de evaluare a unui articol pe blog cu scală uniformă [136, p. 50]

| | Da | Nu |
|---|----|----|
| Articolul are un titlu atractiv și semnificativ | | |
| Articolul are subtitluri sugestive | | |
| O categorie a fost atribuită articolului (și mai multe, dacă e necesar) | | |
| Au fost identificate cuvinte-cheie semnificative | | |
| Articolul conține hyperlink-uri pentru a introduce informații suplimentare | | |
| Link-urile se referă la pagini active și este indicată data consultării | | |
| Articolul conține imagini și/sau videoclipuri (după necesitate) | | |
| Imaginile și/sau videoclipurile pot fi utilizate liber | | |
| Termenii utilizați sunt popularizați, dacă este necesar, pentru a fi înțeleși de către cititori | | |
| Corectările și sugestiile propuse de profesor au fost luate în calcul | | |

Tabelul A11.2. Criteriile unei grile de evaluare a unui articol pe blog cu scală descriptivă [Idem, p. 51]

| Respectarea liniei editoriale | | | |
|---|--|---|--|
| Articolul este în afara subiectului | Articolul tratează domeniul subiectului dar nu se încadrează în linia editorială | Articolul urmează linia editorială chiar dacă unele propuneri se înstrăinează | Articolul se încadrează în linia editorială. Propunerile care se înstrăinează dovedesc o continuitate |
| Adaptarea structurii textului la web | | | |
| Structura articolului este deficientă | Articolul nu are nici introducere, nici concluzie, și conținutul este prost divizat | Articolul nu are introducere sau concluzie, dar conținutul este bine divizat | Articolul are o introducere care incită cititorul, cuprinsul este bine divizat și concluzia oferă o sinteză și o continuitate |
| Adaptarea textului la contextul blogului | | | |
| Articolul nu ține cont de contextul de redactare pe un blog | Paragrafele sunt lungi și ideile sunt prost grupate | Ideile sunt bine grupate dar ele nu sunt identificate cu ajutorul subtitlurilor semnificative | Articolul este clar, concis, ușor de citit și bine structurat; părțile sunt identificate cu ajutorul subtitlurilor semnificative |
| Rigoare intelectuală | | | |
| Studentul nu delimitează ideile sau propunerile sale de cele ale altor persoane | Studentul nu este riguros, deoarece nu citează autorii ideilor utilizate de el | Studentul este riguros citând toți autorii ideilor utilizate, dar neglijează aplicarea regulilor | Studentul este riguros făcând trimiteri la autorii ideilor utilizate, în conformitate cu normele și utilizând legături externe unde este posibil |
| Alegerea și integrarea ideilor raportate | | | |
| Nici o referință nu este utilizată în susținerea propunerilor | Ideile raportate susțin prost propunerile studentului | Ideile raportate sunt bine alese și contextualizate, dar ele se încadrează prost în ansamblul textului | Ideile raportate sunt integrate armonios și ele sunt bine contextualizate |
| Profunzimea reflecției | | | |
| Studentul prezintă, în esență, idei preconcepute | Numărul și diversitatea punctelor de vedere abordate de student nu sunt suficiente pentru a susține o reflecție profundă | Studentul utilizează diverse surse pentru construirea și aprofundarea reflecției sale, dar ele susțin puncte de vedere similare | Studentul dă dovadă de continuitate pentru a construi și a aprofunda reflecția sa pornind de la diferite puncte de vedere. Argumentele utilizate |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | | | pentru a-și apăra poziția sunt însoțite de referințe |
| Dorința de a ajuta pe alți colegi | | | |
| Studentul nu ține cont de ceea ce este menționat în articolele altor studenți și contribuția sa nu prevede distribuirea informației | Studentul utilizează informațiile propuse de alții fără a contribui la avansarea reflecției | Studentul contribuie la avansarea reflecției, dar o face în ultimul moment, ceea ce nu permite colegilor săi să profite de aceasta. Studentul propune câteva piste sau soluții | Studentul distribuie rezultatul reflecției sale pentru a face să avanseze reflecția colegilor săi. Ține cont de ceea ce au distribuit colegii săi și propune piste sau soluții. Face acest lucru cât mai repede posibil pentru a permite altor colegi să profite de contribuția sa |
| Adaptarea mesajului la cititorii vizați | | | |
| Studentul nu ține cont de caracteristicile cititorului cărui i se adresează | Studentul ține cont câteodată de caracteristicile cititorilor vizați, dar nu utilizează limbajul corespunzător | Studentul utilizează limbajul corespunzător cititorului, dar nu se referă la cititor la momentul oportun | Studentul utilizează limbajul corespunzător, ține cont de caracteristicile cititorului și se referă la cititor la momentul oportun |
| Diversitatea vocabularului | | | |
| Vocabularul este imprecis, repetitiv și necorespunzător | Vocabularul este limitat, curent sau familiar | Vocabularul este, în general, exact, dar puțin diversificat | Vocabularul este exact, variat și bogat |
| Calitatea limbii | | | |
| Numărul de greșeli este prea mare | Articolul conține multe greșeli | Articolul conține câteva greșeli | Articolul nu conține/conține puține greșeli |

Anexa 12. Grilă de evaluare a portofoliului [211]

Nume: _____

Grupa: _____

| Indicatori | | 3 | 2 | 1 | 0 |
|-------------------------|---|---|---|--|---|
| Prezența la activități | | Studentul este prezent la toate activitățile și participă activ | Studentul este prezent la toate activitățile fără a participa activ sau este prezent la jumătate din ele, participând activ | Studentul este prezent la mai puțin de jumătate din activități | Studentul nu are nici o activitate |
| | | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Formă | Organi- zarea document- tului | Toate părțile sunt identificate și prezentate în ordinea prescrisă | Toate părțile sunt identificate dar prezentate aleatoriu | Toate părțile nu sunt identificate dar prezentate în ordinea prescrisă | Părțile nu sunt identificate și sunt prezentate aleatoriu |
| | Exprimare scrisă | Nu există greșeli de sintaxă nici ortografice. Vocabularul este dezvoltat și variat | Există până la 10 greșeli ortografice și de sintaxă. Vocabularul este variat | Există până la 10 greșeli ortografice și de sintaxă. Vocabularul este limitat | Există mai mult de 10 greșeli ortografice sau de sintaxă |
| Conținut | Introdu- cere | Introducere completă: context, conținuturi și mijloace | Introducere parțială: context și conținuturi | Introducere parțială: context | Lipsa introducerii |
| | Înregis- trări și analiza activită- ților | Înregistrare și analiză reflexivă a activității față de obligațiile de student | Înregistrarea activității și analiza acesteia decontextualizată în raport cu obiectivele seminarului | Înregistrarea activității, fără analiză | Lipsa înregistrării activității |
| | Text integrator. Sinteză finală | Textul demonstrează evoluția, progresele realizate și capacitatea de a se autoanaliza | Textul nu demonstrează evoluția și progresele realizate, dar este prezentă capacitatea de a se autoanaliza | Textul demonstrează evoluția și progresele realizate, dar nu este prezentă capacitatea de a se autoanaliza | Textul nu demonstrează evoluția, nici capacitatea de a se autoanaliza |
| Prezentare orală | | 3 | 2 | 1 | 0 |
| Formă | Suport digital | Prezentarea a maximum 5 diapozitive corespunde criteriilor de calitate | Prezentarea a maximum 5 diapozitive nu corespunde criteriilor de calitate | Prezentarea conține mai mult de 5 diapozitive | Lipsa prezentării |
| | Exprimare scrisă | Nu există greșeli de sintaxă și ortografice. Vocabularul este | Există până la 5 greșeli de sintaxă. Vocabularul este variat | Există până la 5 greșeli ortografice și de sintaxă. Vocabularul este | Există mai mult de 5 greșeli ortografice sau de sintaxă |

| | | | | | | |
|-------------|--------------------------|--|---|---|---|--|
| | | dezvoltat și variat | | limitat | | |
| | Exprimare orală | Construcția discursului și dicția sunt foarte bune | Construcția discursului și dicția sunt bune | Construcția discursului și dicția sunt satisfăcătoare | Construcția discursului și dicția sunt nesatisfăcătoare | |
| | Deschidere către dialog | Studentul este deschis către dialog și răspunde la întrebări și comentarii | Studentul este deschis către dialog dar nu răspunde la întrebări și comentarii | Studentul răspunde la critici dar exteriorizează cauze | Studentul nu acceptă dialogul și exteriorizează cauze | |
| Conținuturi | Prezentare /postură | Studentul este dinamic. El privește și se adresează tuturor membrilor grupei | Studentul privește și se adresează grupei și prezintă o atitudine rece | Studentul nu privește ansamblul grupei și prezintă o atitudine rece | Studentul este static. El nu se adresează grupei | |
| | Pertinența informațiilor | Informațiile sunt pertinente pentru înțelegerea funcționării lor în formarea studentului | Informațiile permit doar parțial înțelegerea funcționării lor în formarea studentului | Informațiile nu permit înțelegerea funcționării lor în formarea studentului | Alegerea informațiilor nu este pertinentă și nu este în relație cu situația studentului în cadrul formării sale | |
| | Analiza învățării | Sunt prezente punctele tari și nevoia de învățare | Punctele tari și cele slabe sunt identificate parțial | Nu există reflecție și identificarea nevoilor de învățare | Nici o reflecție și nici o identificare a nevoilor de învățare | |
| | Capacitatea de sinteză | Prezentarea demonstrează evoluția, progresele realizate și capacitatea de a se autoanaliza | Prezentarea nu demonstrează evoluția, progresele realizate, dar este prezentă capacitatea de a se autoanaliza | Prezentarea demonstrează evoluția, progresele realizate, dar capacitatea de a se autoanaliza nu este prezentă | Prezentarea nu demonstrează nici evoluția, nici capacitatea de a se autoanaliza | |

| | |
|-------------|---------|
| TOTAL | /... p. |
| Notă finală | /10 |

Anexa 13. Desfășurarea proiectului (după Quinet și Puren) [185, p. 7; 184, p. 11]

| Întrebări | Rolul studentului | Rolul profesorului | Metode, instrumente | Competențe transversale |
|--|--|--|--|--|
| ETAPA DE PROIECTARE | | | | |
| <p>Ce proiect ne propunem să realizăm?</p> <p>Ce acțiuni vom întreprinde?</p> <p>Ce obiective ne propunem?</p> <p>Ce plan avem?</p> <p>Ce resurse sunt necesare?</p> <p>Ce constrângeri se prevăd?</p> <p>Ce probleme/dificultăți vor apărea?</p> <p>Ce produs final vom obține? Cui îl vom difuza? Cum?</p> <p>Ce limite de timp avem?</p> <p>Ce criterii de evaluare avem?</p> | <p>Studentii și profesorul aleg proiectul.</p> <p>Împreună, delimitează obiectivele de realizat.</p> | <p>Ascultă propunerile studenților:</p> <ul style="list-style-type: none"> - îi ajută să se exprime, - observă, <p>administrează dezbaterea,</p> <ul style="list-style-type: none"> - informează, - răspunde la întrebările studenților, - administrează conflictele, - este atent la „lideri” și la studenții mai modești, - menține dezbaterea în limitele realului (fezabilitate). | <p>Analiza situației.</p> <p>Brainstorming.</p> <p>Căutarea informațiilor.</p> <p>Reuniuni comune ale profesorilor și studenților</p> <p>Instrumente de rezolvare a problemelor.</p> | <p>A-i respecta pe alții.</p> <p>A ști să ascuți.</p> <p>A argumenta.</p> <p>A dezvolta spiritul sintetic.</p> <p>A stabili legături logice.</p> <p>A spori creativitatea.</p> <p>A ameliora cooperarea.</p> |
| ETAPA DE PLANIFICARE | | | | |
| <p>Ce etape/activități avem?</p> <p>Care sunt produsele așteptate?</p> <p>Cum organizăm elaborarea proiectului: ce roluri, responsabilități pentru actorii implicați avem?</p> <p>Ce orar avem?</p> <p>Cum evaluăm?</p> | <p>Elaborează planul de lucru.</p> <p>Identifică factorii necesari (materiale, parteneri, cercetări, constrângeri etc.).</p> <p>Repartizează roluri (pentru fiecare).</p> <p>Redactează planul (colectiv și individual).</p> <p>Fixează reuniuni intermediare.</p> | <p>Identifică noi piste de cercetare.</p> <p>Distribuie rolurile.</p> <p>Asigură realizarea proiectului.</p> <p>Veghează buna realizare a planificării.</p> <p>Atrage atenția asupra exigențelor și constrângerilor deciziilor.</p> <p>Menține proiectul în limitele realității.</p> | <p>Document descriptiv al proiectului.</p> <p>Jurnal de bord.</p> <p>Orar/ Planning.</p> | <p>A planifica, a structura, a elabora un plan.</p> <p>A urma o succesiune logică într-o procedură.</p> <p>A dezvolta abilitatea de cercetare.</p> <p>A informa.</p> <p>A argumenta.</p> <p>A consulta.</p> <p>A lua inițiativa.</p> <p>A vorbi în grup.</p> <p>A valorifica timpul.</p> |
| ETAPA DE REALIZARE | | | | |
| <p>Cum urmărim desfășurarea proiectului?</p> <p>- Ce indicatori ai reușitei alegem?</p> <p>Ce regulament, ajustări propunem?</p> | <p>Individual/în grup, realizează diferite sarcini, de care sunt responsabili (exploarează, selectează, organizează</p> | <p>Este atent la evoluția realizării.</p> <p>Asigură coerența între acțiunea realizată și cea proiectată.</p> | <p>Lucrul în echipă.</p> <p>Fișa activităților.</p> <p>Jurnalul studenților.</p> | <p>A compara.</p> <p>A se adapta.</p> <p>A scrie, a calcula.</p> <p>A se autoevalua.</p> <p>A reajusta.</p> <p>A se documenta.</p> |

