

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA**  
**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT**  
**„ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU**

**BULAT-GUZUN ANA**

**PRAXIOLOGIA EVALUĂRII**  
**ÎN DEMERSUL DIDACTIC**  
**AXAT PE COMPETENȚE**  
**DOMENIUL LIMBI STRĂINE**  
(Suport de curs)



Chișinău 2024

Aprobat pentru editare de Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”  
din Chișinău din 31.10.2024, Proces-verbal nr. 3

**Autor:** **Bulat-Guzun Ana**, doctor în științe ale educației  
lector universitar, UPS „Ion Creangă”  
**Recenzenți:** **Avornicesă Natalia**, dr, conf. univ., UPS „Ion Creangă”  
**Veste Lucia**, dr, lector univ., USM

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII  
DIN REPUBLICA MOLDOVA

**Bulat-Guzun, Ana.**

Praxiologia evaluării în demersul didactic axat pe competențe  
domeniul limbi străine: (Suport de curs) / Bulat-Guzun Ana; Ministerul  
Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea Pedagogică de  
Stat „Ion Creangă” din Chișinău. – Chișinău: [S. n.], 2024 (CEP UPSC). –  
110 p.: fig., tab.

Bibliogr.: p. 100-110 (166 tit.). – [100] ex.

ISBN 978-9975-46-961-6.

37.091:811'243(075.8)91

© Bulat-Guzun Ana, 2024

© CEP UPSC, 2024

Tipar executat la Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”,  
din Chișinău, str. Ion Creangă, nr. 1, MD-2069

## CUPRINS

PREFAȚĂ.....	4
I. DELIMITĂRI CONCEPTUALE PRIVIND EVALUAREA ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT .....	6
II. DEMERSUL DIDACTIC AXAT PE COMPETENȚE.....	20
III. EVALUAREA ÎN DEMERSUL DIDACTIC AXAT PE COMPETENȚE.....	38
IV. METODE ȘI INSTRUMENTE DE EVALUARE A COMPETENȚELOR .....	67
BIBLIOGRAFIE.....	100

## PREFAȚĂ

Studierea limbilor străine este esențială în contextul mondializării, având un impact semnificativ asupra comunicării interculturale și a integrării sociale. Într-o lume din ce în ce mai interconectată, cunoașterea unei limbi străine facilitează interacțiunea între oameni din *diverse* culturi, contribuind la înțelegerea și acceptarea diversității. De asemenea, abilitățile lingvistice oferă multiple *oportunități* favorabile de angajare în câmpul muncii, la nivel internațional. Astfel, studiarea limbilor străine nu doar că îmbunătățește oportunitățile individuale, ci contribuie și la construirea unor comunități mai unite și mai coezive.

În cadrul societății bazate pe cunoaștere, competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții reprezintă îmbinarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor adecvate contextului social. 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/structurare a cunoștințelor și competențelor, de largire a orizontului cultural-comunicativ, de consolidare a autoeducației.

Învățarea centrată pe competențe reprezintă un model educațional care prioritizează dezvoltarea abilităților practice și a cunoștințelor aplicate, în detrimentul memorării stricte a informațiilor teoretice. În contextul studiului limbilor străine, această abordare subliniază importanța capacității de a comunica eficient, de a înțelege nu doar limbajul, ci și cultura aferentă, precum și aplicarea acestor competențe în situații autentice. Activitățile interactive și simulările de scenarii din viața cotidiană constituie metode esențiale prin care elevii sunt stimulați să dezvolte abilități precum ascultarea activă, exprimarea orală fluentă și gândirea critică. Prin urmare, învățarea centrată pe competențe transformă studiul limbilor străine într-o experiență educațională relevantă și practică, aliniată provocărilor contemporane ale unei lumi globalizate.

Evaluarea în cadrul demersului bazat pe competențe constituie un aspect fundamental al procesului educațional, având ca obiectiv principal măsurarea capacității elevilor de a aplica cunoștințele și abilitățile în contexte autentice. Această abordare se concentrează nu doar pe rezultatele finale, ci și pe progresul individual al fiecărui student, subliniind importanța feedback-ului continuu și a autoevaluării.

Metodologiile de evaluare utilizate includ observații directe, portofolii, evaluări formative și proiecte practice, toate concepute pentru a reflecta abilitățile de comunicare, gândirea critică și adaptabilitatea elevilor. Astfel, evaluarea urmărește să capteze nu doar cunoștințele teoretice ale studenților, ci și modul în care acestea pot fi aplicate în situații concrete și variate. Este esențial ca procesul de evaluare să fie transparent și bine structurat, oferind criterii clare care să ghideze studenții în parcursul lor educațional. Această claritate nu doar că îmbunătățește angajamentul elevilor, ci și îi motivează să-și îmbunătățească constant performanțele. Prin urmare, evaluarea reprezintă o componentă esențială a învățării centrate pe competențe, asigurând o evaluare holistică și relevantă a abilităților necesare într-un mediu educațional și profesional în continuă evoluție.

Lucrarea de față are drept obiectiv de a prezenta repere praxiologice de evaluare a competențelor de comunicare într-o limbă străină. Structurat în patru capitole, ghidul metodologic redă, în mod coerent, studiul teoretic al conceptelor de bază: „evaluare”, „competență”, „demers axat pe competențe”, precum și praxiologia valorificării metodologice a instrumentelor și metodelor de evaluare a competențelor de comunicare în limba străină studiată.

Este de menționat faptul că progresul tehnologic impune sine qua non integrarea noilor tehnologii în procesul evaluării, cum ar fi: metodele și tehnicile bazate pe utilizarea computerului, tehnicile video, tehnicile și înregistrările audio etc. Preocuparea progresivă pentru perfecționarea instruirii a generat utilizarea unei varietăți de metode și tehnici alternative în vederea realizării evaluării calitative, dintre care am menționa: 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 competențelor de comunicare într-o limbă străină depinde de natura activităților de comunicare (conversația, corespondența, interpretarea etc.). Astfel, am făcut o inventariere a tehnicilor de evaluare a celor patru forme de activitate comunicativă (conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi): receptarea, interacțiunea, producerea și medierea.

Lucrarea este adresată pentru formarea inițială sau continuă a cadrelor didactice atât din învățământul pre-universitar, cât și cel universitar.

***Autoarea***

## I. DELIMITĂRI CONCEPTUALE PRIVIND EVALUAREA ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT

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 [30, p. 12]; obiectul ei poate fi un fenomen, o persoană, o activitate sau rezultatul acesteia, o instituție, sistemul educativ în ansamblu etc.

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 [29, p. 4], cu privire la o entitate determinată, în scopul adoptării unei decizii referitoare la ameliorarea sau viitorul acestei entități [9, p. 345].

În susținerea ideii de complexitate a procesului evaluativ, autorul Constantin Cuceș [15, p. 34] adresează următoarele întrebări-cheie cu referire la acest proces:

- 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 [42, p. 109] atribuie evaluării trei funcții:

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) În studiul său analitic dedicat evaluării școlare, Constantin Strungă [37, p. 14] face o delimitare a sensurilor evaluării, în care demonstrează polisemantismul termenului *a evalua*:



**Fig. 1.1. Polisemia termenului „evaluare”**

Evaluarea îndeplinește atât **funcții** de natură socială, cât și pedagogice. În acest context, funcționalitatea evaluării este dinamică. Funcțiile de macrosistem [3, p. 145] 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.).

Ion T. Radu clasifică funcțiile evaluării în conformitate cu caracterul lor general și cel specific. Astfel, **funcțiile generale** ale evaluării [30, 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 [15, p. 73; 30, p. 57; 6, p. 70; 37, .25;23, p. 45; 9, p. 359; 3, p. 145]:



**Fig. 1.2. 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” [23, 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” [40]. Altfel spus, strategia reprezintă demersul prealabil care prevede perspectiva din care va fi concepută evaluarea.

În studiile lor consacrate teoriei și metodologiei evaluării [15, p. 121; 29, p. 30; 24, p. 38; 9, p. 367; 13, 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	Evaluarea	Realizează o diagnoză descriptivă a punctelor forte, a



dominantă	constatativă	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.
Dimensiune a 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.
Rigurozitate a 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, esul, 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 [37, p. 91]: cea continuă – *formativă* – și cea de bilanț – *cumulativă*, sau sumativă (Tabelul 1.2).

**Tabelul 1.2. Evaluarea formativă versus evaluarea normativă [24, p. 41]**

Evaluarea formativă	Parametri	Evaluarea normativă
Îi ajută pe studenți să învețe.	<i>Funcții</i>	Verifică ceea ce au însușit studenții.
Internă. Multireferențială. Proces temporal ce creează efecte de sens. Dinamică. Comunicare.	<i>Definiții teoretice</i>	Externă. Unireferențială. 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, însușit/neînsușit.
Procese sau mijloace cognitive ce permit realizarea unor produse observabile.	<i>Obiecte</i>	Produse: rezultatele unei competențe neobservabile în mod direct.

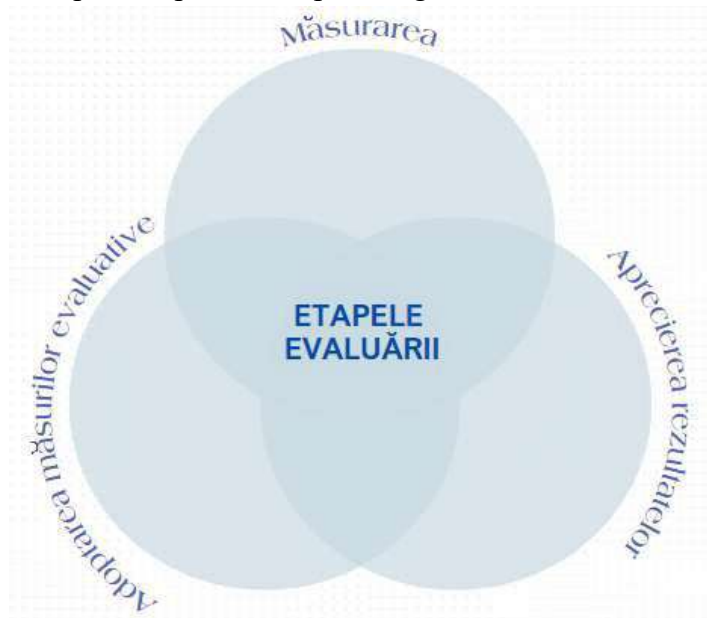
Procesul de evaluare facilitează obținerea informațiilor utile, permițând luarea unor decizii ulterioare, dacă sunt respectate trei momente distincte, numite și **operații** ale evaluării [15, p. 67; 29, p. 73]:

**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 [22, 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 [15, p. 67; 29, p. 73].

