

Maria GROSU
(Universitatea de Medicină și
Farmacie „Iuliu Hațieganu”
Cluj-Napoca)

Evaluarea de tip acțional în didactica limbii române ca limbă străină

Abstract: (The actional-type evaluation in teaching Romanian as a foreign language) Our study is a plea for the implementation of the action-based perspective in the Teaching of Romanian as a Foreign Language (TRFL). In the context in which many cities in Romania are academic destinations increasingly sought after by international students, it is necessary to urgently align TRFL methodology to the European paradigm, in order to meet the learning needs of the target audience. The present study proposes a practical solution for the transition from the communicative perspective - the functioning area of the didactics of the Romanian language as a foreign language - to the action-based perspective, the requisite promoted by CECRL.

Keywords: *communicative approach, action-based approach, didactics of languages-culture, Teaching Romanian as a Foreign Language (TRFL).*

Rezumat: Studiul nostru este o pledoarie pentru implementarea perspectivei acționale în didactica limbii române ca limbă străină. În contextul în care orașul transilvănean Cluj-Napoca reprezintă o destinație universitară tot mai căutată de studenții internaționali din țările vest europene, care doresc să facă studii medicale, se impune o aliniere urgentă a didacticii limbii române ca limbă străină, la paradigma europeană. Studiul propune o soluție practică de tranziție de la viziunea comunicativă, în limitele căreia funcționează încă didactica limbii române ca limbă străină, la viziunea acțională, dezideratul promovat de CECRL.

Cuvinte-cheie: *abordare comunicativă, abordare acțională, evaluare orală, didactica limbilor-culturi, limba română ca limbă străină.*

1. Introducere

Studiul meu este o pledoarie pentru implementarea perspectivei acționale în didactica limbii române ca limbă străină. În acest sens, voi prezenta analitic o modalitate de evaluare orală care poate fi încadrată perspectivei acționale. De asemenea, voi ilustra avantajele acestei noi abordări teoretice, pentru actorii implicați în procesul de învățare a limbilor străine, cursanți și cadre didactice.

Dificultățile cu care m-am confruntat și care m-au determinat să caut soluții în zona viziunii acționale a didacticii limbilor străine au fost următoarele: dificultatea de a-i ține pe studenți motivați și implicați în activități de tip comunicativ, în procesul de învățare; problema artificialității, a lipsei de autenticitate în evaluările orale care constau în jocuri de rol, monologuri pornind de la imagini date etc.; lipsa situațiilor de

învățare în care studenții pot fi creativi și își pot exprima propria personalitate și identitate culturală; diferența foarte mare între exercițiile din cadrul procesului de învățare și realitatea socio-lingvistică și culturală în care acționează cursanții.

Literatura internațională din domeniul didacticii limbilor-culturi și a didacticii limbii franceze ca limbă străină este suprasaturată de teoretizări ale perspectivei acționale, precum și de soluții practice de implementare ale acesteia, respectiv de depășire a perspectivei comunicative, impuse în ultimele decenii ale secolului trecut. În schimb, în domeniul limbii române ca limbă străină, viziunea comunicativă este, în continuare, cadrul teoretic de referință pentru specialiști și pentru autorii de manuale. Dacă teoreticienii internaționali în didactica limbilor-culturi propun o citire a *Cadruului european comun de referință* din perspectivă acțională, materialele și studiile din domeniul limbii române ca limbă străină citesc CECRL din perspectivă comunicativă și în consecință, adoptă această viziune teoretică, în realizarea materialelor de lucru, precum și în implementarea acestora.

Decalajul între România și țările vest-europene este semnalat și în alte domenii, nu doar în domeniul limbii române ca limbă străină. Pe de o parte, avem decalajul de aproximativ 20 de ani, dat de politicile din perioada comunistă, care au influențat evoluția normală în plan epistemologic a domeniilor de cercetare umaniste din România. Pe de altă parte, limba română ca limbă străină e o disciplină nouă în raport limbile de circulație internațională. Cel mai probabil, abia după 2007, după intrarea României în UE, se remarcă o tendință de aliniere a limbii române ca limbă străină la politicile lingvistice europene. Intrarea României în Uniunea Europeană atrage un număr mai mare de studenți internaționali în România, pentru a obține o diplomă recunoscută la nivel european și în consecință, limba română ca limbă străină devine o disciplină cheie pentru integrarea acestora în mediul socio-educational din România. În plus, globalizarea și creșterea numărului de companii multinaționale reprezintă un alt factor al creșterii nevoii de a învăța limba română ca limbă străină.