| | | | | |
|---|---|--|---|--|
| Cum garantăm coerența între activitatea în curs și obiectivele propuse inițial? | informații). Verifică relația dintre lucrările în curs de desfășurare și activitatea planificată. Evaluează cu exactitate desfășurarea lucrărilor în ședință, în sala de curs (permite fiecăruia să prezinte specificul activității sale și să accepte păreri, critici, propuneri etc.). Adaptează, rectifică. | Determină compararea, rectificarea etc. Dinamizează, relansează entuziasmul. Propune adaptări. Organizează activitățile de structurare necesare învățării. Menține proiectul în limitele realității (organizarea spațiului și timpului). | Bilanțul intermediar. | A lucra în echipă. A da dovadă de solidaritate. A stabili legături logice. A informa. A accepta eroarea ca sursă de progres. A sintetiza. A organiza lucrul (în timp și spațiu). |
| ETAPA DE EVALUARE | | | | |
| Ce credem despre activitatea întreprinsă? Cum evaluăm competențele dezvoltate de studenți? Cum evaluăm proiectul: desfășurare, rezultat etc.? | În ședință, în sala de curs, studenții și profesorul evaluează desfășurarea activității: - avantaje personale și colective; - funcționarea grupurilor; - gestionarea timpului; - explorarea resurselor materiale; - aportul fiecăruia; - utilizarea adecvată a achizițiilor; - învățarea necesară pentru realizarea proiectului; - aptitudinile dezvoltate. | Ajută studenții să se exprime. Atenționează studenții despre buna sau mai puțin buna funcționare a activității. Susține dorința studenților asupra unei eventuale continuități a proiectului. | Grila de evaluare a proiectului. Fișa de evaluare a competențelor specifice și transversale. Grila de prezentare a proiectului. Sinteze scrise. Autoevaluare. | A se autoevalua. A accepta critica. A face analiză retrospectivă. A coopera. A se exprima respectuos referitor la persoană. |

Anexa 14. Realizarea și evaluarea activității proiectului

Tabelul A14.1. Definirea activităților unui proiect [122]

| | Activitatea 1 | ... | Activitatea n |
|---------------------|---------------|-----|---------------|
| Obiective specifice | | | |
| Produse eventuale | | | |
| Calendar, durată | | | |
| Pilot și actori | | | |
| Mijloace necesare | | | |
| Efecte scontate | | | |

Tabelul A14.2. Grila de evaluare a proiectului [Ibidem]

| | Dinamica grupului | Proiect | Prezentare |
|---------|---|--|--|
| Grup | - gestionarea conflictelor - comunicarea/ coordonarea | - ambiția, creativitatea proiectului - calitatea realizării - reușita proiectului | - prezentarea proiectului, formă scrisă/orală - justificarea alegerilor făcute în derularea proiectului |
| Student | - participarea la rezolvarea conflictelor - implicarea în coordonare | - amploarea și calitatea sarcinilor realizate - luarea inițiativei | - cunoașterea proiectului - răspunsul la întrebări |

Tabelul A14.3. Indicatori din grila de evaluare a proiectului [185]

| Indicatori | Întrebări | Descriere |
|-------------------------|---|--|
| Continuitate | Efectul general de atins respectă contextul? | Adecvarea la context a efectului general de atins. |
| Pertinență | Obiectivele proiectului sunt pertinente în raport cu efectul general de atins? | Adecvarea obiectivelor (proiectului) la efectul general de atins. |
| Eficacitate externă | Produsul a permis atingerea efectului general? | Adecvarea produsului la necesități |
| Adeziune | Efectul global, obiectivele, satisfac nevoile studenților? | Adecvarea efectului global de atins și obiectivelor la nevoile studenților |
| Conformitate | Efectul global, produsul, respectă cadrul legislativ, etic, deontologic? | Adecvarea efectului global și a produsului la cadrul legislativ, etic. |
| Fezabilitate | Obiectivele pot fi atinse cu mijloacele prevăzute? | Adecvarea obiectivelor la mijloacele prevăzute |
| Coerență sau validitate | Mijloacele prevăzute permit atingerea obiectivelor? | Adecvarea mijloacelor prevăzute la obiective |
| Aplicabile sau realism | Mijloacele prevăzute sunt convenabile convin și suficiente față de necesitățile de teren? | Adecvarea mijloacelor prevăzute la mijloacele efective |
| Aplicare (proces) | Cum trebuie să fie mobilizate și dispuse mijloacele prevăzute? | Adecvarea disponibilității mijloacelor efective |
| Eficacitatea internă | Produsul real corespunde celui așteptat? | Raportul între produs și obiective |
| Eficiența | Produsul este obținut cu minimum de mijloace? | Raportul între produs și mijloacele efective |

Anexa 15. Desfășurarea situației-problemă [95]

| Activitatea studenților | Mod de lucru și timp alocat | Produsul posibil |
|---|--|--|
| NIVELUL PROBLEMA | | |
| Etapa 1 – Explorarea | | |
| După lectura/prezentarea situației-problemă, studenții clarifică termenii pe care nu îi cunosc și ajung la un consens asupra semnificației pe care o vor acorda acestora. Astfel, ei pot fi antrenați în realizarea unui studiu bibliografic (dicționare, volume de referință). | Lucru în echipă. 10 minute. | Un lexic format din termeni noi; obiective de studiu și cercetare, dacă vreunul din termeni prezintă dificultăți de înțelegere sau sunt ambigui. |
| Etapa 2 – Determinarea și definirea problemei | | |
| <p>Studenții constată date semnificative și scot în evidență aspectele importante ale situației. Ei definesc problema considerată principală/prioritară și problemele secundare, dacă acestea există.</p> <p>În funcție de situația propusă, se precizează ceea ce este așteptat din partea lor (o analiză, un diagnostic, o soluție etc.). Prin urmare, studenții identifică elemente, mecanisme, fenomene care trebuie analizate și explicate, pentru a putea rezolva situația-problemă.</p> <p>Acest lucru poate duce la elaborarea unei liste sub formă de întrebări. În acest caz, studenții trebuie să utilizeze cunoștințele și experiențele lor prealabile, pentru a elabora ipoteze legate de aceste întrebări.</p> <p>Deseori, ipotezele deduse de echipă vor fi organizate într-un inventar sistematic, atribuindu-le o prioritate și stabilind legături între ele. Prin urmare, va fi pertinentă utilizarea unei reprezentări grafice sub diverse forme (scheme, hărți conceptuale etc.).</p> | Lucru în echipă. 85 de minute. | <p>O formulare sintetică a problemei identificate și a problemelor secundare, dacă acestea există.</p> <p>O listă sub formă de întrebări a elementelor ce necesită explicație, pentru a rezolva problema.</p> <p>O listă corespunzătoare ipotezelor pertinente.</p> <p>O reprezentare grafică (schemă, hartă conceptuală etc.) explicând problema cu ajutorul ipotezelor formulate.</p> <p>O listă de incertitudini, de puncte de suspensie și de lacune în legătură cu ipotezele formulate.</p> |
| NIVELUL SOLUȚIE | | |
| Etapa 3 – Planificarea cercetării | | |
| Studenții precizează incertitudinile și lacunele lor și, de aici, eventualele studii de realizat. Astfel, ei formulează obiective de cercetare și analiză, identifică tipurile de informație de care au nevoie și prevăd resursele potențiale – cele mai adecvate. Prin urmare, studenții pot repartiza între ei diferite sarcini de lucru sau pot efectua fiecare în parte căutările necesare. | Lucru în echipă. 15 minute. | <p>O listă de obiective de studiu și cercetare.</p> <p>O listă de resurse posibile.</p> <p>O planificare a activităților de cercetare și analiză de realizat.</p> |
| Etapa 4 – Căutarea informațiilor | | |
| Individual, studenții se documentează din mai multe surse de referință: cele sugerate de profesorul de limba franceză (volume, texte, articole etc.), resurse din bibliotecă, resurse TIC etc. Ei pot, de asemenea, consulta experți, realiza anchete, experimente sau lucrări practice etc. Fiecare student va face o sinteză a informațiilor adunate, în vederea pregătirii sale pentru lucrul ce urmează a fi realizat în echipă la etapa următoare. Această sinteză poate fi constituită din rezumate, rețele conceptuale, scheme sau alte reprezentări grafice. | Lucru individual sau în perechi. 10-15 ore. | O sinteză a informațiilor adunate: rezumate (prezentând sursa informației) și reprezentări grafice. |

| | | |
|---|--|---|
| Etapa 5 – Analiza informațiilor | | |
| <p>Studentii adună informațiile aduse de fiecare dintre ei la etapa precedentă, pentru a le compara. Ei evaluează credibilitatea, suficiența și relevanța acestor informații și se asigură de înțelegerea lor. Echipa trebuie să sintetizeze informația, să încerce să rezolve problema, aplicând cunoștințele acumulate, și să confirme sau să infirme ipotezele pe care le-au formulat anterior. Această etapă de lucru în echipă le permite studenților să-și verifice perceperea situației și să corecteze, dacă este necesar, propria lor explicație a proceselor fundamentale ale problemei.</p> | <p>Lucru în echipă. 60 minute.</p> | <p>Munca de la această etapă poate duce, în unele cazuri, la o redefinire a problemei și, eventual, la căutarea unor informații noi, dacă apar întrebări.</p> |
| NIVELUL REFLEXIVITATE | | |
| Etapa 6 – Sinteză | | |
| <p>În funcție de sarcina legată de problemă, studenții trebuie să confrunte diferite diagnostice sau soluții posibile, ținând cont de înțelegerea problemei pe care o au acum și cunoștințele acumulate. Ei determină criteriile de alegere și se pun de acord asupra soluției sau diagnozei celei mai pertinente. Studenții produc o sinteză a cunoștințelor legate de situație, precum și o nouă reprezentare grafică a problemei, integrând aceste cunoștințe. Ei formulează principiile sau conceptele importante de reținut și caută situații similare, în care ar putea aplica achizițiile noi.</p> | <p>Lucru în echipă. 30 de minute. Dacă profesorul realizează activitatea propusă împreună cu studenții, această etapă poate fi completată în comun, pentru a realiza o sinteză comună.</p> | <p>Soluția/diagnoza dedusă și o justificare.</p> <p>O sinteză a cunoștințelor legate de situația-problemă, precum și o nouă reprezentare grafică a problemei, integrând aceste cunoștințe.</p> <p>O listă de principii sau concepte importante și exemple de situații în care ar putea fi aplicate.</p> |
| Etapa 7 – Obiectivare și analiză critică | | |
| <p>La această etapă, studenții revin, individual sau în grup, asupra procesului, achizițiilor și strategiilor utilizate. Ei estimează dacă obiectivele de învățare pe care și le-au propus au fost realizate și dacă au lucrat eficient.</p> <p>La fel, ei descriu felul în care au activat în echipă. Critică și comentează sursele utilizate, notează noile surse, care le par interesante.</p> <p>Profesorul lansează un feedback referitor la realizarea obiectivelor și, dacă este necesar, referitor la dinamica grupei. El se asigură de achiziționarea noțiunilor vizate de situația-problemă de fiecare student în parte și propune obiective de învățare suplimentare, pentru a completa lacunele. Poate aduce informații suplimentare.</p> | <p>Lucru în echipă (20 de minute). Dacă profesorul organizează activitatea respectivă împreună cu toți studenții, această etapă poate fi realizată într-un grup unic, pentru a realiza o analiză critică comună.</p> | <p>Bilanțul activității.</p> <p>O listă de resurse pertinente acestui tip de situație-problemă.</p> <p>Obiective complementare de învățare, dacă este necesar.</p> |

Anexa 16. Grila de evaluare

Tabelul A16.1. Grilă de evaluare [127, p. 8]

| Criterii | Indicatori | Scala | | | |
|----------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | | Descriptor | Descriptor | Descriptor | Descriptor |
| | | | | | |

Tabelul A16.2. Exemple de criterii și indicatori din grila de evaluare a unei producții scrise
[Idem, p. 15]

| Criterii | Indicatori |
|---------------------------------|--|
| Respectarea intenției | Textul respectă subiectul și destinatarul |
| Organizarea coerentă a textului | Textul are introducere, cuprins și concluzie |
| Calitatea sintaxei | Frazele sunt bine construite (sens, ordinea cuvintelor, relațiile între cuvinte, etc.) Frazele sunt punctate adecvat |
| Respectarea limbii | Cuvintele uzuale sunt scrise corect Verbele sunt scrise corect Calificativele, substantivele, adjectivele sunt scrise corect |

Anexa 17. Grilă de evaluare a producerii scrise [Idem., p. 26]