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



**Fig. 1.3. Etapele evaluării**

Putem spune că operațiile evaluării corespund funcțiilor generale ale acesteia: operația de măsurare corespunde funcției pedagogice de informare asupra datelor activității instructive, operația de apreciere fuzionează cu funcția de diagnoză/proгноză 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 [30, 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” [15, p. 159] sau pentru un progres realizat de studenți [3, 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 [30, 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 [11]. 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” [3, 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” [14, 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-atiudinal; 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 naturalitatea 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 velul de pregătire al studenților” [23, 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” [15, p. 132]. Realizarea acestei evaluări este posibilă prin avizarea studenților [26, 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 [23, p. 172]. Fiind unul dintre instrumentele cel mai des folosite de profesori, testul îndeplinește următoarele funcții [15, 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 [3, 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 studiile realizate de Marin Manolescu [23, 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	test final
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	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

studentilor 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 [9, 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 [23; 15; 3; 30]: 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 Cucuș menționează că „evaluarea nu este o etapă suprapusă procesului de învățare, ci constituie un act integrat activității pedagogice” [15, 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) [23, 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 vs evaluarea modernă [15; 23]**

Evaluarea tradițională	Evaluarea modernă
<p>Termenii folosiți: <i>examinare, verificare, ascultare, control</i>.</p> <p>Aprecierea rezultatelor – moment detașat de învățare-predare.</p> <p>Acționează periodic, de obicei este evaluarea sumativă.</p> <p>Evaluare - apreciere clasică, notație, corecție, control continuu al învățării.</p> <p>Clasifică subiecții (evaluarea comparativă).</p> <p>Nota sau calificativul sancționează învățarea celui ce învață.</p> <p>Exclue domenii greu de evaluat: atitudini, comportamente, trăsături de personalitate etc.</p> <p>Este centrată pe cunoștințe. Notarea este un scop în sine, un mijloc de clasificare/certificare.</p> <p>Evaluatorul constată, compară și judecă.</p> <p>Incriminează doar pe cel ce învață, nu și criteriile de apreciere, deseori insuficient definite sau confuze.</p>	<p>Măsoară și apreciază rezultatele.</p> <p>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.</p> <p>Are preponderent funcție educativă.</p> <p>Este preocupată de promovarea aspectului uman.</p> <p>Acoperă domenii cognitive, afective și psihomotorii ale învățării.</p> <p>Fuzionează cu procesele de predare și învățare, are rol de intervenție formativă asupra lor.</p> <p>Este parte componentă a actului didactic, este un proces continuu și integrat activității educaționale.</p> <p>Are funcție de feedback pentru cel ce învață.</p> <p>Informează personalul didactic asupra punctelor tari și punctelor slabe ale eforturilor depuse, asupra eficienței activității didactice.</p> <p>Informează asupra nivelului învățării, în vederea ameliorării sau reorganizării acestuia.</p> <p>Evaluează subiecții în raport cu o normă, criterii cunoscute de evaluator și de cel evaluat.</p> <p>Solicită diversificarea metodelor și a tehnicilor de evaluare adecvate situațiilor didactice concrete.</p> <p>Centrează evaluarea pe rezultate pozitive, fără a le sancționa în permanență pe cele negative.</p> <p>Oferă transparență 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 [23, 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 [15, p. 200; 23, p. 114; 3, 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.

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.

## II. DEMERSUL DIDACTIC AXAT PE COMPETENȚE

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 [60]:

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 innăscute, 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 [5, p. 6], în timp ce performanța este ceea ce acesta realizează în circumstanțe reale.

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 innăscută, ci reprezintă o capacitate adaptativă și contextualizată, care necesită învățare, intervenții formative, pentru a fi dezvoltată [60]. Conform tezei sale, indivizii dispun de mai multe competențe de comunicare (narative, 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.

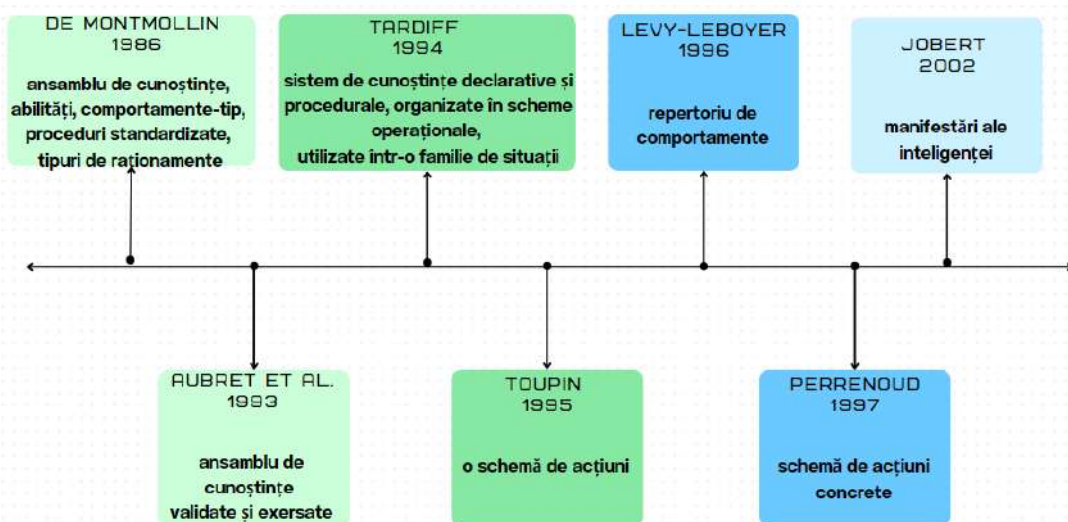
Pornind de la exemplul Franței, acest proces s-a desfășurat în trei etape [Ibidem]:

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. <inceputul 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” [62, p.118]. Fiind aplicată tuturor conduitelor și activităților umane, competența era definită drept [76, p. 121; 48; 145; 146, p. 42; 116; 108; 101, p. 252]:



**Fig. 2.1. 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” [108, 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” [135]. Noțiunea de „competență” poate fi reprezentată prin următoarea diagramă:

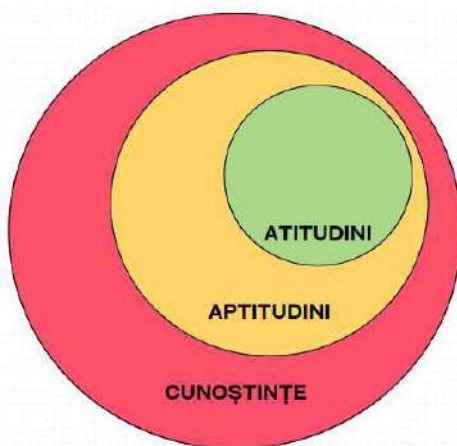


Fig. 2.2. Structura competenței

**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” [119]. 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* [133], 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” [63, 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 [118].

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” [134].

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, adeptii acestei abordări sugerează practica mobilizării cunoștințelor teoretice în familii de situații cât mai devreme posibil. Acest lucru poate „favoriza democratizarea studiilor” [118]. 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, M. 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” [72, 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 [77, 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” [57, 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 [99], dar un „model de școală care dă prioritate competențelor riscă să limiteze vocația



școlii în raport cu instrucția” [64, 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” [57, 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 [99]. 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” [31]. 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 antreprenoriat; (8) sensibilizare și exprimare culturală. În recomandarea din 2006 cu referire la competențele de bază pentru învățarea pe tot parcursul vieții, statelor membre li s-a cerut „să dezvolte furnizarea de competențe de bază pentru toți, ca parte a strategiilor lor de învățare pe tot parcursul vieții, inclusiv strategiile lor pentru atingerea alfabetizării universale” și să utilizeze Competențe de bază pentru învățarea pe tot parcursul vieții – Cadrul european de referință. De la adoptarea sa, Recomandarea a devenit un document de referință important pentru dezvoltarea educației, formării și învățării bazate pe competențe.

Astăzi, cerințele de competențe s-au schimbat, mai multe locuri de muncă sunt automatizate, tehnologia joacă un rol din ce în ce mai important în toate domeniile de activitate, iar abilitățile antreprenoriale, sociale și civice devin din ce în ce mai relevante pentru construirea rezilienței și adaptabilității la schimbărilor ce au loc.

Ca răspuns la schimbările care au loc în societate și economie, care reflectă discuțiile despre viitorul muncii și după consultări publice privind revizuirea Recomandării din 2006 privind competențele de bază, se pare că atât

Recomandarea, cât și Cadrul european de competențe de bază pentru învățarea pe tot parcursul vieții ar trebui revizuit și actualizat. Accentul a fost pus pe îmbunătățirea competențelor de bază, investiția în învățarea limbilor străine, îmbunătățirea abilităților digitale și antreprenoriale, păstrarea valorilor comune relevante în funcționarea societăților noastre și motivarea tinerilor să urmeze o carieră în știință.

În Recomandarea Consiliului Uniunii Europene (UE) privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții din 22 mai 2018 s-a acordat o „atenție deosebită îmbunătățirii aptitudinilor de bază, investițiilor în învățarea limbilor străine, îmbunătățirii competențelor digitale și antreprenoriale, relevanței valorilor comune [32] cu privire la funcționarea societății europene și creșterea motivației tinerilor în vederea alegerii unei cariere din domeniul științelor.

**Competențele multilingvistice** [32] definesc capacitatea de a utiliza diferite limbi în mod corespunzător și eficient pentru comunicare. Ea împărtășește în linii mari principalele dimensiuni ale aptitudinilor de alfabetizare: se bazează pe capacitatea de a înțelege, exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât oral, cât și în scris (ascultare, vorbire, citire și scriere) într-o gamă corespunzătoare de contexte societale și culturale, în funcție de necesități sau dorințe. Competențele în materie de limbi integrează o dimensiune istorică și competențe interculturale. Ele se bazează pe capacitatea de a crea conexiuni între diferite limbi și medii de comunicare, astfel cum se precizează în Cadrul european comun de referință pentru limbi. După caz, acestea pot include menținerea și dezvoltarea în continuare a competențelor de limbă maternă, precum și învățarea limbii/limbilor oficiale ale unei țări. Această competență presupune cunoștințe de vocabular și gramatică funcțională în diferite limbi și o cunoaștere a principalelor tipuri de interacțiune verbală și registre ale limbilor. Sunt importante cunoștințele privind convențiile societale, aspectul cultural și variabilitatea limbilor.

Aptitudinile esențiale pentru aceste competențe constau în capacitatea de a înțelege mesajele verbale, de a iniția, susține și încheia conversații, de a citi, înțelege și redacta texte, cu niveluri diferite de aptitudini în diferite limbi, în funcție de necesitățile individuale. Cetățenii ar trebui să aibă posibilitatea de a utiliza instrumente în mod adecvat și de a învăța limbi străine într-un mod formal, nonformal și informal, pe tot parcursul vieții.

O atitudine pozitivă presupune aprecierea diversității culturale, interesul și curiozitatea cu privire la diferite limbi și comunicarea interculturală. Aceasta

presupune, de asemenea, respectarea profilului lingvistic individual al fiecărei persoane, inclusiv atât respectul față de limba maternă a persoanelor care aparțin minorităților și/sau provenite dintr-un context de migrație, cât și aprecierea pentru limba oficială/limbile oficiale ale unei țări drept cadru comun pentru interacționare. Noul set de competențe regroupează, redefinește și completează setul de competențe-cheie propuse în anul 2006. În tabelul 2.1 prezentăm schimbările la nivel de denumire survenite în Recomandările Consiliului UE privind competențele cheie: Competențe-cheie 2006 vs Competențe-cheie 2018 [31, 32]

**Tabelul 2.1. Recomandările Consiliului Uniunii Europene**

Competențe-cheie 2006	Competențe-cheie 2018
<ul style="list-style-type: none"> <li>• comunicare în limba maternă</li> <li>• <b>comunicare în limbi străine</b></li> <li>• competență matematică și competențe de bază în științe și tehnologii</li> <li>• competență digitală</li> <li>• a învăța să înveți</li> <li>• competențe sociale și civice</li> <li>• spirit de inițiativă și antreprenoriat</li> <li>• sensibilizare și exprimare culturală</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ competențe de alfabetizare</li> <li>➤ <b>competențe multilingvistice</b></li> <li>➤ competențe în domeniul științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii</li> <li>➤ competențe digitale</li> <li>➤ competențe personale, sociale și de a învăța să înveți</li> <li>➤ competențe cetățenești</li> <li>➤ competențe antreprenoriale</li> <li>➤ competențe de sensibilizare și expresie culturală</li> </ul>

Competențele-cheie menționate au fost preluate și de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării din Republica Moldova, cu numele de *finalități* ale educației [11]. 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 [7, p. 9]. Versiunea inițială a CECRL are, din 2018, un **volum complementar** [66, p. 23], al cărui rol esențial este de a actualiza descriptorii CECRL (2001) pentru activitatea de mediere și pentru competența (pluri/inter)culturală.

**Competența** este definită de CECRL drept „totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și caracteristicilor unei persoane care îi permit să înfăptuiască anumite acțiuni” [64, 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 [21, 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” [11, p. 14], iar formarea și dezvoltarea competențelor reprezintă **finalitatea** principală a educației în țara noastră. 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 2.3, are la bază cunoștințe (savoirs), deprinderi (savoir-faire) și atitudini (savoir-être) [1, p. 23].