Modul pozitiv în care studenții au răspuns la inițiativele de a implementa o perspectivă acțională în predarea limbii române – introducerea studentului-moderator, implementarea elementelor de pedagogie a proiectului, adoptarea unor forme complementare de evaluare orală, în care studenții au prezentat proiecte pentru un public țintă real, interevaluarea etc. – arată faptul că o schimbare de paradigmă în predarea-învățarea limbii române, respectiv trecerea de la perspectiva comunicativă, la viziunea acțională, este absolut necesară.

Vom analiza evaluarea orală formativă din perspectivă acțională, implementată după primul semestru din anul universitar 2019-2020, și în anul universitar următor, cu grupele de studenți de la Facultatea de Medicină și de la Facultatea de Farmacie. Acest tip de evaluare a înlocuit evaluarea de tip comunicativ ale cărei limite au devenit evidente, în ultimii ani. Prin urmare, am propus ca modalitate de evaluare, prezentarea de către fiecare student, a unui proiect de dezvoltare profesională, în vederea angajării ca student medicinist voluntar în diferite instituții (farmacie, grădiniță, azil de bătrâni, secția de oncologie pediatrică, liceu etc.). Publicul țintă al proiectelor a fost reprezentat

de un juriu format din 3 membri (doi colegi și cadrul didactic) și pentru un public format din colegii de grupă. Studenții și-au prezentat Curriculum Vitae, proiectul de dezvoltare profesională pe termen lung și proiectul de acțiune socială pentru instituția la care ar candida pentru postul de student medicinist voluntar.

2. Perspectiva acțională

Viziunea acțională în didactica limbilor străine vine ca răspuns la criza care a caracterizat anii 90 în acest domeniu. La sfârșitul secolului al XX-lea, căderea zidului Berlinului și destrămarea URSS-ului au determinat o redefinire a spațiului geopolitic european și a frontierelor culturale și lingvistice. Una dintre consecințe a fost vasta mobilitate socială, economică și lingvistică. Aceste noi condiții socio-politice au condus la nevoia de redefinire a politicilor lingvistice în Europa (Piccardo 2014, 6). În plus, dezvoltarea Uniunii Europene, noul context socio-politic datorat imigranților tot mai numeroși, veniți de pe toate continentele, au impus constituirea *Cadrului european comun de referință pentru limbi*. Profilul cursantului s-a schimbat în noul peisaj socio-politic. Situația comunicațională de referință pentru abordarea comunicativă este călătoria în scop turistic, respectiv conversațiile punctuale, scurte, între interlocutori care se întâlnesc pentru prima (și probabil, ultima) dată (Puren 2006 (1), 40). În schimb, după deschiderea frontierelor în fostele țări comuniste din Europa, precum și a posibilității de circulație, ipostaza cursantului se schimbă: situația de referință în perspectiva acțională este colocuirea, munca și studiile în medii de lucru multiculturale și multilingve (*Ibidem*). În consecință, conversațiile formale, punctuale, cu scopul schimbului de informație între persoane care sunt la prima întâlnire nu mai sunt adecvate noului profil al cursantului și nevoilor de învățare ale acestuia, respectiv de adaptare la contextul socio-cultural în care trăiește. Intercunoașterea, construirea relațiilor pe termen lung, negocierea sensului (într-un context epistemic în care adevărul unic din paradigma pozitivistă este înlocuit cu adevărurile multiple din paradigma constructivistă) și învățarea unor strategii de acțiune împreună cu *Celălalt* devin obiective ale persoanelor care învață o limbă străină.

Principalele diferențe între viziunea comunicativă și cea acțională în predarea limbilor străine pot fi formulate astfel:

- 1) În abordarea comunicativă, obiectivul învățării este posibilitatea de comunicare într-o limbă străină, iar activitatea impusă pentru atingerea obiectivului e *dialogul cu celălalt*, în timp ce în abordarea acțională, obiectivul este realizarea unor *acțiuni împreună cu celălalt*, comunicarea fiind doar mijlocul de realizare a acțiunii (Begnoli et al. 2015, 14).
- 2) În abordarea comunicativă, aliniată pozitivismului, sensul are valoare în sine și e foarte important, iar accentul cade pe gramatică și pe progresia învățării, în cazul fiecărui individ, iar în abordarea acțională, aliniată constructivismului, sensul devine relativ, co-construcția sensului e importantă, iar accentul e pus pe acțiunea comunicativă în negocierea sensului, centrarea făcându-se pe relația interindividuală (*Ibidem*). Dacă în