Tabelul A17.1. Grilă de evaluare a producerii scrise cu scală descriptivă

| Indicator | Descriptori | | | |
|---|--|---|---|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Studentul reacționează asupra procesului de scriere | Este foarte puțin capabil să-și obiectiveze punctele tari și cele slabe în raport cu fiecare componentă a competenței. | Este puțin capabil să-și obiectiveze punctele tari și cele slabe în raport cu fiecare componentă a competenței. | Este capabil să-și obiectiveze punctele tari și cele slabe în raport cu fiecare componentă a competenței. | Este foarte capabil să-și obiectiveze punctele tari și cele slabe în raport cu fiecare componentă a competenței. |
| | Este aproape mereu incapabil să propună corective. | Este deseori incapabil să propună corective. | Este deseori capabil să propună corective. | Este mereu capabil să propună corective. |
| | Nu utilizează aproape deloc strategiile sale de scriere. | Utilizează rar strategiile sale de scriere. | Utilizează suficient de des strategiile sale de scriere. | Utilizează destul de des strategiile sale de scriere. |

Tabelul A17.2. Grilă de evaluare a rezumatului cu scale descriptive [197, p. 183]

| <i>Integralitatea ideilor autorului</i> | | | Comentarii |
|--|--|------------------------------------|------------|
| Nici o idee sau o singură idee a autorului | Lipsește o singură idee | Toate ideile sunt menționate | |
| <i>Precizia rezumatului</i> | | | |
| Multe idei sunt inexacte sau imprecise | O singură idee este inexactă sau imprecisă | Toate ideile autorului sunt exacte | |
| <i>Concizia</i> | | | |
| Text redundant (multe repetiții) | Una sau două repetiții | Nici o repetiție | |

Anexa 18. Tipuri de scale din grila de evaluare

Tabelul A18.1. Scală uniformă calitativă [127, p. 23]

| Indicatori | Descriptori |
|---|--|
| Studentul manifestă interes pentru lectura ziarelor în limba franceză | Deloc / Puțin / Suficient / Mult |
| Studentul planifică etapele de rezolvare a unei situații-problemă | Fără ajutor / Cu ajutor ocazional / Cu ajutor frecvent |
| Studentul este atent la materialul pe care îl utilizează | Niciodată / Rareori / Deseori / Întotdeauna |
| Limitele temporale ale situației-problemă sunt definite clar | Mediocru / Acceptabil / Bine / Foarte bine / Excelent |

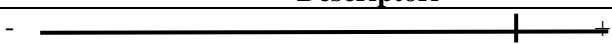

Tabelul A18.2. Scală alfabetică [Idem., p. 20]

| Indicatori | Descriptori |
|--|-------------------|
| Sunt capabil să valorific ideile mele în cadrul echipei | E D C B A |
| Studentul respectă regulile de tehnoredactare ale unui CV Europass | E – D – C – B – A |







Tabelul A18.3. Scală numerică [Idem., p. 20]

| Indicatori | Descriptori |
|--|-------------|
| Sunt capabil să ilustrez situația-problemă | 1 2 3 4 5 |
| Studentul oferă argumente clare pentru a ilustra poziția sa în rezolvarea situației-problemă pe tema migrației | 0 – 1 – 2 |

Tabelul A18.4. Scală grafică [Idem., p. 21]

| Indicatori | Descriptori |
|--|--|
| Studentul formulează corect o ipoteză | -  + |
| Studentul explică clar rezultatul cercetării | -  + |

Tabelul A18.5. Scală pictografică [Idem., p. 22]

| Indicatori | Scale pictografice |
|---|--|
| Studentul formulează corect o ipoteză |    |
| Expresiile frazeologice sunt utilizate corect |    |

Anexa 19. Scală descriptivă globală [Idem., p. 28]

| Indicator: Cooperarea | |
|------------------------------|--|
| A Remarcabil | Studentul ajunge întotdeauna la un consens cu membrii echipei. Execută în totalitate partea sa de lucru și îi ajută pe alți colegi la nevoie. Respectă dreptul la opinie al colegilor și participă activ la discuții. Recunoaște ușor aportul său și cel al cooperării în sarcina propusă. |
| B Eficient | Studentul ajunge deseori la un consens cu membrii echipei. Execută partea sa de lucru și respectă în general dreptul la opinie al colegilor în cadrul discuțiilor. Recunoaște aportul său și cel al cooperării în sarcina propusă. |
| C Acceptabil | Studentul ajunge uneori la un consens cu membrii echipei și nu acceptă ușor ca ideea sa să nu fie luată în considerare. Execută partea sa de lucru fiind ajutat și respectă în general dreptul la opinie al colegilor în cadrul discuțiilor. Nu recunoaște ușor aportul său și cel al cooperării în sarcina propusă. |
| D Puțin dezvoltat | Studentul ajunge rareori la un consens cu membrii echipei. Ascultă rar ideile colegilor și atenția sa este în altă parte. Respectă ocazional dreptul la opinie al colegilor când participă la discuții. În pofida ajutorul pe care îl primește, se investește puțin în realizarea părții sale de lucru în sarcina propusă. Nu manifestă interes pentru aportul său și ignoră aportul cooperării în sarcina propusă. Nu recunoaște ușor aportul său și cel al cooperării în sarcina propusă. |
| E Foarte puțin dezvoltat | Studentul nu ajunge la un consens cu membrii echipei. Refuză să execute partea sa de lucru și nu respectă dreptul la opinie al colegilor când participă la discuții. Nu vede utilitatea lucrului în cooperare și aprecierea sa este deseori negativă când acceptă să își exprime reflexiile. |

Anexa 20. Ponderarea criteriilor, indicatorilor, descriptorilor

Tabelul A20.1. Ponderarea criteriilor, indicatorilor, descriptorilor [Idem., p. 32]

| Criteriau | Indicator | Scală de apreciere | | | |
|-----------|-----------|--------------------|----|----|----|
| 40% | 20% | 5 | 10 | 15 | 20 |
| | 20% | 5 | 10 | 15 | 20 |

Tabelul A20.2. Ponderarea criteriilor unei scale descriptive [Idem., p. 33]

| Criteria | Indicatori | Ponderare | |
|------------------|------------|----------------------------------|-------------------------------|
| 1. _____ | - | /10 | /10 |
| 2. _____ | - | /5 | /15 |
| | - | /10 | |
| 3. _____ | - | /15 | /15 |
| 4. _____ | - | /15 | /20 |
| | - | /5 | |
| 5. _____ | - | /10 | /40 |
| | - | /20 | |
| | - | /10 | |
| Total: | | /100 | |
| Prag de reușită: | | 85% | |
| Judecată: | | Reușită <input type="checkbox"/> | Eșec <input type="checkbox"/> |

Tabelul A20.3. Ponderarea unei scale descriptive globale [Idem., p. 35-36]

| Niveluri | Descriere |
|--|-----------|
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |
| A se situa la nivelul 3 și mai mult | |
| Reușită <input type="checkbox"/> Eșec <input type="checkbox"/> | |

| Niveluri | Descriere | Cotă |
|--|-----------|--|
| 1 | | A+ |
| 2 | | A |
| 3 | | B |
| 4 | | C |
| 5 | | D |
| Prag de reușită: A obține cota B, A sau A+ | | Reușită <input type="checkbox"/> Eșec <input type="checkbox"/> |

| Niveluri | Descriere | Notă în % |
|---|-----------|--|
| 1 | | 90-99 |
| 2 | | 80-89 |
| 3 | | 70-79 |
| 4 | | 60-69 |
| 5 | | 50-59 |
| Prag de reușită: A obține 50 %, nivelul 5 | | Reușită <input type="checkbox"/> Eșec <input type="checkbox"/> |

Anexa 21. Asamblarea grilei de evaluare [Idem., p. 40]

Grupa: _____ Numele studentului/echipei _____

| Evaluarea unei prezentări orale | | |
|---------------------------------|------------|-------|
| Criterii | Indicatori | Scală |
| | | |

Evaluator: _____ Data: _____

| Comentarii |
|------------|
| |

Anexa 22. Indicatori de apreciere ai nivelului de dezvoltare a CL (după CECRL) [27, p. 92]

| MINIM | MEDIU | AVANSAT |
|--|--|---|
| Competența lexicală | | |
| Posedă un vocabular elementar de cuvinte izolate și expresii referitoare la situații concrete specifice, suficient pentru a satisface nevoile comunicative elementare în limba franceză. | Stăpânește un vocabular suficient pentru a se exprima cu ajutorul parafrazelor asupra majorității subiectelor privind viața sa cotidiană (familia, ocupațiile în timpul liber și centrele de interes, munca, călătoriile și actualitatea). Poate să-și varieze formulările pentru a evita repetările dese, dar anumite lacune lexicale mai pot încă provoca ezitări. | Stăpânește bine un vast repertoriu lexical de expresii idiomatice și curente având conștiința nivelului de conotație semantic, ceea ce-i permite să depășească cu ușurință lacunele prin parafraze, fără să fie vizibilă căutarea expresiilor și a strategiilor de evitare. |
| Competența gramaticală | | |
| Menține un control limitat asupra unor structuri și forme gramaticale simple, care aparțin unui repertoriu memorizat. Poate utiliza corect structuri simple, dar mai comite în mod sistematic erori elementare, precum confuzia de timpuri și uitarea acordului. Totuși sensul general rămâne clar. | Poate folosi cu suficientă corectitudine un repertoriu de turnuri și expresii frecvent utilizate și asociate unor situații previzibile. Comunică cu suficientă corectitudine în contexte familiare. Poate produce erori, dar sensul general rămâne clar. Menține un bun control gramatical; mai poate produce erori ocazionale și nesistematice, dar acestea sunt rare și pot fi deseori corectate retrospectiv. | Poate menține în mod constant un nivel înalt de corectitudine gramaticală; erorile sunt rare și greu de reperat. Poate menține în mod constant un nivel înalt de corectitudine gramaticală atunci când atenția sa este captată de factori externi. |
| Competența semantică | | |
| Posedă un repertoriu restrâns de sinonime, antonime având legătură cu nevoi cotidiene concrete. Menține un control limitat asupra unor structuri semantice simple, care aparțin unui repertoriu memorizat. | Dovedește o bună stăpânire a relațiilor de sinonimie, antonimie, cu toate acestea mai produce erori serioase, când își exprimă un gând mai complex. | Utilizarea corectă și adecvată a structurilor semantice complexe în mod constant. |
| Competența fonologică | | |
| Pronunțarea unui repertoriu foarte limitat de expresii și cuvinte memorizate poate fi înțeleasă cu un anumit efort de către un locutor native francez. Pronunțarea este în general destul de clară pentru a fi înțeleasă în pofida unui accent străin dar interlocutorul va trebui să ceară uneori să i se repete. | Pronunțarea este clar inteligibilă chiar dacă un accent străin este uneori perceptibil și ocazional produce erori de pronunțare. A dobândit o pronunție și o intonație clare și firești. | Poate varia intonația și plasa corect accentul în frază pentru a exprima nuanțe fine de sens. |
| Competența ortografică | | |
| Poate copia expresii scurte și cuvinte familiare, dar și un ansamblu de expresii utilizate | Poate produce un text scris coerent, clar și inteligibil ce respectă regulile curente de | Disponerea în pagină, paragrafele și punctuația sunt logice și inteligibile. |

| | | |
|--|--|--|
| <p>regulat. Poate să-și rostească pe litere adresa, naționalitatea și alte informații personale de acest tip. Poate scrie cu o relativă precizie fonetică (dar nu și obligatoriu ortografică) cuvinte scurte ce fac parte din vocabularul său.</p> | <p>dispunere în pagină și de organizare. Ortografia și punctuația sunt relativ exacte, dar pot fi influențate de limba română.</p> | <p>Ortografia este exactă cu excepția câtorva lapsusuri. Textele scrise sunt fără greșeli ortografice.</p> |
|--|--|--|

Anexa 23. Chestionar pentru cadre didactice universitare privind utilizarea TIC în procesul didactic (Experimentul de constatare)

1. Cât de des utilizați TIC în procesul didactic?

- a. Întotdeauna b. Deseori c. Uneori d. Rareori e. Niciodată

1.2. Dacă ați răspuns *uneori, rareori, niciodată*, care dintre următorii factori influențează această utilizare a TIC în activitatea dumneavoastră didactică?

- a. Lipsa accesului la tehnologie/internet
 b. Neînțelegerea felului în care tehnologia poate fi folosită în procesul didactic
 c. Lipsa unor conținuturi/software pentru profesori corespunzătoare
 d. Nu există interes din partea studenților
 e. Altele _____

2. Care dintre următoarele echipamente le utilizați în mod frecvent?

- a. Computer/laptop b. Tabletă c. Smartphone d. Tabla interactivă
 e. Proiector f. Nici unul g. Altele _____

3. Cum apreciați posibilitatea utilizării TIC în cadrul cursurilor teoretice și practice?

- a. Este dificil accesul la tehnică în cadrul facultății
 b. Pot utiliza tehnica facultății ori de câte ori am nevoie
 c. Utilizez computerul personal ori de câte ori am nevoie

4. În ce situații utilizați tehnologiile informaționale și comunicaționale în procesul didactic?

- a. Ca sursă de informație
 b. Pentru elaborarea materialelor didactice, testelor de evaluare etc.
 c. Pentru a face prezentări, filme, documente audio în predarea temei
 d. Pentru a evalua competențele studenților
 e. Altele _____

5. Cum a schimbat folosirea TIC activitatea dvs. didactică? Care dintre următoarele afirmații sunt veridice pentru dumneavoastră?

- a. TIC facilitează activitatea de predare
 b. TIC facilitează activitatea de învățare
 c. TIC facilitează activitatea de evaluare

6. Pentru care dintre activitățile langagiere (CECRL) folosiți cu preponderență TIC?

- a. Receptarea mesajelor orale/audiovizuale c. Receptarea mesajelor scrise/audiovizuale
 b. Producerea mesajelor orale/medierea d. Producerea mesajelor scrise/online

7. Care dintre următoarele modificări comportamentale ale studenților au fost observate de dvs. drept urmare a utilizării TIC?