Fig. 2.3. Structura competenței de comunicare în limba franceză

Comunicarea „pune în joc întreaga ființă umană” [56, p. 43], competența de comunicare fiind un „ansamblu întreg de abilități personale, un rezultat egal al științei și artei” [8, p. 89], precum și „un ansamblu de comportamente comunicative de elaborare/transmitere/evaluare a discursului” [33, 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 [152, 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:

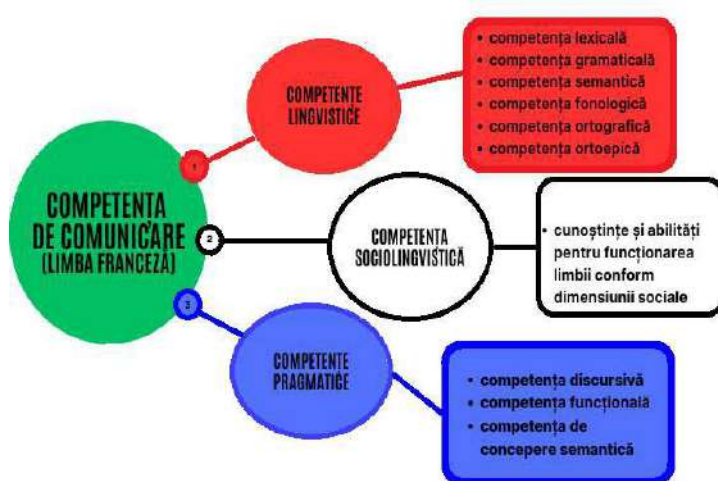


Fig. 2.4. Taxonomia competenței de comunicare conform CECRL [7, p. 86]

**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 [7]. Numite „partea leului în competența de comunicare” [12], *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” [16, p. 13].

*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.)” [43, 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. [7]. 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.

*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.) [7, p. 91].

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 [7, p. 96]. Între sensurile diferitelor unități lingvistice pot exista relații de sinonimie, de antonimie, de polisemie, omonimie sau paronimie [39]. 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 [7, 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, logopedul Silvana Chișu analizează rolul competenței fonologice în dezvoltarea competenței ortografice, afirmând că „medierea fonologică este importantă pentru că facilitează instalarea căii ortografice” [10, p 11]. Doctorul mai susține că limbajul este format ierarhic din mai multe nivele - semantic, sintactic, de discurs – precedate de nivelul fonetic. Astfel, înainte ca orice cuvânt să fie înțeles la nivele superioare, el trebuie să fie decodat la nivel fonologic.

*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 [38, p 86].

Principiul fonologic în ortografie vizează corespondența dintre litere și foneme și acesta funcționează doar în cazul transcrierii fonetice [20, p. 58], realizată cu ajutorul

sistemelor de transcriere fonetică - Alfabetul Fonetic 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 [41, 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 [7, 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.

**Competența sociolingvistică** trimite la parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii [Ibidem]. Sensibilă față de normele sociale (formulele de adresare și de politețe, reglementarea relațiilor dintre generații, sexe, clase și grupuri sociale, codificarea lingvistică a numeroaselor ritualuri fundamentale în funcționarea unei comunități), componenta sociolingvistică afectează puternic orice comunicare între reprezentanții diferitor culturi, chiar dacă participanții la procesul de comunicare ar putea adesea să nu fi e în cunoștință de cauză.

Competența sociolingvistică trimite la cunoștințele și deprinderile necesare pentru a valorifica dimensiunea socială a funcționării limbii. După cum am mai subliniat în legătura cu competența socioculturală, și deoarece limba este un fenomen social, esențialul din ceea ce este prezentat în Cadrul de referință, mai cu seamă în ceea ce privește domeniul sociocultural, ar putea fi luat în considerare.

Aici vor fi tratate în mod specific chestiunile privind utilizarea limbii:

- indicatorii relațiilor sociale
- regulile de politețe
- expresiile înțelepciunii populare
- diferențele de registru
- dialectul și accentul

*Indicatorii relațiilor sociale* sunt foarte diferiți în funcție de limbă și de cultură deoarece depind de anumiți factori, cum ar fi :

- a. poziția socială a interlocutorilor ;
- b. proximitatea relației ;
- c. registrul discursului etc. Exemplele de mai jos nu au un caracter universal și pot să nu aibă echivalențe în alte limbi :



- utilizarea și alegerea formulelor de salut: de salutare (Bonjour! Salut! Bună ziua! Salut!); de prezentare (Enchanté! Încântat de cunoștință!); de rămas bun

- (Au revoir! A bientôt! La revedere! Pe curând!)

- utilizarea și alegerea formelor de adresare: oficială (stil elevat ): Votre Sainteté, Votre Excellence, Sanctitatea Voastră, Excelență!; oficială (limbaj curent): Monsieur, Madame, Mademoiselle, Monsieur sau Madame + funcția, Monsieur le Professeur, Madame la Ministre, Domnule, Doamnă, Domnișoară, Doamnă sau Domnule + funcția, Domnule profesor, Doamnă Ministru; neoficială (doar prenumele): Jean! Suzanne! Monsieur + nom de famille, Domnule + numele de familie); familiară, intimă : Chéri, Mon Chou, Mon vieux, Dragule, Puiule, Bătrâne etc.); autoritară (doar numele de familie): Martin! ; agresivă : Vous, la-bas!, Espece de voyous! Hei, voi, cei de-acolo! Vagabonzilor!

- uzanțele luărilor de cuvânt

- utilizarea și alegerea exclamațiilor : Mon dieu! Et bien!, Dumnezeule! Ei bine! etc.

*Regulile de politețe* prezintă unul dintre motivele cele mai importante pentru distanțarea de “principiul de cooperare”. Ele variază de la o cultură la alta și sunt sursa frecventă de neînțelegeri interetnice, mai ales când exprimarea politeței este înțeleasă literalmente :

- politețea pozitivă. De exemplu : a manifesta interes pentru sănătatea altuia etc.; a împărtăși experiența și grijile altuia etc.; a exprima admirația, afecțiunea, gratitudinea etc.; a oferi cadouri, a promite favoruri, o invitație etc.

- “politețe în lipsa acesteia”. De exemplu : a evita comportamentele autoritare care știrbesc prestigiul (dogmatismul, ordinele directe etc.); a exprima regretul, a cere scuze pentru un comportament autoritar (corijare, contradicție, interdicție etc.); a evita, a căuta subterfugii, etc.

- folosirea corectă a lui “mulțumesc”, “fiți bun(ă)” etc.

- impolitețea (neglijarea intenționată a regulilor de politețe).

De exemplu : bruschețea, franchețea excesivă; exprimarea disprețului, a dezgustului; protestul și mustrarea; mânia declarată, nerăbdarea; afirmarea superiorității. expresii ale înțelepciunii populare exprimă atitudini curente, aceste expresii idiomatice le întăresc. De exemplu : proverbe (Un “tiens” vaut mieux que deux “tu l’auras”! Nu da vrabia din mână pe cioara de pe gard!); expresii idiomatice (Apporter de l’eau au moulin; A da (cuiva) apă la moară); expresii familiare (Un homme est un homme; Omul este om.); expresii legate de credințe, dictoane la subiectul timpului (Noël au balcon, Pâques aux tisons; După iarna caldă vine primăvara friguroasă); atitudini, clișee (Il faut de tout pour faire un monde; Trebuie de toate pentru a zidi o lume); valori (Qui vole un oeuf, vole un boeuf; Azi fură un ou, mâine fură un bou). Graffiti-urile, sloganurile publicitare la televiziune sau pe

îmbrăcăminte (T-shirt-uri), micile afișe și panourile la locurile de muncă au adesea în zilele noastre aceeași funcție.

*Diferențele de registru.* Cuvântul “registru” trimite la diferențele sistematice dintre varietățile de limbi utilizate în contexte diferite. Este vorba despre un concept foarte larg, care ar putea cuprinde ceea ce a fost tratat aici sub denumirile de “sarcini”, “tipuri de texte” și “macrofuncții”. În continuare ne vom referi la diferențele nivelurilor de formalism: oficial (stil elevat : Messieurs, la Cour! Domnilor, Curtea!) ; oficial (La séance est ouverte. Ședința este deschisă.); neutru (Pouvons-nous commencer? Putem începe?) ; neoficial (On commence? Începem?) ; familiar (On y va? Mergem? Începem?) ; intim (Alors, ça vient?! Vorbești odată?!)

În primele faze ale învățării (să zicem până la nivelul B1), un registru relativ neutru se potrivește, dacă nu există motive imperative. Anume în acest registru locutorii nativi se vor adresa probabil unor străini și unor necunoscuți ; este acela pe care aceștia îl așteaptă de la ei. Familiarizarea cu niște registre mai oficiale sau mai familiare va veni cu timpul, la început în receptare, poate prin lectura unor tipuri de texte diferite, în special lectura romanelor. Este nevoie de prudență în utilizarea registrelor mai oficiale ori mai familiare deoarece folosirea lor neadecvată riscă să provoace neînțelegeri sau ridicolul.

*Dialectul și accentul.* Competența sociolingvistică cuprinde de asemenea capacitatea de recunoaștere a mărcilor lingvistice, de exemplu, ale: clasei sociale; originii regionale; originii naționale; grupului profesional.

În acești indicatori sunt incluse forme: lexicale (“oleacă” în româna vorbită în Moldova pentru “puțin”); gramaticale (“nu mai mă interesează” pentru “nu mă mai interesează”) ; fonologice : palatalizarea și închiderea vocalelor fi nale („chiatrî” pentru „piatră”); trăsături vocalice (ritm, volum etc.); paralingvistice ; corporale (limbajul corpului). În Europa, nu există nici o comunitate lingvistică pe deplin omogenă. Diferite regiuni își au particularitățile lor lingvistice și culturale. De regulă, ele sunt mai accentuate la acei care trăiesc într-un singur loc și se combină prin urmare cu nivelul social, profesional și de educație. Identificarea acestor trăsături dialectale oferă, deci, indici semnificativi privind caracteristicile interlocutorului. Stereotipurile joacă un mare rol în acest proces. Ele pot fi reduse prin dezvoltarea unor aptitudini interculturale. Cu timpul, elevii/studentii vor intra în contact cu locutori de origini diferite. Înainte de a adopta pentru ei înșiși forme dialectale, ei trebuie să înțeleagă conotațiile lor sociale și necesitatea de a fi coerent și convingător.

**Competența pragmatică** trimite la utilizarea funcțională a resurselor lingvistice (realizarea funcțiilor comunicative, a actelor de vorbire), bazându-se pe schemele sau descriptorii schimburilor interacționale. Ea trimite de asemenea la măiestria discursului, coeziunea și coerența lui, la identifi carea tipurilor și genurilor de texte, a efectelor de ironie și de parodie [7]. În cazul competenței pragmatice,

impactul major al interacțiunilor și mediilor culturale, în care se înscrie dezvoltarea capacităților de acest gen, este și mai evident decât în cazul competenței lingvistice, de aceea nu este câtuși de puțin cazul să se insiste asupra acestui fapt.

Competența pragmatică trimite la cunoașterea de către utilizator/elev

a principiilor conform cărora mesajele sunt:

- a. organizate, structurate și adaptate (competența discursivă);
- b. utilizate pentru realizarea funcțiilor comunicative (competența funcțională);
- c. segmentate conform unor scheme interacționale și tranzacționale (competența de concepere schematică).