- a. Un interes mai mare pentru curs d. Îmbunătățirea competențelor de comunicare
 b. Creșterea frecvenței la ore e. O atitudine mai pozitivă în sala de curs
 c. Rezultate academice mai bune f. Altele _____

Tabelul A23.1. Date experimentale ale Chestionarului dedicat cadrelor didactice universitare privind utilizarea TIC în procesul didactic (Experimentul de constatare)

| 1. Cât de des utilizați TIC în procesul didactic? | | |
|---|------------------|-------|
| | Nr de răspunsuri | % |
| Întotdeauna | 2 | 13,33 |

| | | |
|---|----|-------|
| Deseori | 9 | 60 |
| Uneori | 1 | 6,66 |
| Rareori | 3 | 20 |
| Niciodată | 0 | 0 |
| 1.2. Dacă ați răspuns <i>uneori-niciodată</i> , care factori influențează această utilizare a TIC? | | |
| Lipsa accesului la tehnologie/internet | 3 | 20 |
| Neînțelegerea felului în care tehnologia poate fi folosită în procesul didactic | 1 | 6,66 |
| Lipsa unor conținuturi/softuri pentru profesori corespunzătoare | 0 | 0 |
| Nu există interes din partea studenților | 0 | 0 |
| Altele | 0 | 0 |
| 2. Care dintre următoarele echipamente le utilizați în mod frecvent? | | |
| Computer/laptop | 11 | 73,33 |
| Tabletă | 1 | 6,66 |
| Smartphone | 9 | 60 |
| Tabla interactivă | 2 | 13,33 |
| Proiector | 7 | 46,66 |
| Nici unul | 0 | 0 |
| Altele | 0 | 0 |
| 3. Cum apreciați posibilitatea utilizării TIC în cadrul cursurilor teoretice și practice? | | |
| Este dificil accesul la tehnică în cadrul facultății | 4 | 26,66 |
| Pot utiliza tehnica facultății ori de câte ori am nevoie | 7 | 46,66 |
| Utilizez computerul personal ori de câte ori am nevoie | 4 | 26,66 |
| 4. În ce situații utilizați tehnologiile informaționale și comunicaționale în procesul didactic? | | |
| Ca sursă de informație | 11 | 73,33 |
| Pentru elaborarea materialelor didactice, testelor de evaluare etc. | 12 | 80 |
| Pentru a face prezentări, filme, documente audio în predarea temei | 11 | 73,33 |
| Pentru a evalua competențele studenților | 4 | 26,66 |
| Altele | 0 | 0 |
| 5. Cum a schimbat folosirea TIC activitatea dvs. didactică? Care afirmații sunt veridice pentru d-stra? | | |
| TIC facilitează activitatea de predare | 12 | 80 |
| TIC facilitează activitatea de învățare | 9 | 60 |
| TIC facilitează activitatea de evaluare | 4 | 26,66 |
| 6. Pentru care dintre activitățile langagiere (CECRL) folosiți cu preponderență TIC? | | |
| Receptarea mesajelor orale/audiovizuale | 12 | 80 |
| Producerea mesajelor orale/medierea | 5 | 33,33 |
| Receptarea mesajelor scrise/audiovizuale | 9 | 60 |
| Producerea mesajelor scrise/online | 4 | 26,66 |
| 7. Care dintre următoarele modificări comportamentale ale studenților au fost observate? | | |
| Un interes mai mare pentru curs | 10 | 66,66 |
| Creșterea frecvenței la ore | 4 | 26,66 |
| Rezultate academice mai bune | 5 | 33,33 |
| Îmbunătățirea competențelor de comunicare | 8 | 53,33 |
| O atitudine mai pozitivă în sala de curs | 7 | 46,66 |

Anexa 24. Chestionar pentru studenți privind utilizarea calculatorului (Experimentul de constatare)

1. Aveți un calculator personal/laptop?

Da _____ Nu _____

2. Aproximativ cât timp petreceți zilnic în fața calculatorului?

a. deloc b. 1-2 ore c. 3-4 ore d. 5-6 ore e. 7-8 ore

3. Care sunt activitățile pe care le faceți pe calculator?

- ascult muzică, vizionez filme on-line
- stau pe chat/messenger/rețele de socializare cu colegii/prietenii/persoane noi
- mă joc (jocuri on-line, etc.)
- citesc articole informative, educative
- citesc cărți electronice
- caut informații pentru cursurile universitare
- altele _____

4. Ați folosit calculatorul la orele desfășurate la clasă în liceu?

Foarte des Des Uneori Rar Foarte rar Deloc

5. Cât de des vă doriți să folosiți calculatorul pe durata orelor de curs la facultate?

Foarte des Des Uneori Rar Foarte rar Deloc

6. Ce programe puteți folosi cu ușurință ?

- Word (pentru lucrul cu text), în ce limbă editați un text? _____
- Excel (calcul tabelare)
- Power Point (prezentări)
- Altele _____
- Nici unul

7. Menționați câteva avantaje ale folosirii calculatorului pentru voi

8. Menționați câteva dezavantaje ale folosirii calculatorului pe care le-ați experimentat

Tabelul A24.1. Date experimentale ale Chestionarului dedicat studenților privind utilizarea calculatorului (Experimentul de constatare)

| Aveți un calculator personal (laptop)? | | |
|--|---------------|------|
| | Nr răspunsuri | % |
| Da | 24 | 65 |
| Nu | 13 | 35 |
| Aproximativ cât timp petreceți zilnic în fața calculatorului? | | |
| deloc | 10 | 27 |
| 1-2 ore | 18 | 48,6 |
| 3-4 ore | 6 | 16,2 |
| 5-6 ore | 2 | 5,4 |
| 7-8 ore | 1 | 2,3 |
| Care sunt activitățile pe care le faceți pe calculator? | | |
| ascult muzică, vizionez filme on-line | 24 | 65 |
| stau pe chat/messenger/rețele de socializare cu colegii/prietenii | 13 | 35 |

| | | |
|--|----|------|
| mă joc (jocuri on-line, etc.) | 1 | 2,3 |
| citesc articole informative, educative | 19 | 51,3 |
| citesc cărți electronice | 8 | 21,6 |
| caut informații pentru cursurile universitare | 25 | 67,5 |
| altele | 5 | 13,5 |
| Ați folosit calculatorul la orele desfășurate la clasă în liceu? | | |
| Foarte des | 4 | 11 |
| Des | 4 | 11 |
| Uneori | 15 | 40 |
| Rar | 5 | 13,5 |
| Foarte rar | 4 | 11 |
| Deloc | 5 | 13,5 |
| Cât de des vă doriți să folosiți calculatorul pe durata orelor de curs la facultate? | | |
| Foarte des | 4 | 11 |
| Des | 14 | 38 |
| Uneori | 14 | 38 |
| Rar | 3 | 8 |
| Foarte rar | 2 | 5 |
| Deloc | 0 | 0 |
| Ce programe puteți folosi cu ușurință ? | | |
| Word (pentru lucrul cu text), în ce limbă editați un text? | 29 | 78 |
| Excel (calcul tabelare) | 15 | 40 |
| Power Point (prezentări) | 28 | 75 |
| Altele | 4 | 11 |
| Nici unul | 4 | 11 |
| Menționați câteva avantaje ale folosirii calculatorului pentru voi | | |
| Acces rapid la informație în orice moment, economie de timp, păstrarea și stocarea informației compact, este practic și interactiv, comunicare gratuită pe rețele sociale, poți crea site-uri, lucra în diferite programe. | | |
| Menționați câteva dezavantaje ale folosirii calculatorului pe care le-ați experimentat | | |

Anexa 25. Test 1 (etapa de constatare)

Tabelul A25.1. Test de evaluare a CL (nivel începător)

| | | | | |
|---|--|---|--|-----------------------------------|
| Écoutez le document audio et faites les activités proposées | | | | Punctaj |
| Cunoaștere | | | | 12 p. |
| F | Trouvez dans le document audio les sons formés par la voyelle «e»: [e], [ɛ], [ə]. | | | L0123 |
| L | Trouvez dans le document audio le vocabulaire du mot «travail» à la maison. | | | L0123 |
| G | Dans le document audio, trouvez tous les verbes. | | | L0123 |
| O | Quelles est la différence entre ses paires: a – à, peu – peut, de – deux? | | | L0123 |
| Aplicare | | | | 12 p. |
| F | Faites la transcription des mots du document audio: préparer, fraises, rangement. | | | L0123 |
| L | Répondez aux questions sur le document audio: 1. Qu'est-ce que est Paul en train de faire? 2. Que sait-il bien faire? 3. Que pense-t-il faire ce soir? | | | L0123 |
| G | Retrouvez dans le document audio tous les verbes suivis d'un infinitif. | | | L0123 |
| O | Complétez les espaces avec <i>é, è</i> ou <i>e</i> : As-tu assez mang..., b...b...? a demand... Andr... en fin de journ... . Andr... a app...l... Ren... : es-tu devant la t...l...? J'aime mon p...re et ma m...re. J'aime aussi me repos...r à la m...r. | | | L0123 |
| Integrare | | | | 12 p. |
| F | Faites la transcription phonétique du document audio. | | | L0123 |
| L | Faites encore quatre questions sur le document audio. | | | L0123 |
| G | Réécrivez le document audio au passé. | | | L0123 |
| O | Dictée inconnue. | | | L0123 |
| Punctaj maxim – 36 p. | | | | |
| Baremul de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților | | | | |
| | Nivel | Minim | Mediu | Avansat |
| | Barem de evaluare | 1-19 p. | 20-30 p. | 31-36 p. |
| | Raportul: punctaj – notă | 17-19 p. – „5” 13-16 p. – „4” 9-12 p. – „3” 6-8 p. – „2” 1-5 p. – „1” | 27-30 p. – „8” 24-26 p. – „7” 20-23 p. – „6” | 35-36 p. – „10” 31-34 p. – „9” |

Tabelul A25.2. Test de evaluare a CL (nivel intermediar)

| | | | | |
|---|--|--|--|---------|
| Écoutez le document audio et faites les activités proposées | | | | Punctaj |
| Cunoaștere | | | | 12 p. |
| F | Trouvez dans le document audio les mots qui contiennent des voyelles nasales | | | L0123 |
| L | Trouvez dans le document audio le champ lexical du mot « artiste » | | | L0123 |
| G | Dans le document audio, trouvez tous les verbes au mode conditionnel | | | L0123 |
| O | Quelles est la différence entre <i>peut être</i> et <i>peut-être</i> ? | | | L0123 |
| Aplicare | | | | 12 p. |
| F | Faites la transcription des mots du document audio qui contiennent des voyelles nasales | | | L0123 |
| L | Répondez aux questions sur le document audio: 1. Qu'est-ce que Paul aurait adoré faire dans la vie ? 2. Qu'est-ce qu'il aurait fallu qu'il fasse pour changer ? 3. Qu'est-ce qu'il n'a jamais essayé de faire ? | | | L0123 |
| G | Retrouvez dans le document audio tous les verbes et donnez leur infinitif | | | L0123 |
| O | Complétez les espaces avec <i>a, e, i, o, u</i> pour former des voyelles nasales : Ce barm...n allem...nd vit ...n Fr...nce. M.. ami vi...nt en tr...in dema...n, c'est ...n | | | L0123 |

| | | | | |
|---|---|---|---|-------------------------------|
| | ...nci...n ch...mpi...n coré...n. Ce pays...n rouma...n est un b... cuisinier. Il est mign...n ton chi...n. | | | |
| Integrare | | 12 p. | | |
| F | Faites la transcription phonétique du document audio | L0123 | | |
| L | Écrivez un texte sur le même modèle parlant de vos regrets | L0123 | | |
| G | Réécrivez le document audio à la première personne | L0123 | | |
| O | Dictée inconnue | L0123 | | |
| Punctaj maxim – 36 p. | | | | |
| Baremul de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților | | | | |
| | Nivel | Minim | Mediu | Avansat |
| | Barem de evaluare | 1-19 p. | 20-30 p. | 31-36 p. |
| | Raportul : punctaj - nota | 17 – 19 p. - 5 13 – 16 p. - 4 9 – 12 p. - 3 6 - 8 p. - 2 1 - 5 p. - 1 | 27– 30 p. – 8 24– 26p. - 7 20 – 23 p. - 6 | 35-36 p. – 10 31-34 p. - 9 |