*a. Competența discursivă* permite utilizatorului/elevului ordonarea frazelor în secvențe cu scopul de a produce ansambluri coerente. Ea cuprinde:

- cunoașterea organizării frazelor și a componentelor lor;
- capacitatea de a le stăpâni la nivel de: temă/remă; informație dată/informație nouă; înlănțuire „naturală” (de exemplu temporală: El a căzut (și) eu l-am lovit. Eu l-am lovit (și) el a căzut.); de cauză/consecință (de exemplu, Prețurile cresc: lumea cere o majorare a salariilor.)
- capacitatea de gestionare și structurare a discursului la nivel de: organizare tematică; coerență și coeziune; organizare logică; stil și registru; eficacitate retorică; principiu cooperativ.
- capacitatea de a structura, planul textului : aceasta înseamnă cunoașterea regulilor convenționale de organizare a textelor într-o comunitate dată, de exemplu : cum este structurată informația pentru a realiza diferite macrofuncții (descrierea, narațiunea, argumentarea etc.); cum sunt povestite întâmplările, anecdotele, glumele etc.; cum este structurată o argumentație (într-o dezbateră, o ședință de judecată etc.); cum sunt aranjate pe pagină, pe paragrafe, etc., textele scrise (eseuri, scrisori oficiale etc.).

O mare parte a predării limbii materne este consacrată dobândirii capacităților discursive. În timpul învățării unei limbi străine, este probabil că elevul va începe cu enunțuri scurte, în general de numai o frază. La nivelurile superioare, dezvoltarea competenței discursive, a cărei componente sunt inventariate în această secțiune, devine din ce în ce mai importantă.

*b. Competența funcțională* cuprinde utilizarea discursului oral și a textelor scrise la nivel de comunicare în scopuri funcționale specifi ce. Competența conversațională nu se reduce doar la a ști care forme lingvistice exprimă anumite funcții specifi ce (microfuncții). Participanții sunt angajați într-o interacțiune în care fi ecare inițiativă antrenează un răspuns și face ca schimbul comunicativ să avanseze spre scopul său printr-o serie de etape succesive de la început până la concluzia fi

nală. Locutorii competenți sunt conștienți de procedură și de capacitățile puse în joc. O macrofuncție se caracterizează prin structura sa interacțională. Este posibil ca unele situații mai complexe să aibă o structură internă compusă din secvențe de macrofuncții care, în numeroase cazuri, se ordonează după modelele oficiale sau neoficiale ale interacțiunii sociale (scheme).

*Microfuncțiile* sunt categorii care servesc la definirea utilizării funcționale a enunțurilor simple (în general scurte), de obicei în timpul unei intervenții într-o interacțiune : a da și a cere informații: identificarea; relatarea; corectarea; cererea; răspunsul.

- a exprima și a descoperi atitudini: faptele (acord/dezacord); de cunoaștere (cunoștințe/neștiință, amintire/uitare, probabilitate/certitudine); de modalitate (obligații, necesitate, capacitate, permisiune); volitive (voințe, dorințe, intenții, preferințe); motive (plăcere/neplăcere, gust/indiferență, satisfacție, interes, uimire, speranță, dezamăgire, neliniște, grațitudine); morale (scuze, aprobare, regret, compasiune).
- a cere (a sugera): sugestii, cereri, avertismente, sfaturi, încurajări,
- cereri de ajutor, invitații, oferte.
- a stabili relații sociale: a atrage atenția, a se adresa oamenilor, a saluta,
- a prezenta, a rosti un toast, a-și lua rămas bun.
- a structura discursul: (28 microfuncții), a deschide dezbaterile, a lua cuvântul,
- a încheia etc.
- a remedia comunicarea: 16 microfuncții.

*Macrofuncțiile* sunt categorii care servesc la definirea utilizării funcționale a discursului oral sau a textului scris care constau dintr-o succesiune (adeseori importantă) de fraze. De exemplu: descrierea; demonstrarea; narațiunea; instrucția; comentariul; argumentația; expozeul; persuasiunea; exegeza; explicația; etc.

c. *Schemele de interacțiune*. Competența funcțională conține și capacitatea de utilizare a schemelor (modele de interacțiune socială) care servesc drept bază pentru comunicare, cum ar fi modelele schimburilor verbale. Activitățile de comunicare interactivă, cuprind succesiuni structurate de acțiuni efectuate pe rând de către diferite părți. Sub forma lor cea mai simplă, găsim perechi, cum ar fi :

întrebare răspuns ; declarație acord/refuz ; cerere/ofertă/scuze acceptare/refuz ; salutări/toast răspuns.

Schimburile comunicative triple în care primul locutor ia act de răspunsul interlocutorului sau îi răspunde sunt curente. *Schimburile duble și triple* fac parte în general din tranzacții și interacțiuni mai lungi.

De exemplu, în unele interacțiuni cooperative mai complexe și având un scop precis, resursele comunicative vor fi utilizate în mod inevitabil pentru:

- a forma grupul de lucru și a crea relații între participanți;
- a stabili cunoștințele împărtășite privitor la trăsăturile caracteristice ale situației pentru a avea o înțelegere comună a acesteia;

- a identifica ceea ce ar putea și ar trebui să fie schimbat;
- a ajunge la un consens privind fi nalitățile și mijloacele de atingere a acestora;
- a se pune de acord cu privire la atribuirea rolurilor;
- a gestiona aspectele practice ale sarcinii de realizat, de exemplu: recunoscând și rezolvând problemele ce apar; coordonând și gestionând intervențiile; încurajându-se reciproc; luând act de realizarea unor obiective secundare, cum ar fi: recunoașterea realizării defi nitive a sarcinii; evaluarea tranzacției; completarea și încheierea tranzacției.

Cei doi factori calitativi generici care determină succesul funcțional al utilizatorului/elevului sunt:

- a. fluența sau capacitatea de a formula, de a continua și de a ieși dintr-un impas;
- b. precizia sau capacitatea de a-și exprima gândurile, de a sugera cu scopul de a clarifica sensul.

**Activitățile de comunicare lingvistică** într-o limbă străină în care elevii/studentii vor utiliza aceste competențe 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.

Capacitatea studenților de a utiliza aceste competențe 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 [7, p. 30] au fost considerați ca fiind transparenți, utili și pertinenti de grupuri competente de cadre didactice cu profiluri formative și experiență profesională diferite, care predau sau nu limba lor maternă în diverse sectoare educative.

### III. EVALUAREA ÎN DEMERSUL DIDACTIC AXAT PE COMPETENȚE

Paradigma competențelor este marcată de o ruptură epistemologică: trecerea de la o epistemologie pozitivistă a cunoștințelor la o epistemologie a complexității [55, p. 63]. Complexitatea reprezintă baza acestei noi perspective, căci „a fi competent înseamnă a administra complexul” [96].

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” [69, 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 [95].

În acest nou context pedagogic, trei reguli de bază ar trebui să ghideze conceperea evaluării [78, 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” [128, p. 134], reprezintă un ansamblu de situații care au un nivel de complexitate asemănător și care se referă la aceeași competență [96, p. 3]. Ele au în comun același „proces mental” [128, 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” [129, 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.” [132, 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 [136, 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 [132, 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 [75, 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 [132, 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 [96, p. 5]: (1) ansamblul de resurse mobilizat pentru rezolvarea situațiilor-problemă care aparțin unei familii de astfel de situații trebuie să fie însoțit 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 [74, 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 [129, 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. 97, 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 [4]. De aici motto-ul „Evaluăm ca să evoluăm”.

Evaluarea competențelor de comunicare într-o limbă străină depinde de natura activităților de comunicare (conversația, corespondența, interpretarea etc.).

Astfel, studenții pot fi evaluați prin prisma a patru forme de activitate comunicativă: receptarea, interacțiunea, producerea și medierea [65, 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.

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 dicteu etc.; a scrie texte libere; a scrie scrisori personale sau de afaceri etc.

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 implicit al discursului. Ascultarea joacă un rol extrem de important în comunicare, constituind unul dintre mijloacele cele mai eficiente ale ei [65, p. 101].

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) [7].

*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 implicită a discursului etc. 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.

*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, poșta 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.

*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.).

## **Evaluarea activității de receptare a mesajelor orale/audi vizuale (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 [73, 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 locutori nativi, este imediată” [144, p. 99].

Doriința 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 [73, p. 45].

Louis Porcher afirmă că audierea nu este nici pe departe cea mai dificilă competență de dezvoltat, dar este cea mai indispensabilă [121, 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 [106, 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 emițătorul, 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 [73, p. 163], adică trebuie să-i propunem o sarcină precisă de realizat înaintea ascultării secvenței audio.

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 [106, 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.) [79].

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 [147].

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. 3.1. 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



Disponibilité jusqu'au 01/05/2020

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



**Fig. 3.2. 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 [98, p. 182], care în majoritatea cazurilor încep prin a disocia imaginea de sunet.

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*.







Fig. 3.3. Captura de ecran a activității *Dictée*

Tot la acest subiect putem vorbi și despre site-ul francez *Ladictée.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. 3.4. Captura de ecran a paginii de start a site-ului *Ladictée.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” [103] este un apel la formarea și dezvoltarea competențelor lingvistice ale fiecărui utilizator

Audierea este foarte importantă pentru studenții. 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 [110, p. 91], dar și

apogeul său [140, p. 81]. Expriamarea 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 [116, p. 35]. Această măiestrie se obține printr-o practică lingvistică înscrisă în situații de comunicare veritabilă.

În ghidul Belin se insistă asupra faptului că un student care învață limba franceză trebuie să comunice [82, 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 sa și să se exprime în situații concrete de comunicare, ținând cont de următoarele trăsături caracteristice discursului oral [106, 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 (proprii discursului oral);
- particularități ce țin de liniaritatea discursului: ezitări, frânturi de gând,
- idei neterminate, reluări, elemente de sintaxă deviate 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 [92, 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, transcripții 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 [154];

- evaluarea discursului oral necesită mult timp. Dotarea ineficientă 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 [92, 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 [46, 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 [104; 68, 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 [84, 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 [104, 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 [102, 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 [104, p. 23]; astfel, studenții vor ști cum vor fi evaluați, având punctele de reper necesare pentru a se pregăti [49].

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 [140, 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” [98, 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 [109, 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. [44, p. 97].

În aceste circumstanțe, situațiile de comunicare realizate în sala de curs constituie unul din suporturile primordiale ale comunicării, cu atuu 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 [73, 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 [109, p. 114]. Jocul de rol reprezintă tehnica cea mai originală a exprimării orale [73, p. 182], dat fiind faptul că implică muncă asupra vocii, sunetelor distinctive ale limbii franceze, ritmului, intonației, accentului etc.

Autorii 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 86].

În acest sens, Christian Dumais propune o listă de instrumente de evaluare a exprimării orale, care pot fi folosite de elevi/studenți [84, p. 52]: portofoliul exprimării orale, autoevaluarea și grilele de evaluare.

Portofoliul discursului oral al studentului poate conține orice dovadă a produselor sale orale: casete video, înregistrări audio, grile de evaluare, evaluări, autoevaluări etc. [104, p. 23]. Utilizarea sa este un mijloc eficace de a responsabiliza studentul în vederea îmbunătățirii exprimării sale în limba franceză [86]. Grație portofoliului, studentul va aprecia munca sa, verbalizând și recunoscându-și progresele și carențele, lansându-se în acțiuni de lichidare a acestora din urmă [83, p. 4]. Astfel, portofoliul poate fi utilizat în calitate de instrument eficient de evaluare a discursului oral.