Tabelul A25.3. Test de evaluare a CL (nivel avansat)

| | | | | |
|---|---|---|---|-------------------------------|
| Écoutez le document audio et faites les activités proposées | | Punctaj | | |
| Cunoaștere | | 12 p. | | |
| F | Trouvez dans le document audio les mots empruntés au français des autres langues | L0123 | | |
| L | Trouvez dans le document audio tous les connecteurs logiques | L0123 | | |
| G | Dans le document audio, identifiez les verbes au plan du passé | L0123 | | |
| O | Quelles est la différence entre <i>voire</i> et <i>voir</i> , <i>savoir faire</i> et <i>savoir-faire</i> ? | L0123 | | |
| Aplicare | | 12 p. | | |
| F | Identifiez l'origine des mots du document audio empruntés au français. Prononcez-les. | L0123 | | |
| L | Répondez : 1. Qu'est-ce que est inclut dans la liste du patrimoine immatériel de l'humanité de l'Unesco ? 2. Quelles pratiques chinoises se trouvent dans cette liste ? 3. Quels sont les plats français inscrits dans le patrimoine Unesco ? | L0123 | | |
| G | Identifiez les rapports temporels formés par les verbes du document audio | L0123 | | |
| O | Faites des phrases avec les mots : <i>voire</i> , <i>voir</i> , <i>savoir faire</i> , <i>savoir-faire</i> . | L0123 | | |
| Integrare | | 12 p. | | |
| F | Faites la transcription phonétique du document audio | L0123 | | |
| L | Répondez à la dernière question du document audio | L0123 | | |
| G | Réécrivez le document audio au discours direct | L0123 | | |
| O | Dictée inconnue | L0123 | | |
| Punctaj maxim – 36 p. | | | | |
| Baremul de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților | | | | |
| | Nivel | Minim | Mediu | Avansat |
| | Barem de evaluare | 1-19 p. | 20-30 p. | 31-36 p. |
| | Raportul : punctaj - nota | 17 – 19 p. - 5 13 – 16 p. - 4 9 – 12 p. - 3 6 - 8 p. - 2 1 - 5 p. - 1 | 27– 30 p. – 8 24– 26p. - 7 20 – 23 p. - 6 | 35-36 p. – 10 31-34 p. - 9 |


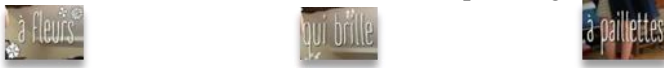
Anexa 26. Date experimentale obținute prin testarea studenților din lotul experimental
(etapa de constatare)

| Cod student | Cunoaștere | | | | Aplicare | | | | Integrare | | | | Punctaj | Nivel | Nota |
|-------------|------------|--------|--------|--------|----------|--------|--------|--------|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|------|
| | Item 1 | Item 2 | Item 3 | Item 4 | Item 5 | Item 6 | Item 7 | Item 8 | Item 9 | Item 10 | Item 11 | Item 12 | | | |
| 10501 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 28 | mediu | 8 |
| 10502 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 21 | mediu | 6 |
| 10503 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 26 | mediu | 7 |
| 10504 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 30 | mediu | 8 |
| 10505 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 11 | minim | 3 |
| 10506 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 34 | avansat | 9 |
| 10507 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 30 | mediu | 8 |
| 10508 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 17 | minim | 5 |
| 10509 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 26 | mediu | 7 |
| 10510 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 33 | avansat | 9 |
| 10511 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 | minim | 4 |
| 10512 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 24 | mediu | 7 |
| 10513 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 30 | mediu | 8 |
| 10514 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 26 | mediu | 7 |
| 10515 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 32 | avansat | 9 |
| 10516 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 24 | mediu | 7 |
| 10517 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 28 | mediu | 8 |
| 10518 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 17 | minim | 5 |
| 10519 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 28 | mediu | 8 |
| 10520 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 28 | mediu | 8 |
| 10521 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 33 | avansat | 9 |
| 20401 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 16 | minim | 4 |
| 20402 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 33 | avansat | 9 |
| 20403 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 21 | mediu | 6 |
| 20404 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 34 | avansat | 9 |
| 20405 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 24 | mediu | 7 |
| 20406 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 15 | minim | 4 |
| 20407 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 29 | mediu | 8 |
| 20408 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 24 | mediu | 7 |
| 20409 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 29 | mediu | 8 |
| 20410 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 25 | mediu | 7 |
| 20411 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 22 | mediu | 6 |
| 20412 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 16 | minim | 4 |
| 20413 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 29 | mediu | 8 |
| 20414 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 31 | avansat | 9 |
| 20415 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 27 | mediu | 8 |
| 20416 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 33 | avansat | 9 |
| 20417 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 23 | mediu | 6 |
| 30401 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 17 | minim | 5 |
| 30402 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 33 | avansat | 9 |
| 30403 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 24 | mediu | 7 |
| 30404 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 17 | minim | 5 |
| 30405 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 24 | mediu | 7 |
| 30406 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 22 | mediu | 6 |
| 30407 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 30 | mediu | 8 |
| 30408 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 22 | mediu | 6 |
| 30409 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 34 | avansat | 9 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---------|----|
| 30410 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 27 | mediu | 8 |
| 30411 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 34 | avansat | 9 |
| 30412 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 17 | minim | 5 |
| 30413 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 28 | mediu | 8 |
| 30414 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 27 | mediu | 8 |
| 10201 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 18 | minim | 5 |
| 10202 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 34 | avansat | 9 |
| 10203 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 26 | mediu | 7 |
| 10204 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 30 | mediu | 8 |
| 10205 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 17 | minim | 5 |
| 10206 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 25 | mediu | 7 |
| 10207 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 34 | avansat | 9 |
| 10208 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 15 | minim | 4 |
| 10209 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 23 | mediu | 6 |
| 10210 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 25 | mediu | 7 |
| 10211 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 16 | minim | 4 |
| 10212 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 24 | mediu | 7 |
| 10213 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 34 | avansat | 9 |
| 10214 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 29 | mediu | 8 |
| 10215 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 17 | minim | 5 |
| 10216 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 28 | mediu | 8 |
| 20301 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 25 | mediu | 7 |
| 20302 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 27 | mediu | 8 |
| 20303 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 27 | mediu | 8 |
| 20304 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 35 | avansat | 10 |
| 20305 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 27 | mediu | 8 |
| 20306 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 16 | minim | 4 |
| 20307 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 23 | mediu | 6 |
| 20308 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 14 | minim | 4 |
| 20309 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 28 | mediu | 8 |
| 20310 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 26 | mediu | 7 |
| 20311 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 35 | avansat | 10 |
| 20312 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 30 | mediu | 8 |
| 20313 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 15 | minim | 4 |
| 30201 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 22 | mediu | 6 |
| 30202 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 28 | mediu | 8 |
| 30203 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 15 | minim | 4 |
| 30204 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 27 | mediu | 8 |
| 30205 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 36 | avansat | 10 |
| 30206 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 25 | mediu | 7 |
| 30207 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 34 | avansat | 9 |
| 30208 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 24 | mediu | 7 |
| 30209 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 35 | avansat | 10 |
| 30210 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | 15 | minim | 5 |
| 30211 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 25 | mediu | 7 |


Anexa 27. Test 2 (etapa de control)

Tabelul A27.1. Test de evaluare a CL (nivel începător)

| | | | | |
|--|--|---|---|-------------------------------|
| Regardez la vidéo : Qu'est-ce que tu portes ? [208] | | Punctaj | | |
| Cunoaștere | | 12 p. | | |
| F | Encerclez les noms des vêtements que vous entendez, qui sont aussi en anglais. | L0123 | | |
|  | | | | |
| L | À partir de l'image ci-dessus, écrivez les noms de vêtements que vous entendez. | L0123 | | |
| G | Encerclez la variante que vous entendez: ce/mon tee-shirt, ce/un jean, une/cette chemise, mes/des chaussettes, la/une jupe, | L0123 | | |
| O | Complétez avec la lettre qui manque : ch_mi_e, bas_e_s, _ob_, chau_sur_s, ju_e. | L0123 | | |
| Aplicare | | 12 p. | | |
| F | Faites la transcription des termes d'origine anglaise du document audio | L0123 | | |
| L | Écrivez le nom du vêtement de la vidéo devant chaque image. | L0123 | | |
|  | | | | |
| G | Complétez avec l'article qui convient <i>ce, cet, cette, ces</i> : __ caleçon, __ baskets, __ chemise, __ short, __ jupe, __ pantalon, __ robe, __ bonnet, __ chaussures | L0123 | | |
| O | Arrangez les lettres pour obtenir des vêtements : ujep, ketbass, tenbon, tonlapan. | L0123 | | |
| Integrare | | 12 p. | | |
| F | Faites la transcription du reportage | L0123 | | |
| L | Dites, qu'est-ce que vous portez pour aller à l'université ? chez des amis ? | L0123 | | |
| G | Transformez la transcription de l'activité avant-précédente au discours indirect, plan du passé | L0123 | | |
| O | Dictée inconnue | L0123 | | |
| Punctaj maxim – 36 p. | | | | |
| Baremul de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților | | | | |
| | Nivel | Minim | Mediu | Avansat |
| | Barem de evaluare | 1-19 p. | 20-30 p. | 31-36 p. |
| | Raportul : punctaj - nota | 17 – 19 p. - 5 13 – 16 p. - 4 9 – 12 p. - 3 6 - 8 p. - 2 1 - 5 p. - 1 | 27– 30 p. – 8 24– 26p. - 7 20 – 23 p. - 6 | 35-36 p. – 10 31-34 p. - 9 |

Tabelul A27.2. Test de evaluare a CL (nivel intermediar)

| | | |
|---|--|---------|
| Regardez la vidéo : Des protéines pour une alimentation équilibrée [208] | | Punctaj |
| Cunoaștere | | 12 p. |
| F | Identifiez les termes scientifiques de la vidéo | L0123 |
| L | Vrai ou faux? 1. Les protéines sont composées d'acides aminés. 2. Il existe une quarantaine d'acides aminés différents. 3. Les acides aminés ne sont pas organisés dans un ordre précis. 4. Il existe 8 acides aminés essentiels. 5. Notre corps sait synthétiser les acides aminés essentiels. | L0123 |
| G | À quoi servent les protéines ? Aidez-vous des mots ci-dessous pour retrouver 6 fonctions des protéines. Dites-les par des verbes à l'infinitif. | L0123 |

| | | | | |
|---|--|---|---|-------------------------------|
| |  | | | |
| O | Voici les acides aminés essentiels cités dans la vidéo: la leucine, la thréonine, la lysine, le tryptophane, la phénylalanine, la valine, la méthionine et l'isoleucine. Quelle est leur origine ? | L0123 | | |
| Aplicare | | 12 p. | | |
| F | Faites la transcription des termes scientifiques de la vidéo | L0123 | | |
| L | Complétez les espaces : Dans les protéines ... et ..., les produits ..., la ..., le ..., les ... sont des sources de protéines animales. Mais il existe aussi des sources de protéines végétales comme les ... et les... . | L0123 | | |
| G | Selon cette carte mentale et les verbes de l'activité précédente, décrivez la route des protéines ? Utilisez les verbes à l'indicatif, présent | L0123 | | |
| | | | | |
| O | D'où viennent les noms des protéines <i>hémoglobine, enzyme, anticorps, hormone</i> ? | L0123 | | |
| Integrare | | 12 p. | | |
| F | Faites la transcription du reportage | L0123 | | |
| L | Rédigez un texte pour expliquer pourquoi la « mamaliga » est un plat équilibré | L0123 | | |
| G | Transformez la transcription de l'activité avant-précédente au discours direct | L0123 | | |
| O | Dictée inconnue | L0123 | | |
| Punctaj maxim – 36 p. | | | | |
| Baremul de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților | | | | |
| | Nivel | Minim | Mediu | Avansat |
| | Barem de evaluare | 1-19 p. | 20-30 p. | 31-36 p. |
| | Raportul : punctaj - nota | 17 – 19 p. - 5 13 – 16 p. - 4 9 – 12 p. - 3 6 - 8 p. - 2 1 - 5 p. - 1 | 27– 30 p. – 8 24– 26p. - 7 20 – 23 p. - 6 | 35-36 p. – 10 31-34 p. - 9 |

Tabelul A27.3. Test de evaluare a CL (nivel avansat)

| | | |
|---|--|---------|
| Regardez la vidéo : Oui, on peut vivre ensemble [Ibidem] | | Punctaj |
| Cunoaștere | | 12 p. |
| F | Observez la délimitation des groupes rythmique dans le discours du roi. | L0123 |
| L | Associez chaque sentiment à une proposition: 1. Le roi est impressionné... 2. Les voisins sont heureux... 3. Le roi est fier... ... par la manière dont chaque membre de la famille s'implique dans la société ; ... de vivre dans ce quartier ; ... de voir coexister, côte à côte, ces deux manières simples et vraies d'exprimer l'hospitalité. | L0123 |
| G | Identifiez tous les verbes au passé et expliquez leur usage | L0123 |
| O | Expliquez la différence entre <i>jeune</i> et <i>jeûne</i> , <i>retrouvaille</i> et <i>retrouvailles</i> , <i>leur</i> et <i>leurs</i> . | L0123 |
| Aplicare | | 12 p. |
| F | Identifiez dans le document audio les mots qui contiennent le son « e » caduc | L0123 |
| L | Soulignez la variante correcte: 1. Dans cet extrait de son discours, le roi raconte : une expérience personnelle / l'expérience de sa femme / un rêve. 2. Le roi Philippe a été invité dans une famille belge pour : la rupture du jeûne / la fin du carême / le début des fêtes de Pessah. 3. Le roi Philippe a appris beaucoup de choses : sur la religion musulmane / sur le sens de la pratique du jeûne et du repas / sur l'intégration des populations musulmanes en Belgique. | L0123 |
| G | Donnez l'infinitif de tous les verbes du document audio | L0123 |

| | | | | |
|---|---|---|---|-------------------------------|
| O | Proposez des contextes pour voir la différence entre les mots : <i>jeune</i> et <i>jeûne</i> , <i>retrouvaille</i> et <i>retrouvailles</i> , <i>leur</i> et <i>leurs</i> . | | | L0123 |
| Integrare | | | | 12 p. |
| F | Faites la transcription du reportage | | | L0123 |
| L | Situation-problème : un ami francophone est invité dans votre pays à un repas dans une famille. Quelles sont les attitudes à adopter ou au contraire à éviter ? Donnez-lui quelques conseils. | | | L0123 |
| G | Transformez la transcription de l'activité avant-précédente au discours indirect | | | L0123 |
| O | Dictée inconnue | | | L0123 |
| Punctaj maxim – 36 p. | | | | |
| Barem de evaluare a competențelor lingvistice ale studenților | | | | |
| | Nivel | Minim | Mediu | Avansat |
| | Barem de evaluare | 1-19 p. | 20-30 p. | 31-36 p. |
| | Raportul : punctaj - nota | 17 – 19 p. - 5 13 – 16 p. - 4 9 – 12 p. - 3 6 - 8 p. - 2 1 - 5 p. - 1 | 27– 30 p. – 8 24– 26p. - 7 20 – 23 p. - 6 | 35-36 p. – 10 31-34 p. - 9 |