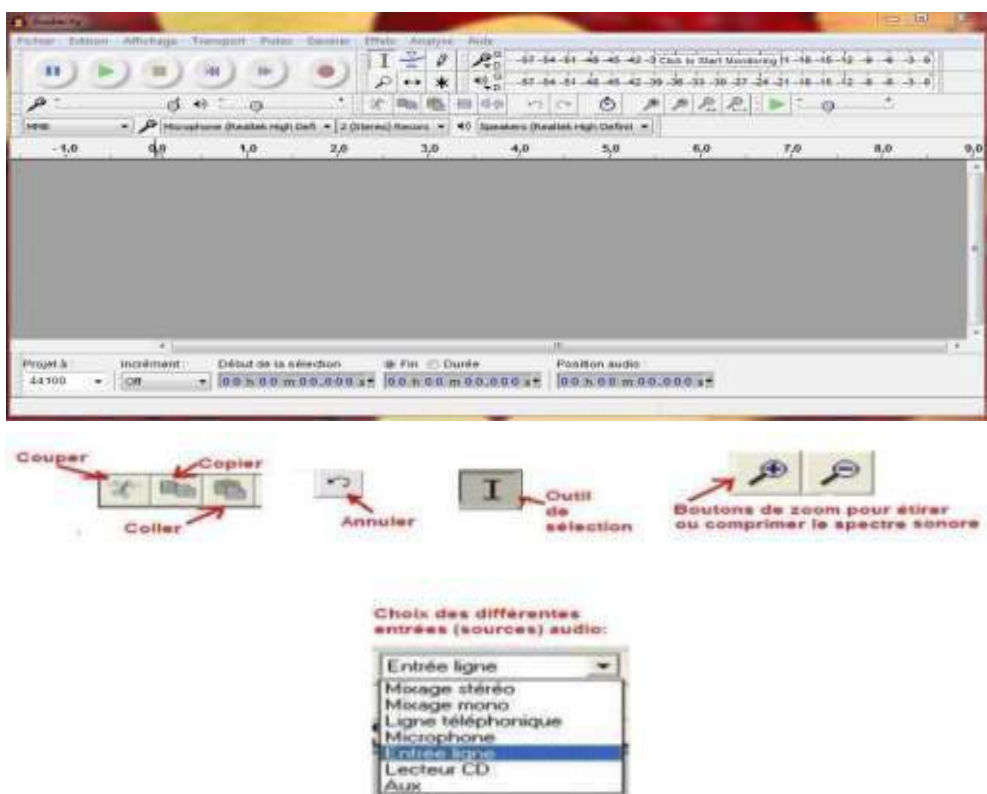
Grila de autoevaluare (pe care o descriem în partea a IV-a), aplicată în procesul de evaluare a exprimării orale, îi permite studentului să reflecteze asupra discursului său, să-și analizeze implicarea în realizarea sarcinii, traseul și evoluția competenței sale de comunicare orală [104, p. 24]. În acest 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 [142, 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. 3.5. 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 [73, p. 166], ci și construirea unui sens plecând de la formularea unor ipoteze, mereu reformulate pe durata actului de lectură. 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 [158]. 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 [141, p. 134]. A înțelege bine o informație scrisă înseamnă a extrage din ea cât mai repede posibil informația esențială [153]. Astfel, cititorul care posedă competența de lectură dispune de [27, 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” [17, p. 9].

Cercetătoarea Natalia Sofronie [34, p. 40] susține că competența literar-lectorală 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, esteticoliterare și de lectură privind operele, curente și personajele literare.

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 [113, p. 23], dar care vor clarifica cunoștințele anterioare ale cititorului, cunoștințele sale extralingvistice.

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 (mărima 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 adapta 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 [141, 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 [155] 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. 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 [141, p. 141].

Rolul profesorului poate fi de asistent sau de sufleur.

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, ceea ce permite 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 numeroase site-uri franceze, care conțin resurse open source, realizate de didacticieni dedicați.

De exemplu, profesorul poate utiliza activitățile propuse de site-ul *Bonjour de France*, pentru a evalua competența lectorală a studenților. Acest magazin electronic de resurse pedagogice gratuite [53] 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.



**Fig. 3.6. 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. Producerea scrisă (fr. *l'expression écrite*) a devenit subiect de cercetare activă începând cu anii '80 ai secolului trecut [93, p. 39; 111, p. 147; 61, p. 364], când numeroase lucrări teoretice și empirice au început să abordeze problemele puse în evidență de procesul de scriere.

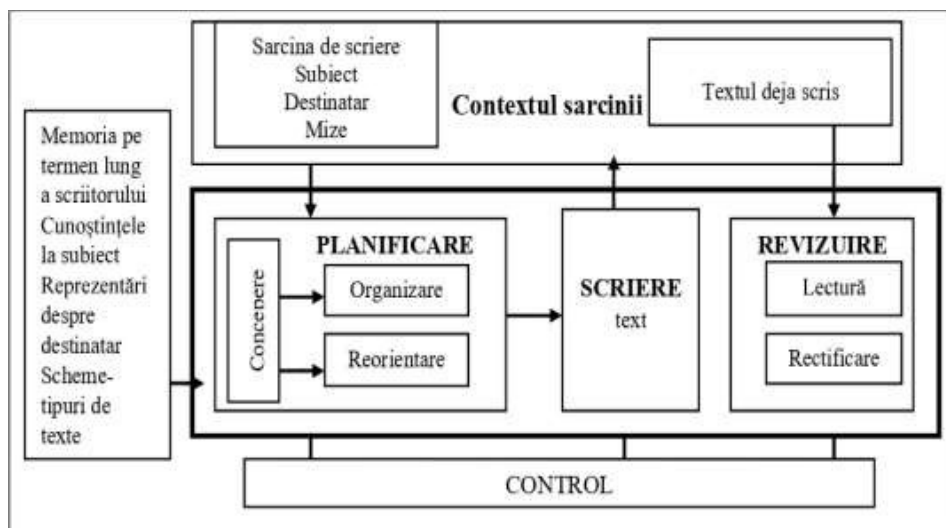
Aceste lucrări se bazează pe trei mari modele de scriere [93, pp. 39-42]:

- Modelul Hayes & Flower,
- Modelul Garrett/Levelt,
- Modelul de van Galen.

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 3.7):



**Fig. 3.7. Modelul procesului de scriere (după Hayes & Flower) [93]**

Pornind de la această reprezentare a procesului de scriere a unui text, vom elucidă principalele sale operații [91, 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 macro-structurală). 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 inexacți) 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 [131, 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.

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.

De cele mai multe ori, elevii/studenții nu au 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. [45, 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” [100, 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 [111, 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* (Figura 3.8), disponibil pe [www.typingstudy.com](http://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 fii cu ochii fixați pe tastieră, pentru a găsi literele, deoarece aceasta este o metodă bazată pe memoria mușchilor, în loc de vedere [148]. Utilizatorul ajunge să scrie fără a privi tastiera. Prezentăm interfața acestei aplicații, pentru limba franceză.



Fig. 3.8. 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 dactilografiere la viteză, cu un număr variat de caractere. Prezentăm în continuare imaginea de la această testare. Culoarea violetă marchează cuvintele la care studentul a tastat greșit semnul.

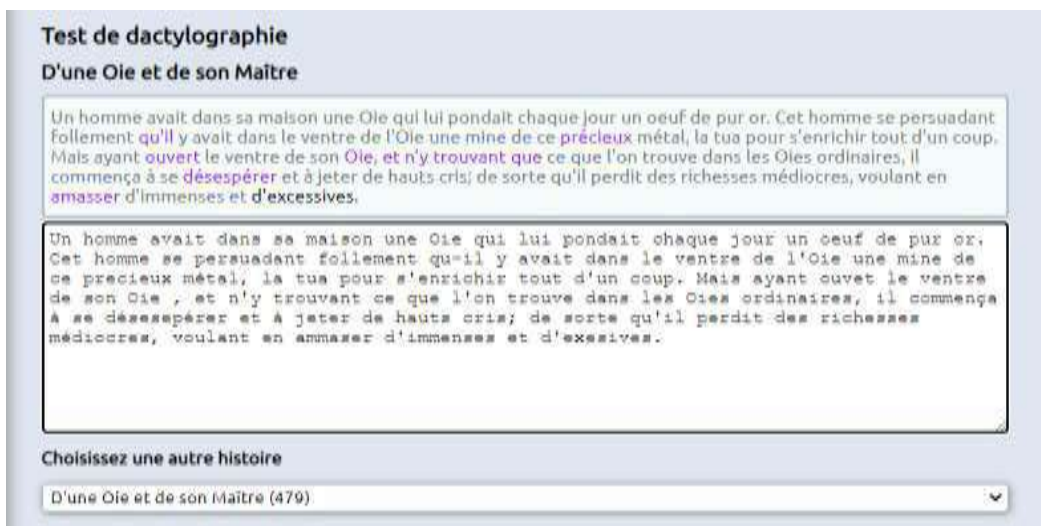


Fig. 3.9. Captura de ecran a aplicației *Typingstudy*, test dactilografic

După ce a terminat de tehoredactat textul, studentul poate afla rezultatele sale (Figura 3.10) – 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. 3.10. Captura de ecran a aplicației *Typingstudy*, rezultatele testului

Tehoredactarea prin metoda tastării oarbe, oferită pe acest site, îmbunătățește în mod semnificativ productivitatea scrisă la computer a elevilor/studenților.

Acest exercițiu de deprindere de a scrie la computer ne-ar permite să realizăm dictări electronice on-line.

Această activitate 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” [157, 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 L. Desmarais și J. Bisailon [81, 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 calitatea produsului 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. Bisailon consideră că „studenții care scriu utilizând un editor de texte au un produs mult mai voluminos decât cu mijloacele tradiționale” [52, 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 ondulantă. 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.

#### IV. METODE ȘI INSTRUMENTE DE EVALUARE A COMPETENȚELOR

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.” [5, p. 4]. În continuare vom detalia câteva metode/instrumente de evaluare folosite preponderent în demersul educativ axat pe competențe

##### **Portofoliul**

Portofoliul poate fi considerat un instrument de evaluare care se pliază perfect noilor dimensiuni ale evaluării. Portofoliul reprezintă 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 [149, p. 60].

Portofoliul este răspândit pe larg la momentul actual în învățământ datorită proximității sale față de demersul bazat pe competențe. Mai mulți cercetători [122; 137; 89] consideră că portofoliul poate fi clasificat în mai multe tipuri, conform funcțiilor sale principale:

- portofoliu/dosar de învățare,
- portofoliu/dosar de prezentare,
- portofoliu/dosar de evaluare.

Din punctul de vedere al evaluării, portofoliul este un demers nou, diferit de examenele standardizate [137, 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 elevilor/studenților [50]. 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. Е.В. Григоренко îi atribuie portofoliului următoarele merite [Apud 25, 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 [88, 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, fotografiile, referințe, scheme, hărți conceptuale, secvențe video/audio etc. [123]. 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.) [50].

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. 4.1. 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 [122, 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” [90, 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 [122, 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 [114].

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 [88, 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.

Printre obiectivele *ePortofoliului* pot fi menționate [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 [51].

Blogul deschide alte piste și reflecții asupra evaluării; vorbim aici despre evaluarea socială și comunitară [143]. 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. M. Deschênes propune diferite grile (Tabelul 4.1 și Tabelul 4.2) pentru evaluarea articolelor [80, p. 50] publicate de elevi/studenți pe blogurile lor.

**Tabelul 4.1. Grilă de evaluare a unui articol pe blog  
cu scală uniformă [80, p. 50]**

<b>Indicatori</b>	<b>Da</b>	<b>Nu</b>
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		

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 [50]. Aceasta se poate realiza prin diferite modalități: evaluarea portofoliului ca pe o lucrare scrisă, prezentare orală, interviu cu profesorul etc.

**Tabelul 4.2. Criteriile unei grile de evaluare a articolului pe blog  
cu scală descriptivă [50, p. 51]**

<b>Respectarea liniei editoriale</b>			
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
<b>Adaptarea structurii textului la web</b>			
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
<b>Adaptarea textului la contextul blogului</b>			
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
<b>Rigoare intelectuală</b>			
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
<b>Alegerea și integrarea ideilor raportate</b>			
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
<b>Profundimea reflecției</b>			
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
<b>Dorința de a ajuta pe alți colegi</b>			
Studentul nu ține cont de ceea ce este menționat în	Studentul utilizează informațiile propuse de alții fără	Studentul contribuie la avansarea reflecției,	Studentul distribuie rezultatul reflecției sale pentru a face să



articolele altor studenți și contribuția sa nu prevede distribuirea informației	a contribui 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	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
<b>Adaptarea mesajului la cititorii vizați</b>			
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
<b>Diversitatea vocabularului</b>			
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
<b>Calitatea limbii</b>			
Numărul de greșeli este prea mare	Articolul conține multe greșeli	Articolul conține câteva greșeli	Articolul nu conține /conține puține greșeli

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 [150]. 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 (Tabelul 4.3) din perspectiva formei și a conținuturilor abordate [Ibidem]. Referitor la formă, suportul PowerPoint 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.

**Tabelul 4.3. Grilă de evaluare a portofoliului [150]**

Nume: \_\_\_\_\_

Grupa/Clasa: \_\_\_\_\_

<b>Indicatori</b>		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	
Prezența la activități		Elevul/Studentul este prezent la toate activitățile și participă activ	Elevul/Studentul este prezent la toate activitățile fără a participa activ sau este prezent la jumătate din ele, participând activ	Elevul/Studentul este prezent la mai puțin de jumătate din activități	Elevul/Studentul nu are nici o activitate	
		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	
Formă	Organizarea 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	Introducere	Introducere completă: context, conținuturi și mijloace	Introducere parțială: context și conținuturi	Introducere parțială: context	Lipsa introducerii	
	Înregistrări și analiza activităților	Înregistrare și analiză reflexivă a activității față de obligațiile de student	Înregistrarea activității și analiza acesteia decontextualizată în raport cu	Înregistrarea activității, fără analiză	Lipsa înregistrării activității	
			obiectivele seminarului			

	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	
<b>Prezentare orală</b>		<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	
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 dezvoltat și variat	Există până la 5 greșeli de sintaxă. Vocabularul este variat	Există până la 5 greșeli ortografice și de sintaxă. Vocabularul este limitat	Există mai mult de 5 greșeli ortografice sau de sintaxă	
	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	Elevul/Studentul este deschis către dialog și răspunde la întrebări și comentarii	Elevul/Studentul este deschis către dialog dar nu răspunde la întrebări și comentarii	Elevul/Studentul răspunde la critici dar exteriorizează cauze	Elevul/Studentul nu acceptă dialogul și exteriorizează cauze	

Conținuturi	Prezentare/postură	Elevul/Studentul este dinamic. El privește și se adresează tuturor membrilor grupei	Elevul/Studentul privește și se adresează grupei și prezintă o atitudine rece	Elevul/Studentul nu privește ansamblul grupei și prezintă o atitudine rece	Elevul/Studentul este static. El nu se adresează grupei	
-------------	--------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------	--

Pertinența informațiilor	Informațiile sunt pertinente pentru înțelegerea funcționării lor în formarea studentului	Informațiile permit doar partial 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

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

Proiectul reprezintă un alt instrument care poate fi utilizat pentru evaluarea în demersul axat pe competențe. 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)* [94, p. 3]. Pionierul european al tehnicii proiectului [126] este pedagogul francez Célestin Freinet, cunoscut pentru aportul său în crearea conceptului de „școala modernă” sau „școala nouă”.

Termenul *proiect* are o conotație pozitivă datorită asocierii sale cu termenul *progres* [67]. 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. [125, 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 127, 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 [151, 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 [120]: 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 elevi/studenți din instituții diferite, orașe sau țări diferite) [151, p. 10]. Jean Duverger susține că pedagogia proiectului este pertinentă mai ales în studierea concomitentă a două limbi străine, deoarece acest lucru le permite

elevilor/studentilor să acționeze pe durata desfășurării activităților în ambele limbi, L1 și L2 (experiențe, interviuri, anchete, lecturi etc.) [87]. Pentru aceasta, elevii/studentii 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 [58, p.106; 184; 67; 151, p. 9] consideră că proiectul se realizează în patru etape (Tabelul 4.4): 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 elev/student, roluri pentru profesor, metode și instrumente, competențe transversale dezvoltate.

**Tabelul 4.4. Desfășurarea proiectului (după Quinet și Puren) [125, p. 7; 124, p. 11]**

Întrebări	Rolul elevului/ studentului	Rolul profesorului	Metode/ instrumente	Competențe transversale
<b>ETAPA DE PROIECTARE</b>				
Ce proiect ne propunem să realizăm?	Studentii și profesorul aleg proiectul.	Ascultă propunerile studenților:	Analiza situației.	A-i respecta pe alții
Ce acțiuni vom întreprinde?	Împreună, delimitează obiectivele de realizat.	-îi ajută să se exprime,	Brainstorming.	A ști să ascuți
Ce obiective ne propunem?		-observă, administrează dezbateră,	Căutarea informațiilor.	A argumenta
Ce plan avem?		-informează, răspunde la întrebările studenților,	Reuniuni comune ale profesorilor și studenților	A dezvolta spiritul sintetic
Ce resurse sunt necesare?		-administrează conflictele,		A stabili legături logice
Ce constrângeri se prevăd?		-este atent la „lideri” și la studenții mai modești,	Instrumente de rezolvare a problemelor.	A spori creativitatea
Ce probleme/dificultăți vor apărea?		-menține dezbateră în limitele realului (fezabilitate).		A ameliora cooperarea
Ce produs final vom obține?				
Cui îl vom difuza? Cum? Ce limite de timp avem? Ce criterii de evaluare avem?				

<b>ETAPA DE PLANIFICARE</b>				
<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. 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. 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>
<b>ETAPA DE REALIZARE</b>				
<p>Cum urmărim desfășurarea proiectului?</p> <p>Ce indicatori ai reușitei alegem?</p> <p>Ce regulament, ajustări propunem?</p> <p>Cum garantăm coerența între activitatea în curs și obiectivele propuse inițial?</p>	<p>Individual/în grup, realizează diferite sarcini, de care sunt responsabili (explorează, selectează, organizează informații).</p> <p>Verifică relația dintre lucrările în curs de desfășurare și</p>	<p>Este atent la evoluția realizării.</p> <p>Asigură coerența între acțiunea realizată și cea proiectată.</p> <p>Determină compararea, rectificarea etc.</p>	<p>Lucru în echipă.</p> <p>Fișa activităților.</p> <p>Jurnalul studenților.</p> <p>Bilanțul intermediar.</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> <p>A lucra în echipă.</p>
	<p>activitatea planificată.</p> <p>Evaluează cu exactitate desfășurarea lucrărilor în ședință, în sala de curs (permite fiecăruia să prezinte specificul activității sale și să accepte păreri, critici, propuneri).</p> <p>Adaptează, rectifică.</p>	<p>Dinamizează, relansează entuziasmul.</p> <p>Propune adaptări.</p> <p>Organizează activitățile de structurare necesare învățării.</p> <p>Menține proiectul în limitele realității (organizarea spațiului și timpului).</p>		<p>A da dovadă de solidaritate.</p> <p>A stabili legături logice.</p> <p>A informa.</p> <p>A accepta eroarea ca sursă de progres.</p> <p>A sintetiza.</p> <p>A organiza lucrul (în timp și spațiu).</p>

<b>ETAPA DE EVALUARE</b>				
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;	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.
	-învățarea necesară pentru realizarea proiectului; -aptitudinile dezvoltate.			

La etapa de inițiere în desfășurarea proiectului – etapa de proiectare –, Campanale și Dessus propun completarea unui tabel (Tabelul 4.5), rezervat activității proiectului, în care vor fi notate toate acțiunile preconizate.

**Tabelul 4.5. Definirea activităților unui proiect [67]**

	<b>Activitatea 1</b>	<b>...</b>	<b>Activitatea n</b>
Obiective specifice			
Produse eventuale			
Calendar, durată			
Pilot și actori			
Mijloace necesare			
Efecte scontate			



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 [85, 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 127, 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 [139], cum ar fi capacitatea de analiză și judecată critică, precum și abilități legate de domeniul afectiv și cel psihomotor.

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 4.6 și Tabelul 4.7), pe care le va explica și le va pune la dispoziția studenților pe perioada realizării proiectului.

**Tabelul 4.6. Grila de evaluare a proiectului [139]**

	<b>Dinamica grupului</b>	<b>Proiect</b>	<b>Prezentare</b>
Grup	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ gestionarea conflictelor</li> <li>➤ comunicarea/ coordonarea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ambiția, creativitatea proiectului</li> <li>➤ calitatea realizării</li> <li>➤ reușita proiectului</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ prezentarea proiectului, formă scrisă/orală</li> <li>➤ justificarea alegerilor</li> <li>➤ făcute în derularea proiectului</li> </ul>
Student	<ul style="list-style-type: none"> <li>• participarea la rezolvarea conflictelor</li> <li>• implicarea în coordonare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• amploarea și calitatea sarcinilor realizate</li> <li>• luarea inițiativei</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cunoașterea proiectului</li> <li>• răspunsul la întrebări</li> </ul>

**Tabelul 4.7. Indicatori din grila de evaluare a proiectului [125]**

<b>Indicatori</b>	<b>Întrebări</b>	<b>Descriere</b>
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
Aplicabilitate 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

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 [127, p. 14], le planifică și practică autocontrolul.

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, coordonați 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 [Apud Idem.] că rezultatele studenților sunt mai bune când aceste două tehnici sunt combinate, rezolvarea situațiilor-problemă fiind în centrul realizării proiectului.

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 151, 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 127, 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 locșitor pentru alte metode și tehnici de evaluare, practicate la momentul actual în învățământul superior, ci este un însoțitor pus în serviciul profesorilor.

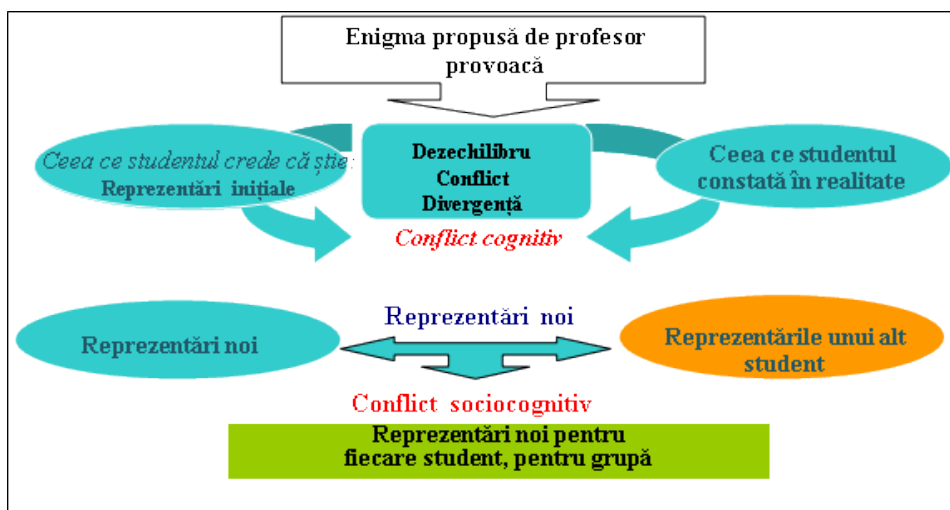
### **Situația-problemă**

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” [59]. 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 4.2).

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 [54, p. 2], conferind sens activității de învățare propusă.