Anexa 28. Date experimentale obținute prin testarea studenților din lotul experimental
(etapa de control)

| Cod student | Cunoaștere | | | | Aplicare | | | | Integrare | | | | Punctaj | Nivel | Nota |
|-------------|------------|--------|--------|--------|----------|--------|--------|--------|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|------|
| | Item 1 | Item 2 | Item 3 | Item 4 | Item 5 | Item 6 | Item 7 | Item 8 | Item 9 | Item 10 | Item 11 | Item 12 | | | |
| 20501 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 35 | avansat | 10 |
| 20502 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 26 | mediu | 7 |
| 20503 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 31 | avansat | 9 |
| 20504 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 34 | avansat | 9 |
| 20505 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 25 | mediu | 7 |
| 20506 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 34 | avansat | 9 |
| 20507 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 33 | avansat | 9 |
| 20508 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 28 | mediu | 8 |
| 20509 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 32 | avansat | 9 |
| 20510 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 36 | avansat | 10 |
| 20511 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 24 | mediu | 7 |
| 20512 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 29 | mediu | 8 |
| 20513 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 36 | avansat | 10 |
| 20514 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 31 | avansat | 9 |
| 20515 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 35 | avansat | 10 |
| 20516 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 31 | avansat | 9 |
| 20517 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 32 | avansat | 9 |
| 20518 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 24 | mediu | 7 |
| 20519 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 32 | avansat | 9 |
| 20520 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 33 | avansat | 9 |
| 20521 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 36 | avansat | 10 |
| 30401 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 28 | mediu | 8 |
| 30402 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 34 | avansat | 9 |
| 30403 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 31 | avansat | 9 |
| 30404 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 35 | avansat | 10 |
| 30405 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 33 | avansat | 9 |
| 30406 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 24 | mediu | 7 |
| 30407 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 29 | mediu | 8 |
| 30408 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 31 | avansat | 9 |
| 30409 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 32 | avansat | 9 |
| 30410 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 31 | avansat | 9 |
| 30411 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 26 | mediu | 7 |
| 30412 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 24 | mediu | 7 |
| 30413 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 33 | avansat | 9 |
| 30414 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 34 | avansat | 9 |
| 30415 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 31 | avansat | 9 |
| 30416 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 35 | avansat | 10 |
| 30417 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 27 | mediu | 8 |
| 40401 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 28 | mediu | 8 |
| 40402 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 35 | avansat | 10 |
| 40403 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 29 | mediu | 8 |
| 40404 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 25 | mediu | 7 |
| 40405 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 28 | mediu | 8 |
| 40406 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 26 | mediu | 7 |
| 40407 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 32 | avansat | 9 |
| 40408 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 28 | mediu | 8 |
| 40409 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 36 | avansat | 10 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---------|----|
| 40410 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 31 | avansat | 9 |
| 40411 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 36 | avansat | 10 |
| 40412 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 24 | mediu | 7 |
| 40413 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 31 | avansat | 9 |
| 40414 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 30 | mediu | 8 |
| 20201 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 24 | mediu | 7 |
| 20202 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 36 | avansat | 10 |
| 20203 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 31 | avansat | 9 |
| 20204 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 33 | avansat | 9 |
| 20205 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 26 | mediu | 7 |
| 20206 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 29 | mediu | 8 |
| 20207 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 35 | avansat | 10 |
| 20208 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 22 | mediu | 6 |
| 20209 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 28 | mediu | 8 |
| 20210 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 28 | mediu | 8 |
| 20211 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 26 | mediu | 7 |
| 20212 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 29 | mediu | 8 |
| 20213 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 36 | avansat | 10 |
| 20214 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 34 | avansat | 9 |
| 20215 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 22 | mediu | 6 |
| 20216 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 32 | avansat | 9 |
| 30301 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 29 | mediu | 8 |
| 30302 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 34 | avansat | 9 |
| 30303 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 31 | avansat | 9 |
| 30304 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 36 | avansat | 10 |
| 30305 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 31 | avansat | 9 |
| 30306 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 26 | mediu | 7 |
| 30307 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 27 | mediu | 8 |
| 30308 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 24 | mediu | 7 |
| 30309 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 31 | avansat | 9 |
| 30310 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 32 | avansat | 9 |
| 30311 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 36 | avansat | 10 |
| 30312 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 34 | avansat | 9 |
| 30313 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 24 | mediu | 7 |
| 40201 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 27 | mediu | 8 |
| 40202 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 30 | mediu | 8 |
| 40203 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 22 | mediu | 6 |
| 40204 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 34 | avansat | 9 |
| 40205 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 36 | avansat | 10 |
| 40206 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 30 | mediu | 8 |
| 40207 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 36 | avansat | 10 |
| 40208 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 32 | avansat | 9 |
| 40209 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 35 | avansat | 10 |
| 40210 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 22 | mediu | 6 |
| 40211 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 29 | mediu | 8 |

Anexa 29. Chestionar dedicat studenților privind identificarea impactului utilizării TIC în procesul de evaluare

1. V-a plăcut procesul de evaluare prin intermediul instrumentelor TIC? De ce?

2. Ce a schimbat acest mod de evaluare în parcursul dumneavoastră academic?

3. Care au fost dificultățile pe care le-ați confruntat în momentul utilizării TIC în procesul de evaluare?

4. Care au fost totuși punctele forte ale acestui tip de evaluare?

5. A fost utilă grila de evaluare care v-a fost anunțată din timp?

6. Considerați evaluarea obiectivă cu ajutorul grilei de evaluare?

7. Ce diferență este între evaluarea tradițională și evaluarea realizată prin intermediul TIC?

8. Care tip de evaluare v-a plăcut mai mult (tradițional sau prin TIC) ? De ce?

9. Ce propuneri de îmbunătățire a evaluării prin TIC ați propune colegilor voștri, viitori profesori?

Tabelul A29.1. Rezultatele chestionarului dedicat studenților de identificare a impactului utilizării TIC în procesul de evaluare

| Intrebările chestionarului | Răspunsurile studenților |
|--|---|
| 1. V-a plăcut procesul de evaluare prin intermediul instrumentelor TIC? De ce? | Da - 88 Nu - 2 Parțial – 2 Am aplicat mai multe competențe; m-a ajutat să fac sinteze și să memorizez pentru o durată mai lungă de timp; e mai ușor să lucrezi la calculator decât să scrii de mână; e o modalitate bună de evalua și exprimarea orală ; a fost o metodă nouă de evaluare pentru mine; am aflat cum trebuie să realizez corect o prezentare PowerPoint; formează competențe necesare pentru viitor; a fost un antrenament eficient pentru teza de licență; este o metodă interactivă, interesantă, captivantă; nota a fost obiectivă, conform criteriilor de evaluare; este un mod diferit de exprimare a cunoștințelor; am avut posibilitatea de a mă exprima oral; există posibilitatea de autoevaluare; nu suntem presați de timp; este mai eficient. |
| 2. Ce a schimbat acest mod de evaluare în | Perfecționarea competențelor digitale; fac mai ușor o prezentare PowerPoint; mi-a dezvoltat atenția și respectarea limitei de timp; dezvoltare multilaterală; m- |

| | |
|---|---|
| parcursul dumneavoastră academic? | a ajutat să-mi înfrunt emoțiile și mă pot exprima mai ușor în public; am înțeles că evaluarea interactivă este mai eficientă pentru învățare; am însușit mai ușor informația; nu am pierdut mult timp pentru memorare pe de rost; mi-a schimbat părerea despre universitate spre bine; am lucrat mai mult; m-am autoevaluat; am învățat să scriu la calculator în limba franceză. |
| 3. Care au fost dificultățile pe care le-ați confruntat în momentul utilizării TIC în procesul de evaluare? | Nu am avut practică înainte; dificultatea de a alege și tria informația abundentă de pe internet; lipsa tehnicii; dificultăți de exprimare orală; nu am destule cunoștințe de a lucra la calculator; cerea creativitate; dactilografierea textului; la început un aveam deprinderea cu acest tip de evaluare; a fost un pic de frică și emoții. |
| 4. Care au fost totuși punctele forte ale acestui tip de evaluare? | Sarcini concrete și clare; dezvoltarea competenței digitale; obiectivitatea evaluării; exercițiul de realizare a unei prezentări Power Point; m-a responsabilizat; mi-am dezvoltat competențele lingvistice; am învățat să accept critica obiectivă; mi-am dezvoltat exprimarea orală; nu a fost evaluat doar conținutul, ci și forma produsului nostru; sunt mai atentă la greșeli; pot structura informația; a fost simplu și fluid procesul de evaluare; m-am autoevaluat. |
| 5. A fost utilă grila de evaluare care v-a fost anunțată din timp? | Da, a fost un plan concret de lucru, cu pași clar delimitați; a fost ca un ghid; evaluarea a fost obiectivă, pe dreptate. |
| 6. Considerați evaluarea obiectivă cu ajutorul grilei de evaluare? | Da – unanim Evaluarea a fost foarte obiectivă, nimeni nu a fost favorizat cu nimic. |
| 7. Ce diferență este între evaluarea tradițională și evaluarea realizată prin intermediul TIC? | Tradițională – învățăm pe de rost; este evaluată doar exprimarea scrisă; necesită mai puțin timp de pregătire; este mai dificilă; este banală; nu putem schimba nimic; provoacă frică. Prin TIC - cere mai multe competențe; căutăm, muncim mai mult; este evaluată și exprimarea orală; este mai eficientă, dar cere mai mult timp pentru pregătire; dezvoltă competențele lingvistice; este mai interesant; este mai obiectivă; dezvoltă capacitatea de a filtra informațiile; este individualizată după necesitățile fiecărui student; este ceva nou, captivant și deosebit; este personalizată și presupune mai mult lucru individual; putem modifica câte ceva. |
| 8. Care tip de evaluare v-a plăcut mai mult (tradițional sau prin TIC) ? De ce? | Tradițional – 4 Însușesc mai ușor, e mai simplu. Prin TIC – 88 În secolul în care trăim trebuie să ne adaptăm la noile tehnologii; ne formează ca profesori moderni; prin această metodă sunt puse în valoare toate competențele lingvistice; este mai interesant; este mai modern; am acordat mai multă atenție procesului; nu este plictisitoare. |
| 9. Ce propuneri de îmbunătățire a evaluării prin TIC ați propune colegilor voștri, viitori profesori? | Să exerseze cât mai mult acest tip de evaluare pentru a se obișnui mai repede cu noul; să urmeze pașii de realizare a unei prezentări Power Point; utilizarea TIC și la alte cursuri; realizarea unei baze de date electronice pentru păstrarea testelor studenților; să fie cursuri de TIC și la liceu ca viitorii studenți să fie deja pregătiți. |

| | |
|--|---|
| <p>6. Enumerați câteva aspecte pozitive identificate privind utilizarea manualului digital e-Flux în comparație cu cel tradițional Flux.</p> | <p>Înregistrările audio ale textelor s-au dovedit a fi foarte utile pentru o lectură corectă; Manualul digital permite exersarea de sine stătătoare a dictărilor, ceea ce cu siguranță sporește reușita studentului; Manualul digital este o alternativă ecologică a celor din hârtie; A fost ușor de utilizat, fiind accesibil oriunde, doar cu laptopul la îndemână;</p> <p>Oricând poți reveni la exerciții și la înregistrările proprii urmărind progresul; Manualul tradițional (fiind foarte mic) nu este atât de îndemânatic ca cel electronic, unde deschizi cu ușurință orice pagină și înveți; Manualul digital este foarte comod, este interactiv și mai util; Poate fi accesat online, indiferent de unde te afli; Manualul digital mi-a permis să îl utilizez indiferent de locația mea, este foarte comod, este interactiv; Manualul digital poate fi partajat unui coleg care nu-l are; Manualul digital este mult mai compact decât cel obișnuit.</p> |
| <p>7. Enumerați câteva aspecte negative identificate privind utilizarea manualului digital e-Flux în comparație cu cel tradițional Flux.</p> | <p>Nu fiecare student dispune de un laptop personal; Ar fi bine să existe și versiunea pe telefonul mobil a manualui; Am întâlnit pe parcurs câteva dificultăți tehnice (nu funcționau unele exerciții); Probabil pe parcurs se poate simți o ușoară oboseală de la calculator; altă problemă ar putea fi absența electricității sau rezistența bateriei computerului; Problemele tehnice pot interveni în momente neașteptate; Vederea deteriorată și oboseala, cauzată de tehnică utilizată mai mult timp; Este în format electronic, ceea ce influențează asupra ochilor provocând oboseala; Manualul digital dacă n-ai internet nu-l putem folosi.</p> |