**Fig. 4.2. Reprezentarea grafică a situației-problemă (după Bonnard et al.) [54, 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” [70, 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 [115] 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 [35]. 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” [115]. 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 [138, 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) [47]:

#### 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 (Tabelul 4.8).

**Tabelul 4.8. Desfășurarea situației-problemă [47]**

Activitatea studenților	Mod de lucru și timp alocat	Produsul posibil
<b>NIVELUL PROBLEMĂ</b>		
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. 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>
<b>NIVELUL SOLUȚIE</b>		
Etapa 3 – Planificarea cercetării		

<p>Studentii 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.</p>	<p>Lucru în echipă. 15 minute.</p>	<p>O listă de obiective de studiu și cercetare. O listă de resurse posibile. O planificare a activităților de cercetare și analiză de realizat.</p>
<p><b>Etapa 4 – Căutarea informațiilor</b></p>		
<p>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.</p>	<p>Lucru individual sau în perechi. 10-15 ore.</p>	<p>O sinteză a informațiilor adunate: rezumate (prezentând sursa informației) și reprezentări grafice.</p>
<p><b>Etapa 5 – Analiza informațiilor</b></p>		
<p>Studentii adună informațiile aduse de fiecare dintre ei la etapa precedentă, pentru a le compara. Ei evaluează credibilitatea, suficiența și pertinența 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>
<p><b>NIVELUL REFLEXIVITATE</b></p>		
<p><b>Etapa 6 – Sinteza</b></p>		

<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</p>	<p>Soluția/diagnoza dedusă și o justificare. O sinteză a cunoștințelor legate de situația-problemă, precum și o nouă reprezentare grafică a problemei, integrând aceste cunoștințe. O listă de principii sau concepte importante și exemple de situații în care ar putea fi aplicate.</p>
<p>sinteză comună.</p>		
<p>Etapa 7 – Obiectivare și analiză critică</p>		
<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. La fel, ei descriu felul în care au activat în echipă. Critică și comentează sursele utilizate, notează noile surse, care le par interesante. 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. O listă de resurse pertinente acestui tip de situație-problemă. Obiective complementare de învățare, dacă este necesar.</p>

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 [115, 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 capabilitatea 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 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 competenței de comunicare într-o limbă străină.

### **Grila de evaluare a competențelor**

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 71, p. 8].

Grila de evaluare (Tabelul 4.9) 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].

**Tabelul 4.9. Grilă de evaluare**

Criterii	Indicatori	Scala			
		Descriptor	Descriptor	Descriptor	Descriptor

**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 [107], este un punct de vedere din care evaluăm un produs [95, 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 [95, p. 7; 132, p. 6], definite în capitoul anterior.

Ar fi de adăugat că două criterii minimale par să se impună, indiferent de disciplină, competențe sau niveluri evaluate [132, 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 [71, 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 [95, 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 [71, 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 (Tabelul 4.10) să fie exprimați prin verbe de acțiune la prezent și la forma afirmativă [Idem, p. 16].

**Tabelul 4.10. Elemente observabile/Indicatori ai grilei de evaluare**

<b>Criterii</b>	<b>Indicatori</b>
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

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**

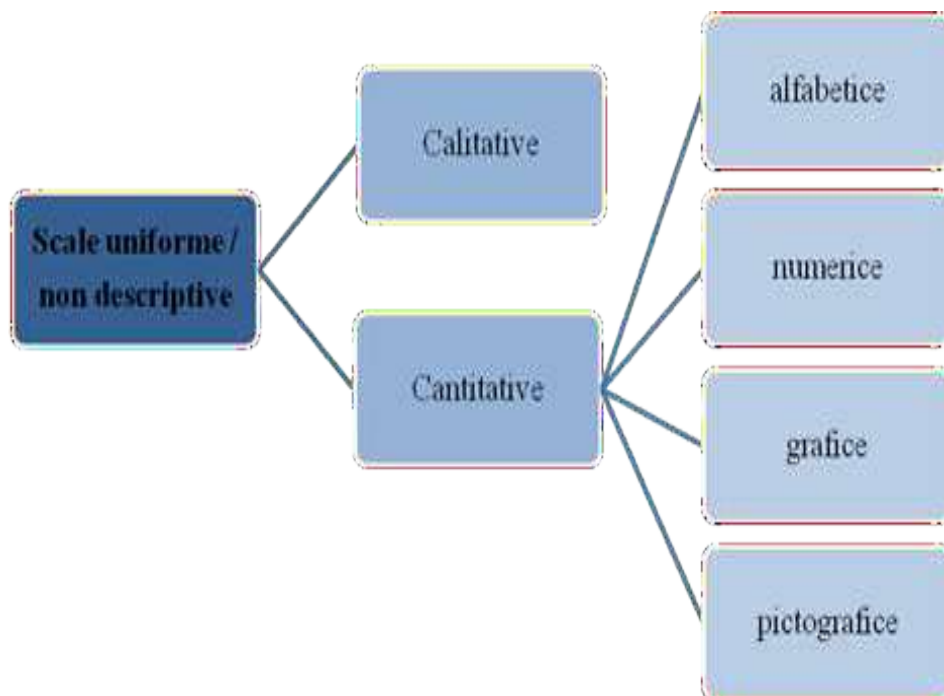
Scala de apreciere este o parte integrantă a grilelor de evaluare. Renald Legendre, în *Dicționarul actual al educației*, îi atribuie acestui element al grilei rolul de „instrument care permite expunerea opiniei asupra unui proces de învățare sau asupra unei performanțe” [107]. Gerard Scallon numește 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 71, p. 17].

Aceste elemente graduale nu sunt altceva decât descriptorii care, de regulă, „exprimă aspectele calitative ale performanței așteptate” [7, 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 [71,p. 17] următoarele tipuri de scală: scala cu 5 descriptori – este sigură, permite utilizarea unei cote medii; scala cu 4 descriptori (Tabelul 4.11) – 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 [137, p. 178] delimitează scale uniforme/nondescriptive și scale descriptive.

*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) [71, p. 17]:



**Fig. 4.3. Tipologia scalei de apreciere (după R. Cote et al.) [71]**

Scalele *uniforme calitative* (Tabelul 4.11) conțin calități sau aprecieri date de evaluator comportamentelor observate sau caracteristicilor vizate.

**Tabelul 4.11. Scale uniforme calitative**

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

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 criterii, sau descriptorii.

Scalele *uniforme alfabetice* și *numerice* (Tabelul 4.12) constau în atribuirea unei litere sau unei cifre caracteristicii sau comportamentului observat.

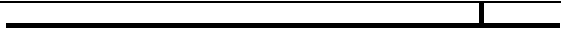

**Tabelul 4.12. Scale uniforme alfabetice și numerice**

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
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

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* (Tab. 4.13) utilizează o linie, pentru a prezenta continuitatea în calitatea produsului, procesului sau atitudinii pe care dorim să-l/ să o evaluăm.



**Tabelul 4.13. Scale uniforme grafice**

Indicatori	Descriptori
Elevul/studentul formulează corect o ipoteză	
Elevul/studentul explică clar rezultatul cercetării	-  +

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 4.14) ilustrează indicatorii prin pictograme (desen sau șir de desene simbolice).

**Tabelul 4.14. Scale uniforme pictografice**

Indicatori	Scale pictografice
Studentul formulează corect o ipoteză	
Expresiile frazeologice sunt utilizate corect	

Acest tip de scală este utilizat îndeosebi pentru autoevaluare sau co-evaluare. 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.

**Tabelul 4.15. 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. Nu utilizează aproape deloc strategiile sale de scriere.	Este deseori incapabil să propună corective. Utilizează rar strategiile sale de scriere.	Este deseori capabil să propună corective. Utilizează suficient de des strategiile sale de scriere.	Este mereu capabil să propună corective. Utilizează destul de des strategiile sale de scriere.

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 [137, 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 [71, 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* (Tabelul 4.16) au scopul de a atribui o notă sub forma unei cifre (sau a unei cote) pentru o prestație [137, p. 184]. Ele reprezintă o judecată definitivă, emisă din punct de vedere general [71, p. 27].

**Tablul 4.16. Scale descriptive globale**

<b>Indicator: Cooperarea</b>	
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.

Ca și în cazul scalelor uniforme, se utilizează criteriile, 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 4.17) trebuie să reflecte importanța atribuită fiecăruia, în funcție de obiectul de evaluat per ansamblu.

**Tabelul 4.17. Ponderarea criteriilor, indicatorilor, descriptorilor [Idem., p. 32]**

Criteriau	Indicator	Scală de apreciere			
40%	20%	5	10	15	20
	20%	5	10	15	20

**Tabelul 4.18. Ponderarea criteriilor unei scale descriptive [71, p. 33]**

Criterii	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	Eșec	

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 4.16), 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.

#### **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 (Tabelul 4.19);
- 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.

**Tabelul 4.19. Asamblarea grilei de evaluare**

Grupa/Clasa: \_\_\_\_\_ Numele studentului/echipei \_\_\_\_\_

<b>Evaluarea unei prezentări orale</b>		
<b>Criterii</b>	<b>Indicatori</b>	<b>Scală</b>

--	--	--

Evaluator: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Comentarii

**5. Aplicarea grilei de evaluare** ar putea releva punctele slabe ale acestuia și erorile comise de utilizatorii ei [Idem, p. 43]. Cele mai frecvente carențe 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 anterior.

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.

## 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. 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.
4. BONTAȘ, I. *Tratat de pedagogie*. București: All, 2008. 410 p. ISBN 9789735717384.
5. BUCUN, N. Evaluarea eficienței învățării prin prisma pedagogiei competențelor. In: *Univers pedagogic*. Chișinău. 2014, nr. 1, pp. 3-16. ISSN 1811-5470.
6. *Cadrul de referință al Curriculumului Universitar*. Coord. V. GUȚU. Chișinău: CEP USM, 2015. 128 p. ISBN 978-9975-71-689-5.
7. *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.
8. CALLO, T. *Funcțiile instructiv-formative ale situației de vorbire în procesul comunicării didactice*: tz de doct. în pedagogie. Chișinău, 1997. 159 p.
9. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare*. Iași: Polirom, 2008. 400 p. ISBN 978-973-46-1016-7.
10. CHIȘU, S. Conștiința fonologică – atribut important în însușirea limbajului scris. In: *Interlogopedica*. Cluj, 2015, nr. 1, pp. 11-15. ISSN 2457-8177.
11. Codul Educației al Republicii Moldova: nr. 152 din 17.07.2014. In: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr. 319-324, art nr. 634.
12. COSOVAN, O. Competența lexicală, o necunoscută. In: *Didactica Pro*. Chișinău, 2011, nr. 1 (165), pp. 34-35. ISSN 1810-6465.
13. 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.
14. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Vol. I. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p. ISBN 978-606-683-295-3.
15. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008. 265 p. ISBN 978-973-46-0936-9.
16. *Curriculum pentru clasele a 10-a a 12-a. Limbi străine I*. Chișinău: Știința, 2010. 52 p. ISBN 978-9975-67-679-3.
17. *Curriculum Școlar pentru disciplina Limba și literatura română Clasele a V-a – a IX*-Chișinău, 2010. 64 p.
18. *Curriculum național. Limba străină I*. Chișinău, 2018. 124 p. ISBN 978-9975-3258-6-8.
19. *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.

20. 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.
21. GUȚU, V. Curriculum centrat pe competențe: orientări de optimizare/dezvoltare continuă. In: *Didactica Pro*. 2014, nr 3(85), pp. 6-10. ISSN 1810-6455.
22. LISIEVICI, P. *Evaluarea în învățământ*. București: Aramis, 2002. 304 p. ISBN 973-8294-63-0.
23. MANOLESCU, M. *Teoria și metodologia evaluării*. București: Universitara, 2010. 329 p. ISBN 973-749-952-3.
24. MEYER, G. *De ce și cum evaluăm*. Trad. D. SAMARINEANU. Iași: Polirom, 2000. 192 p. ISBN 973-683-565-0.
25. NASTAS, S. Portofoliul: orientări și perspective. In: *Studia Universitatis Moldaviae*. 2013, nr. 9 (69), pp. 15-22. ISSN 1857-2103.
26. NEACȘU, I., STOICA, A. *Ghid general de evaluare și examinare*. București: Aramis, 1996.
27. PAMFIL, A. *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*. Pitești: Editura Paralela 45, 2009. 230 p. ISBN 978-973-47-0557-3.
28. POGOLȘA, L. et al. *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor*. Chișinău: Tipografia Centrală, 2014. 596 p. ISBN 978-9975-53-333-1.
29. POTOLEA, D., MANOLESCU, M. *Teoria și practica evaluării educaționale*. România, 2005. 248 p. ISBN 973-0-04233-0.
30. RADU, T.I. *Evaluarea în procesul didactic*. București: E.D.P., 2007. 288 p. ISBN 9789733023548.
31. 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>.
32. Recomandarea Consiliului UE privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții [online]. *Comisia europeană*, 22 mai 2018. Disponibil : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content>.
33. 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.
34. 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.
35. 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.
36. Strategia „Educația 2020”. In: *Monitorul Oficial* al Republicii Moldova, 2014, nr. 345-351, 74 p.
37. STRUNGĂ, C. *Evaluarea școlară*. Timișoara: Editura de Vest, 1999. 238 p. ISBN 973- 36-0312-0.
38. ȘUTEU, F. Introducere în studiul ortografiei românești actuale. In: *Sinteze de limba română*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1981. 279 p. OCLC 11349706.

39. TĂNASE, I. *Semantică și stilistică* [online]. Universitatea din București [citât 04.09.2020].  
Disponibil: [https://fspc.valahia.ro/images/doc/curs/suport\\_curs\\_Tanase.pdf](https://fspc.valahia.ro/images/doc/curs/suport_curs_Tanase.pdf).
40. UNGUREANU, D. „Teroarea” creionului roșu: evaluarea educațională. România: Editura Universității de Vest, 2001. 417 p. ISBN 978-973-85214-8-3.
41. VASILIU, E. *Scrierea limbii române în raport cu fonetica și cu fonologia*. București: Universitatea din București, 1979. 110 p.
42. VOGLER, J. *Evaluarea în învățământul preuniversitar*. Trad. I. BĂLUȚĂ, C. GÎRBEA. Iași: Polirom, 2000. 288 p. ISBN 9736835901.
43. ZUGUN, P. *Lexicologia limbii române. Prelegeri*. Iași: Editura Tehnopress, 2000. 293 p. ISBN 973-8048-41-9.

### În limba franceză

44. ACUÑA, T.A. Vers une compétence en expression orale « académique ». In: *Synergies Argentine*. 2012, n°1, pp. 93-98. ISSN 2260-1651.
45. 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 [citât 18.08.2020].  
Disponibil: <http://web.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6alpi-lepoire-tolle.pdf>.
46. 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 [citât 18.08.2020]. ISSN: 1130-0531. Disponibil: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2011.v23.36308](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36308).
47. APP: Apprentissage Par Problèmes [online]. *Academia de Științe, Bordeaux* [citât 17.06.2017]. Disponibil: [http://sti.ac-bordeaux.fr/techno/App\\_Pb/qq\\_app.pdf](http://sti.ac-bordeaux.fr/techno/App_Pb/qq_app.pdf).
48. AUBRET, J. et al. *Savoir et pouvoir, les compétences en question*. Paris: PUF, 1993. 224 p. ISBN: 2130459285.
49. BERSSET 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.
50. BERTHIAUME, D., DAELE, A. Évaluer les apprentissages des étudiant-e-s à l’aide du portfolio [online]. 2010 [citât 29.06.2017]. Disponibil: [https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento\\_portfolio.pdf](https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_portfolio.pdf).
51. BIBEAU, R. À chacun son portfolio numérique. In: *CLIC, bulletin collégial des technologies de l’information et des communications* [online]. 2007, nr. 65 [citât 04.07.17]. Disponibil: <http://clic.ntic.org>.
52. 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.
53. *Bonjour de France*, citât [29.08.2019]. Disponibil: <https://www.bonjourdefrance.com/>

54. 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>.
55. BOURGUIGNON, C. De l'approche communicative à l'approche „communicationnelle”: 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>.
56. 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>.
57. 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>.
58. BOUTINET, J.P. *Psychologies des conduites à projets*. Paris: PUF, 2014. 126 p. ISBN 978-2-13-062748-7.
59. 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>.
60. 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>.
61. 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.
62. 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.
63. 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.
64. 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>.
65. *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.
66. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe: 2018. 254 p.

67. 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>.
68. 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.
69. 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>.
70. CONSTANTIN, S. *Manuel de pédagogie universitaire*. Beyrouth: Université Saint-Joseph, 2013. 162 p.
71. CÔTÉ, R., TARDIF, J. *Élaboration d'une grille d'évaluation*. Québec: Groupe ECEM, 2011. 55 p.
72. 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>.
73. 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.
74. 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.be-causehealth.be/media/4947/20060925\\_actes\\_journees\\_partenariales\\_septembre06.pdf](http://www.be-causehealth.be/media/4947/20060925_actes_journees_partenariales_septembre06.pdf).
75. 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>.
76. 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.
77. 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 [citat 03/07/2016]. ISSN 1144-0821. Disponibil: <https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2012-1-page-7.htm>.
78. 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.



79. DENIMAL, A. *Didactisation des documents authentiques* [online]. In: *JEDA- Jeunes Enseignants Débutants en Action, formare internațională la distanță*. Franța: Universitatea din Rouen, 2017.
80. 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.
81. 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.
82. DESMONS, F. et al. *Enseigner le FLE (français langue étrangère. Pratiques de classe*. Paris: Belin, 2005. 272 p. ISBN 270113997X.
83. DORÉ, L. et al. *Le portfolio, évaluer pour apprendre*. Montréal: Chenelière-McGraw- Hill, 2002. 146 p. ISBN 2-89461-532-9.
84. DUMAIS, C. *Effets de l'évaluation par les pairs sur les pratiques d'expression orale d'élèves de 3<sup>e</sup> secondaire: une description* : tz. de doctor. Montréal, Université du Québec, 2008. 365 p.
85. 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.
86. DURAND, M.J., CHOUNARD, 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.
87. DUVERGER, J. La pédagogie du projet bilingue [online]. *Youtube*, 2017 [citat 08.07.2017].  
Disponibil: <https://www.youtube.com/watch?v=3MpWxnSYmxA&t=21s>.
88. *ePortfolio: enjeux et recommandations*. Franța, Ministerul Învățământului Superior și al Cercetării, 2013. 33 p.
89. 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.
90. 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](http://www.arp.ac-creteil.fr).
91. GARCIA-DEBANC, C. Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. In: *Pratiques* [online]. Franța. 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](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_49_1_2449).
92. GARCIA-DEBANC, C. Évaluer l'oral. In: *Pratiques* [online]. Franța. 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](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1999_num_103_1_1867).
93. GARCIA-DEBANC, C., FAYOL, M. Apport et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. In: *Pratiques* [online]. Franța. 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](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_115_1_1967).
94. GARNIER, C. *Donner du sens aux apprentissages, la pédagogie de projet: mémoire professionnel PE2*. Franța, 2005. 52 p.

95. GERARD, F.M. L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. In: *Actes du 18e Colloque international de l'Admee-Europe* [online]. Franța, Reims, 2005 [citat 25.07.2016].  
Disponibil: <http://www.fmgerard.be/textes/sitcomp.html>.
96. 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>
97. GRANGEAT, M. Formation continue et développement des compétences des enseignants. In: *Education Permanente*. Franța, Grenoble, 2006, nr. 166, pp. 171-188. ISBN 555-200-260-608-7.
98. GUZUN, M. *Nouvel enjeu de la méthodologie communicative, Français Langue Étrangère*. Chișinău, 2011. 270 p. ISBN 978-9975-9880-9-4.
99. 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](http://www.ecoledemocratique.org).
100. 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.
101. JOBERT G. La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In: *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles: de Boeck, 2002. 294 p. ISBN 978-2804138363.
102. 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.
103. *Ladictée.fr. Faire des dictées audios en français* [citat 25.07.2017]. Disponibil: <http://www.ladictée.fr>.
104. 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.
105. LE BOTERF, G. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'organisation, 1994. 176 p. ISBN 978-2708117532.
106. LEBRE-PEYTARD, M. *Décrire et découper la parole*. Tome 1. Paris: BELC, 1982. 201 p.
107. LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> édition. Montréal: Guérin, 2005. 1584 p. ISBN 978-2760168510.
108. LÉVY-LEBOYER, C. *La gestion des compétences*. Franța: Editions d'Organisation, 1996. 165 p. ISBN 978-2-7081-1903-1.
109. MANOLESCU, C. L'expression orale en milieu universitaire. In: *Synergies Roumanie*. 2013, nr. 8, p. 109-121. ISSN 1841-8333.
110. MARTINEZ, P. *La Didactique des langues étrangères*. Paris: PUF, 2017. 128 p. ISBN 978-2-13-079964-1.

111. 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>.
112. MINDER, M. *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation. Le cognitivisme opérant*. França: De Boeck Supérieur, 2007. 376 p. ISBN 9782804156176.
113. MOIRAND, S. *Situations d'écrit. Compréhension, production en français langue étrangère*. Paris: CLE International, 1979. 175 p. ISBN 978-2-19-033253-6.
114. MUNN, Y. *Le portfolio numérique* [online]. 2013 [citat 30.06.17]. Disponibil: <https://www.vteducation.org/fr/articles/portfolio-numerique-dappentissage/le-portfolio-numerique>.
115. 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](http://www.lmg.ulg.ac.be/articles/situation_probleme.html).
116. 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.
117. 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](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html).
118. 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](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html).
119. 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](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_26.html).
120. 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](http://www.unige.ch/fapse/life/archives/activites/seminaire-01-05/S17_texte_19_03_03.html).
121. PORCHER, L. *Le Français langue étrangère*. Paris: Hachette-Education, 1995. 105 p. ISBN 2-240-00370-7.
122. *Portfolio sur support numérique*. Ministère de l'Éducation du Québec. Québec, 2002. 55 p. ISBN 2-550-39500-X.
123. 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>.

124. 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/>.
125. 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>.
126. 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>.
127. 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?>
128. REY, B. Synthèse de l'atelier « Savoirs et compétences: comment les évaluer ». In: *Actes du 3<sup>e</sup> 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=](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2294&do_check=).
129. REY, B. et al. *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Belgia: De Boeck, 2012. 160 p. ISBN 978-2804171681.
130. 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>.
131. 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.
132. 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.
133. 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>.
134. 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>.
135. ROEGIERS, X. *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles: De Boeck, 2010. 345 p. ISBN 978-2804160098.
136. ROEGIERS, X. *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles: De Boeck Université, 2011. 276 p. ISBN 9782804163686.
137. SCALLON, G. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck, 2007. 342 p. ISBN 978-2-8041-5603-9.
138. 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](http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/valise_bep2/abrege1.pdf).
139. SCHEFFERS, P. et al. L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines. In: *27<sup>e</sup> 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\\_SC\\_HEFFERS\\_LEDUC\\_LECOGUIEC.pdf](https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/181561/1/ADMEE_2015_RESUME_LONG_SC_HEFFERS_LEDUC_LECOGUIEC.pdf).
140. 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.
  141. 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.
  142. 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](http://www.appuifle.net/audacity_spalacci_article_jjpp2007.pdf).
  143. 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>.
  144. TAGLIANTE, C. *La classe de langue. Techniques et pratiques de classe*. Paris, CLE International, 2006. 200 p. ISBN 978-2090330687.
  145. 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.
  146. TOUPIN, L. *De la formation au métier: savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris: ESF, 1995. 209 p. ISBN 2 7101 1125 X.
  147. *TV5MONDE, la chaîne francophone* [citat 20.07.2019]. Disponibil: <http://www.tv5monde.com>.
  148. *Typing study (Cursul de testare oarbă)* [citat 25.08.2019]. Disponibil: [www.typingstudy.com](http://www.typingstudy.com).
  149. 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.
  150. 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](http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A10_01.pdf).
  151. 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](http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art10.pdf).
  152. 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

153. GRELLET, F. *Developing Reading Skills*. Anglia: Cambridge University Press, 1981. 252 p. ISBN 978-0-521-28364-9.
154. HALLIDAY, M.A.K. *Spoken and written language*. Australia: Deakin University Press, 1985. 109 p. ISBN 978-0-730-00309-0.
155. NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Londra: Heinemann, 1982. 233 p.
156. 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.
157. 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.
158. PERFETTI, C.A. Psycholinguistics and Reading Ability. In: *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press, 1994, pp. 849-894. ISBN 9780122808906.