Anexa 31. Matricea de dezvoltare a CL prin utilizarea manualului digital interactiv e-Flux

| Unitatea didactică | Competențe lingvistice valorificate | | | |
|---|--|--|--|---|
| | Componenta fonologică | Componenta lexicală și semantică | Componenta gramaticală | Componenta ortografică și ortoepică |
| Leçon 1/[a – a]. Décrire une personne. «Ma famille» | Exercices d'entraînement des sons [a- a]; Amusement sonore; Virelangues; Lecture du dialogue, du poème; Lecture du texte «Ma famille»; Dictée. | Vocabulaire: décrire une personne; Mécanismes pour obtenir une information sur une personne, une chose. | Articles indéfinis – articles définis. Complétez les blancs par l'article indéfini, défini ou contracté. | Complétez les vides avec: a, â, à, as. |
| Leçon 2/[e]. Décrire les objets. «Ma maison» | Exercices d'entraînement du son [e]. Amusement sonore; Virelangues; Lecture du dialogue, du poème; Faites la transcription phonétique des phrases ci-dessous; Lecture du texte «Ma maison»; Dictée. | Décrire un objet, le logement, localiser dans l'espace. Complétez les blancs par les mots qui manquent de la liste ci-dessous. | Prépositions de lieu : à, au, à la, de, du, de la, chez etc. Complétez les blancs par les prépositions de lieu. | Complétez les vides avec: é, er, ez, ai. Classez les mots dans le tableau selon la prononciation de «x». |
| Leçon 3/[ɛ]. Le temps. «Soir d'été orageux» | Exercices d'entraînement du son [ɛ]. Amusement sonore; Virelangues; Faites la transcription phonétique des phrases ci-dessous; Lecture du dialogue; Lecture du texte «Soir d'été orageux»; Dictée. | Vocabulaire: Le temps. Le climat. La météo. Mécanismes pour : exprimer le temps, dire sa peur, ses craintes, ce qu'on préfère, calmer une personne. | Les structures : «Il fait», «il y a». | Complétez les vides avec: è, ai, aî, ei, e, ê. Complétez les phrases suivantes avec: et, es, est, ai, c'est, ces, ses, sais. |
| Leçon 4/[i]. Une ville. «Ma ville natale» | Exercices d'entraînement du son [i]. Amusement sonore; Virelangues; Lecture du dialogue; Faites la transcription phonétique des phrases ci-dessous; Lecture du texte «Ma ville natale»; Dictée. | Mécanismes pour interroger sur les personnes et les choses, proposer, s'excuser. Posez des questions au sujet, sur le COI et COD. | La négation. Répondez affirmativement ou négativement. Transformez les questions. | Complétez les vides par «il» ou «ill». |
| Leçon 5/[œ] – [ə]. Les activités journalières «Ma journée de travail» | Exercices d'entraînement des sons [œ] – [ə]. Amusement sonore; Virelangues; Lecture du dialogue; Faites la transcription phonétique des phrases ci-dessous; Lecture du texte «Ma journée | Vocabulaire: Les activités dans la journée. Mécanismes pour dire l'heure, situer dans le temps. Remplacez les | Adjectifs numériques cardinaux. Forme impersonnelle du verbe être. Utilisation de l'infinitif. | Complétez les vides par: eu, oeu, e [ə]. |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | de travail»; Dictée «L'heure». | vides par les mots. | | |
| Leçon 6/[ø] – [œ]. Les loisirs. «Les loisirs des Français» | Exercices d'entraînement des sons [ø] – [œ]. Amusement sonore; Virelangues; Lecture du dialogue; Faites la transcription phonétique des phrases ci- dessous; Lecture du texte «Les loisirs des Français» ; Dictée. | Vocabulaire: les loisirs. Mécanismes: téléphoner à quelqu'un, être d'accord/pas d'accord. Imaginez un dialogue (opinions contraires). | Les degrés de comparaison des adjectifs. | Complétez les vides par: eu, oeu. |
| Leçon 7/[u] – [y]. La maladie/La santé. «À la polyclinique » | Exercices d'entraînement des sons [u] – [y]. Amusement sonore; Virelangues; Lecture du dialogue; Faites la transcription phonétique des phrases ci- dessous; Lecture du texte «À la polyclinique»; Dictée. | Vocabulaire: le corps, la santé, la maladie. Mécanismes: parler de son état physique, donner des conseils. Complétez les espaces à l'aide des mots. | Les degrés de comparaison des adverbes. Relisez le texte et expliquez la formation des degrés de comparaison des adverbes. | Complétez les phrases suivantes avec: le cours, la cour, court (adj.), court (courir). |
| Leçon 8/[ɔ]. Faire les courses. «Au supermarché » | Exercices d'entraînement du son [ɔ]. Amusement sonore; Virelangues; Lecture du dialogue; Faites la transcription phonétique des phrases ci- dessous; Lecture du texte «Au supermarché»; Dictée. | Vocabulaire: faire les courses. Mécanismes: comment demander, exprimer la quantité. Composez des questions. | Les adverbes de quantité. Lisez les phrases suivantes et donnez votre opinion en utilisant les adverbes de quantité. | Complétez les phrases suivantes avec thé, t'ai, tes, t'es. Complétez les mots des phrases suivantes avec c, cc, q, qu, k ou ck. |
| Leçon 9/[o]. La cuisine. Les repas. «Les conseils d'un diététicien» | Exercices d'entraînement du son [o]. Amusement sonore; Virelangues; Lecture du dialogue; Faites la transcription phonétique des phrases ci- dessous; Lecture du texte «Les conseils d'un diététicien»; Dictée. | Vocabulaire: cuisine, restaurant, café. Mécanismes: offrir à boire/à manger/accepter/r efuser. Devinez les objets de la cuisine. | Le pronom adverbial «en». Les tours présentatifs «C'est...qui», «ce sont...qui». Utilisez les tours présentatifs pour mettre en relief le sujet ou le COD. | Complétez les mots des phrases suivantes avec les combinaisons de lettres qui forment le son [o]: au, aux, eau, haut, o, oh. |
| Leçon 10/[ã]. Les vêtements. «Dans un grand magasin» (E. Triplet) | Exercices d'entraînement du son [ã]. Amusement sonore; Virelangues; Lecture du dialogue; Faites la transcription phonétique des phrases ci- dessous; Lecture du texte «Dans un grand magasin»; Dictée. | Vocabulaire: les vêtements. Mécanismes: description d'un habit. Qu'est-ce que vous mettez pour aller... à l'Université; | Adjectifs et pronoms démonstratifs, les pronoms neutres. Répondez en utilisant la structure avec avec pronoms démonstratifs. | Complétez les phrases ci- dessous avec les mots des séries suivantes: cent – sans – sent – sang – dans – dents, quand – |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | | à la campagne. | | qu'en, tante – tente – il tente. |
| Leçon 11/[ɔ̃]. Le monde animal. «L'école du caméléon» (A. Hampaté) | Exercices d'entraînement du son [ɔ̃]. Amusement sonore; Virelangues; Lecture du dialogue; Faites la transcription phonétique des phrases ci- dessous; Lecture du texte «L'école du caméléon»; Dictée. | Vocabulaire: nos amies les bêtes. Mécanismes: décrire un animal. Faites la description d'un animal domestique, sauvage, extraordinaire. | L'expression de la cause, de la consequence. Répondez aux questions en utilisant les expressions de la cause et de la conséquence. | Complétez les mots des phrases suivantes par les combinaisons de lettres qui forment le son [ɔ̃]. |
| Leçon 12/[ɛ̃]. Le monde végétal. «Une fable de mon jardin» (G. Duhamel) | Exercices d'entraînement du son [ɛ̃]. Amusement sonore; Virelangues; Lecture du dialogue; Faites la transcription phonétique des phrases ci- dessous; Lecture du texte «Une fable de mon jardin»; Dictée. | Vocabulaire: le monde végétal. Mécanismes: s'adresser à quelqu'un pour une aide. À l'aide du lexique appris faites la fiche d'identité d'un arbre ou d'une fleur. | Les adjectifs et les pronoms possessifs. Posez des questions en utilisant les adjectifs et les pronoms possessifs. | Complétez les phrases suivantes avec: la faim, la fin, le vin, il vint, vingt, en vain, sain, saint, le pain, le pin. |
| Leçon 13/[œ̃]. Le transport. «Une promenade à Paris» (P. Gamara) | Exercices d'entraînement du son [œ̃]. Amusement sonore; Virelangues; Lecture du dialogue; Faites la transcription phonétique des phrases ci- dessous; Lecture du texte «Une promenade à Paris»; Dictée. | Vocabulaire: le transport. Mécanismes: demander/indique r le chemin. Retrouvez le lieu de départ de chaque moyen de transport. | Le pronom adverbial «y». Introduisez la préposition «à» ou «en». Répondez à la question en utilisant le pronom y. | Complétez les vides par: a – à, la – là, ou – où. |
| Leçon 14/[w]. À la poste. «Un facteur» (M. Aimé) | Exercices d'entraînement du son [w]. Amusement sonore; Virelangues; Lecture du dialogue; Faites la transcription phonétique des phrases ci- dessous; Lecture du texte «Un facteur»; Dictée. | Vocabulaire: à la poste, les moyens de communication. Mécanismes: questionner. Complétez avec les mots donnés. Retrouvez la question. | Le pronom relatif simple. Complétez les phrases avec qui, que, dont où. | Remplacez les vides par: soi – soit – la soie, la voix – la voie, toi – le toit, la foi – la fois – le foie, moi – le mois, le doigt – il doit, le bois – il boit, un point – un poing. |
| Leçon 15/[y]. | Exercices d'entraînement du son [y]. | Vocabulaire: les cosmétiques, les | Construction causative: | Complétez les mots des |

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| <p>Les cosmétiques. «L’Institut de Beauté» (E. Triolet)</p> | <p>Amusement sonore; Virelangues; Lecture du dialogue; Faites la transcription phonétique des phrases ci-dessous; Lecture du texte «L’Institut de Beauté»; Dictée.</p> | <p>produits d’hygiène, de beauté. Mécanismes: formules d’hésitation, demander des conseils. Complétez les phrases par un verbe qui convient.</p> | <p>l’infinitif faire + verbe. Précisez la signification des mots en italique.</p> | <p>phrases suivantes par les combinaisons de lettres qui forment le son [y].</p> |
| <p>Leçon 16/[j]. L’univers étudiantin. «La journée d’un étudiant» (Jean Paulhac)</p> | <p>Exercices d’entraînement du son [j]. Amusement sonore; Virelangues; Lecture du dialogue; Faites la transcription phonétique des phrases ci-dessous; Lecture du texte «La journée d’un étudiant»; Dictée.</p> | <p>Vocabulaire: l’univers étudiantin, demande d’emploi. Mécanismes: pour exprimer ce qu’on a l’intention de faire. Complétez les phrases suivantes à l’aide des mots proposés.</p> | <p>Situation dans le temps (discours direct et indirect). Transformez le texte au discours indirect.</p> | <p>Complétez les vides avec: i, y, il, ill.</p> |

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Bulat-Guzun Ana, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat *Evaluarea competențelor lingvistice prin TIC în studiul universitar al limbii franceze* sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice.

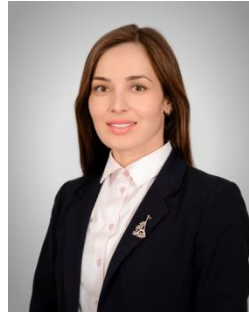
Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Bulat-Guzun Ana

23.12.2020



CURRICULUM VITAE



Informații personale

Nume Prenume **Ana BULAT-GUZUN**
Adresă 28, C. Brâncuși, MD-2093, Grătiești, Republica Moldova
Telefon 068830747
E-mailuri anabulat89@yahoo.com, anabulat1989@gmail.com
Naționalitate moldoveancă
Data nașterii 07.11.1989
Sex feminin

Experiența profesională

Perioada Septembrie 2016-Septembrie 2020
Funcția ocupată Lector universitar
Activități/responsabilități principale Organizarea și desfășurarea activității didactice cu studenții care studiază limba franceză
Numele și adresa angajatorului UPS „Ion Creangă”, Chișinău, str. Ion Creangă, 1
Sectorul de activitate Educație

Perioada Decembrie 2016-Iulie 2020
Funcția ocupată Profesor de limba engleză
Activități/responsabilități principale Organizarea și desfășurarea activității didactice cu elevii
Numele și adresa angajatorului Școala de limbi străine „Linguata”, Chișinău, str. Ion Creangă, 66
Sectorul de activitate Educație

Perioada Ianuarie 2015-Septembrie 2016
Funcția ocupată Profesor de limba franceză
Activități/responsabilități principale Organizarea și desfășurarea activității didactice cu studenții
Numele și adresa angajatorului Centrul de Excelență în Construcții, Chișinău, str. Gh. Asachi, 71
Sectorul de activitate Educație

Perioada Septembrie 2014-Noiembrie 2014
Funcția ocupată Profesor de limba franceză
Activități/responsabilități principale Organizarea și desfășurarea activității didactice cu elevii
Numele și adresa angajatorului LT „Ginta Latină”, Chișinău, str. Ginta Latină 9
Sectorul de activitate Educație

Educație și formare

Perioada Noiembrie 2015-Noiembrie 2019
Calificarea/diploma obținută Studii doctorale, Științele Educației
Disciplinele principale studiate Istoria și metodologia cercetării pedagogice, Statistica Cercetării pentru Științele Educației, Modele de instruire în pedagogie
Numele instituției de învățământ UPS „Ion Creangă”, Chișinău, str. Ion Creangă, 1

Perioada Decembrie 2017-Iunie 2018
Calificarea/diploma obținută Formare internațională la distanță „JEDA”
Disciplinele principale studiate Perfectionnement linguistique, Renforcement des compétences didactiques, Autoscopie etc.
Numele instituției de învățământ OIF, CREFECO și Universitatea din Rouen, Franța

Perioada Septembrie 2016-Ianuarie 2018
Calificarea/diploma obținută Masterat „Didactica limbii franceze și strategii de comunicare”
Disciplinele principale studiate Instruirea asistată de calculator, Designul educațional al lecției de limba franceză, Teoria și praxiologia glotodidacticii, Literatura franceză în contextul formării culturii literare etc.
Numele instituției de învățământ UPS „Ion Creangă”, Chișinău, str. Ion Creangă, 1

Perioada Septembrie 2012-Ianuarie 2014
Calificarea/diploma obținută Masterat „Limba și cultura franceză”
Disciplinele principale studiate Filosofia cercetării, Pragmatica textului, Tipologia limbilor, Probleme de glotodidactică, Metodologia cercetării științifice, Noi tendințe în literatura universală etc.
Numele instituției de învățământ UPS „Ion Creangă”, Chișinău, str. Ion Creangă, 1

Perioada Septembrie 2008-Iunie 2012
Calificarea/diploma obținută Licențiat în Științe ale Educației
Disciplinele principale studiate Limba și literatura franceză, Limba și literatura engleză, Didactica limbii franceze, Didactica limbii engleze, Traductologia, Lexicologia, Pragmatica textului literar etc.
Numele instituției de învățământ UPS „Ion Creangă”, Chișinău, str. Ion Creangă, 1

Aptitudini și competențe personale

| | | | |
|-------------------------|--------------|---------|---------|
| Limba maternă | Limba română | | |
| Limbi străine cunoscute | Înțelegere | Vorbire | Scriere |

| Autoevaluare Nivel european | Ascultare | Citire | Participare la conversație | Discurs oral | Exprimare scrisă |
|---|---|---------------------------------|-------------------------------|-------------------------|---------------------------|
| Franceză | C2 | C2 | C2 | C2 | C2 |
| Engleză | B2 | C1 | B2 | B2 | B2 |
| Rusă | C2 | B1 | B1 | B1 | A2 |
| Competențe de comunicare | Bune competențe de comunicare dobândite datorită experienței de profesor, de manager al clasei de elevi, al grupei de studenți. | | | | |
| Competențe dobândite la locul de muncă | Bună cunoaștere a proceselor de control ale calității (fost membru al comisiei de calitate a catedrei) | | | | |
| Competențe digitale | Procesarea informației | Comuni- care | Creare de conținut | Securitate | Rezolvare de probleme |
| | Utilizator experi-mentat | Utilizator experi- mentat | Utilizator independent | Utilizator elementar | Utilizator independent |

Informații suplimentare

| | |
|----------------------------------|--|
| Distincții, mențiuni | <p>Bulat Ana, Balmuş Nicolae. <i>e-FLUX: Manual digital interactiv de studiere a limbii franceze</i>. Certificat de înregistrare a obiectelor dreptului de autor și drepturilor conexe. Seria O, nr. 6292. Chișinău: Agenția de Stat pentru proprietate intelectuală, 2019.</p> <p>Balmuş Nicolae, Burlacu Natalia, Bulat Ana. <i>Medalia de aur pentru „Manual digital interactiv de studiere a limbilor străine”</i>. România: Expoziția internațională EuroInvent, ed. 11, 2019.</p> <p>Locul III și Premiul publicului la concursul național „Teza mea de doctor în 180 de secunde”, 1 ediție, Chișinău, AUF, Clasa viitorului, 2019.</p> <p>Diplomă pentru profesionalism în domeniul cercetării doctorale. UPS „Ion Creangă”: Școala doctorală Științe Educației, 2019.</p> |
| Cărți | <p>BULAT, Ana et al. <i>J'étudie et je pratique la grammaire française</i>. Chișinău: Garomont, 2019. 288 p. ISBN 978-9975-134-59-0.</p> <p>JOSAN, Olga, BULAT, Ana. <i>Le verbe français: exercices et évaluations</i>. Chișinău: Bons Offices, 2016. 176 p. ISBN 978-9975-87-108-2.</p> |
| Lucrări științifice publicate | <p>1. Evaluarea progresului studenților în demersul bazat pe competențe. In: <i>Revista de Științe Socioumane</i>. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2020, nr. 3 (46). ISSN 1857-0119 (în curs de apariție).</p> <p>2. Exploitation du manuel numérique interactif en classe de FLE. In: <i>Pratiques innovantes de l'enseignement/ apprentissage du français précoce</i>. La Francopolyphonie, Colocviu cu participare internațională, ed. XV. ULIM, 2020 (în curs de apariție).</p> <p>3. Manualul digital interactiv – cheia succesului pentru TIC în educație. In: <i>Didactica Pro</i>. Chișinău, 2020, nr. 4 (122), pp. 44-47. ISSN 1810-6455.</p> <p>4. Le manuel numérique interactif en classe de FLE. In: <i>Probleme ale Științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Conferința științifică internațională aniversară de 80 de ani ai UPS „Ion Creangă”</i>. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, seria XXII, vol. IV, pp. 149-152. ISBN 978-9975-46-453-6.</p> <p>5. Evaluarea activității de producere a mesajelor orale ale studenților prin TIC. In: <i>Probleme actuale ale lingvisticii și didacticii limbilor străine. Conferința științifică internațională</i>. Chișinău: UPS „Ion</p> |

- Creangă”, 2019, pp. 21-25. ISBN 978-9975-3408-5-4.
6. E-FLUX: manual digital interactiv de studiere a limbii franceze. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor*. Chișinău, UPS „Ion Creangă”, 2019, seria XXI, vol. II, pp. 299-307. ISBN 978-9975-3370-3-8.
7. Manualul digital interactiv în studierea limbilor străine. In: *Analele conferinței internaționale „Interdisciplinaritate și dialog multicultural”*. Galați, 2020, vol. II (în curs de apariție).
8. Evaluarea competenței de receptare orală a studenților. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2019, pp. 240-247. ISBN 978-9975-3370-5-2.
9. Evaluarea studenților în demersul pedagogiei erorii. In: *Noi tendințe în predarea limbajelor de specialitate în contextul racordării învățământului la cerințele pieței muncii. Actele Conferinței științifice internaționale*. Chișinău: USM, 2018, pp. 49-55. ISBN 978-9975-56-604-9.
10. Portofoliul – instrument de evaluare a competențelor. In: *Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2018, vol. XVII, partea I, pp. 53-60. ISBN 978-9975-46-393-5.
11. Évaluation dans le contexte de la pédagogie de l’erreur. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS Ion Creangă*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2018, seria XX, vol. I, pp. 321-334. ISBN 978-9975-46-375-1.
12. Grila de evaluare în demersul bazat pe competențe. In: *Probleme actuale ale lingvisticii și didacticii limbilor străine. Analele conferinței științifice cu participare internațională*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2018, pp. 177-185. ISBN 978-9975-136-73-0.
13. Proiectul – metodă modernă de evaluare. In: *Didactica Pro*. Chișinău, 2018, nr. 1 (107), pp. 6-9. ISSN 1810-6455.
14. Utilizarea TIC în evaluarea competențelor lingvistice. In: *Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2017, vol. XVI, partea I, pp. 7-13. ISBN 978-9975-46-347-8.
15. L’approche par compétences dans la lutte contre l’échec scolaire. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2017, seria XIX, vol. III, pp. 152-157. ISBN 978-9975-46-336-2.
16. Modelul centrat pe competențe: critici și păreri. In: *Predarea/învățarea pe competențe – componentă esențială a reformei sistemului educativ. Conferința științifică cu participare internațională (2016)*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2017, pp. 46-48. ISBN 978-9975-46-339-3.
17. Evaluarea școlară: delimitări conceptuale. In: *Probleme actuale ale științelor umanistice. Anale științifice ale doctoranzilor și competitorilor*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2016, vol. XV, partea I,

pp. 48-53. ISBN 978-9975-46-296-9.

18. Evaluarea – etapa indispensabilă a învățământului de calitate. In: *Particularitățile Lingvistice și Funcționale ale Lexicului și Metodologia Predării Diferențiate a Limbilor Străine. Actele Conferinței științifice Internaționale*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2015, pp. 161-169. ISBN 978-9975-46-783-9.

Stagii și traininguri

Seminar metodic „Boîte à outils pour le professeur de FLE”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizat seminarul: UPS „Ion Creangă”, februarie 2020, certificat de participare.

Atelier cultural „La mère Noel”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizat atelierul: CRU ULIM și AUF Chișinău, decembrie 2019, certificat de participare.

Workshop „Resurse informaționale în sprijinul instruirii și cercetării”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizat workshopul: biblioteca UPS „Ion Creangă”, Chișinău, decembrie 2019, certificat de participare.

Seminar metodic „Integrarea curriculumului Național în predarea LS”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizat seminarul: MECC și UPS „Ion Creangă”, Chișinău, decembrie 2019, certificat de participare.

Workshop „Using Moodle to create more effective and productive courses”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizat workshopul: UPS „Ion Creangă” și American Center SPU „Ion Creangă”, noiembrie 2019, certificat de participare.

Formare internațională „Lesson planning”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizat formarea: București, Lexis, Linguata & Big Ben Schools, Pharos Organization, noiembrie 2019, certificat de participare.

Seminar metodic „Integrarea Excel în practicile pedagogice”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizat seminarul: UPS „Ion Creangă”, octombrie 2019, certificat de participare.

Workshop „Managementul emoțiilor: tehnici de autoanaliză și gestionare eficientă”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizat workshopul: UPS „Ion Creangă”, octombrie 2019, certificat de participare.

Formare „Education entrepreneuriale”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizată formarea: AUF Chișinău, iunie 2019, certificat de participare.

Masă rotundă „Franța-Moldova: un patrimoniu comun, obiective commune”. Instituția/finanțarea și anul în care a avut loc evenimentul: UPS „Ion Creangă”, mai 2019, certificat de participare.

Formare profesională „Utilizarea platformei Moodle în cadrul procesului de predare-învățare a limbilor străine”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizată formarea: UPS „Ion Creangă”, decembrie 2018, certificat de participare.

Formare profesională IȘE „Dezvoltarea curriculară în învățământul primar, Limba străină”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizată formarea: MECC și IȘE, octombrie 2018, certificat de participare.

Seminar metodic „Découverte des pédagogies actives”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizat seminarul: UPS „Ion Creangă”, octombrie 2018, certificat de participare.

Workshop „Tehnologii performante în educație”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizat workshopul: Universitatea de Stat din

Tiraspol, iunie 2018, certificat de participare.

Masă rotundă „Colaborarea Franța-Moldova: un patrimoniu comun cu obiective commune”. Instituția/finanțarea și anul în care a avut loc evenimentul: Ambasada Franței, AUF și UPS „Ion Creangă”, mai 2018, certificat de participare.

Atelier de traducere „Les méandres de la traduction”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizat atelierul: AUF și ULIM, martie 2018, certificat de participare.

Formare „Utilizarea TIC în elaborarea materialului didactic pentru lecția de limbă franceză”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizată formarea: Asociația Profesorilor de Limba franceză din Moldova și USM, martie 2018, certificat de participare.

Formare „Predarea francezei cu obiective specifice – o direcție nouă în predarea limbii franceze”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizată formarea: Asociația Profesorilor de Limba franceză din Moldova și ASEM, februarie 2018, certificat de participare.

Formare „Les technologies numériques et/ou mobiles dans l’enseignement/apprentissage d’une FLE”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizată formarea: Asociația Profesorilor de Limba franceză din Moldova și UPS Ion Creangă, noiembrie 2017, certificat de participare.

Formare „Tehnologiile digitale și/sau mobile la lecția de limba franceză”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizat workshopul: Asociația profesorilor de limba franceză din Moldova și LT Spiru Haret, noiembrie 2017, certificat de participare.

Colocviu „La guerre des disciplines”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizat colocviul: EDSS, Universitatea din București, CEREFREA Villa Noël, AUF și Centrul de conferințe al Universității din București, România, octombrie 2017, certificat de participare.

Școala de toamnă „Qu’est-ce qu’une discipline?”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizată școala: EDSS, Universitatea din București, CEREFREA Villa Noël, AUF și Centrul de conferințe al Universității din București, România, octombrie 2017, certificat de participare.

Școala de toamnă „CORPUS”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizată școala: Universitatea Ovidus și EDSH, Constanța, septembrie, 2017, certificat de participare.

Școala de toamnă „La recherche scientifique en sciences sociales. Approche méthodologique et institutionnelle”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizată școala: AUF BECO și UPS „Ion Creangă”, Chișinău, septembrie 2016, certificat de participare.

Mobilitate de cercetare, bursa „Eugen Ionescu”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizată mobilitatea: Universitatea din București și AUF BECO, mai-iulie 2016, certificat de participare.

Formare „Ziua Formărilor Franceze”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizată formarea: Asociația Profesorilor de limba franceză din Moldova și ASEM, februarie 2016, certificat de participare.

Formare națională „Standards éducationnels ; développement des compétences de l’oral et de l’écrit”. Instituția/finanțarea și anul în care a fost realizată formarea: Colegiul Național de Medicină și Farmacie „Raisa Pacalo”, Chișinău, noiembrie 2015, certificat de participare.