- viziunea comunicativă, comunicarea are scopul transmiterii de informație, în viziunea acțională, comunicarea are scopul de a-i înțelege pe ceilalți, de a negocia sensul (Piccardo 2014, 28).
- 3) În viziunea comunicativă, activitățile specifice presupun producere și receptare de text scris și oral, pedagogia sarcinilor, jocuri de rol (simulare), în timp ce în viziunea acțională, activitățile implică interacțiune, co-acțiune, mediere și pedagogia proiectului (*Ibidem*).
 - 4) Profesorul care adoptă abordarea comunicativă îl însoțește pas cu pas pe cursant și îi furnizează toate materialele de care are nevoie, în timp în viziunea acțională, cursantul e actorul învățării, el face alegeri, ia decizii, găsește materialele pertinente, iar profesorul îl ajută să devină tot mai autonom (Piccardo 2014, 28).
 - 5) Caracterul simulat al situațiilor de comunicare din perspectiva comunicativă este înlocuit cu caracterul autentic, un fapt din viața cotidiană, în perspectiva acțională. (Bourguignon 2006, 62). Activitățile de tip comunicativ își propun să aducă societatea în sala de clasă, în timp ce activitățile de tip acțional își propun să deschidă procesul învățării spre societate, elimină limitele dintre realitatea extracurriculară și procesul învățării (*Ibidem*).
 - 6) Dacă în viziune comunicativă, exercițiile și sarcinile de învățare sunt realizate independent unele de altele, în viziune acțională, sarcinile de lucru și activitățile sunt în relație și conduc împreună la obținerea unui rezultat cu finalitate în planul realității (*Ibidem*).
 - 7) În perspectivă comunicativă, cunoașterea presupune analiza obiectului de cunoaștere, în timp ce în perspectivă acțională, se impune concepția proiectului de cunoștințe (*Ibidem*).
 - 8) În perspectivă comunicativă, competența este înțeleasă în accepțiune liberală ca scară cu diferite niveluri ale performanței lingvistice (A1, A2, B1, B2, C1, C2), libertatea de acțiune a individului fiind limitată. În schimb, perspectiva acțională adoptă viziunea neo-liberală și umanistă a termenului de competență: subiectul acționează intențional și își dezvoltă încontinuu potențialul creativ (Richer 2014, 8).
 - 9) Spre deosebire de viziunea comunicativă, în viziunea acțională, competența are o dimensiune reflexivă și metacognitivă, componentă extrem de importantă pentru cunoștințele experiențiale și pentru transformarea acțiunii în experiență lor (Richer 2014, 27).

Perspectiva acțională propune o depășire a învățării bazate doar pe intenția locutorului și pe specificul situației de comunicare, respectiv a teoriilor care au informat perspectiva comunicativă în didactica limbilor străine: teoria lui J. Austin, privitoare la intenția locutorului și teoria lui Dell Hymes, privitoare la situația de comunicare (Bourguignon 2008, 10). Viziunea acțională pune în centru cursantul, în ipostaza de utilizator real al limbii, nu de elev care se pregătește să folosească limba în situații de comunicare. Citit într-o logică maximalistă, CECRL se poziționează împotriva

abordării reductive prin care competența de comunicare este definită, în contextul limbilor moderne, doar prin competența lingvistică, făcându-se abstracție de componenta pragmatică și socială a competenței comunicative. Întrucât comunicarea pune în joc toată ființa umană, ipostaza cursantului în viziune acțională este aceea de actor social, individ care stabilește relații sociale definitorii pentru identitatea sa (Bourguignon 2008, 11). Astfel, sarcinile de lucru nu mai sunt exclusiv lingvistice, ci vizează acțiunea în plan social. Abordarea acțională nu mai are ca obiectiv al sarcinilor de lucru producerea enunțurilor în situațiile de comunicare repertorizate, ci comunicarea în serviciul acțiunii, punerea în relație a pertinentei comunicării, pentru obiectivul fixat împreună cu Celălalt (Bourguignon 2008, 12).

În literatura de specialitate, termenul care se impune tot mai mult în relație cu perspectiva acțională în didactica limbilor-culturi este *pedagogia proiectului*. Claude Springer definește contrastiv abordarea comunicativă și abordarea acțională, astfel: perspectiva comunicativă are ca noțiune cheie *sarcina de lucru*, în timp ce perspectiva acțională are ca noțiune-cheie, *proiectul* (Springer 2010, 74). *Cadrul european comun de referință pentru limbi* a condus la uniformizarea manualelor și a criteriilor de evaluare. De asemenea, evaluarea certificativă a avut o ascensiune formidabilă, în raport cu cea formativă și colaborativă. În consecință, obiectivul principal al învățării a fost ca elevii să atingă nivelul dorit și să obțină certificatele lingvistice, fapt ce a limitat mult posibilitatea ca elevii să fie actori sociali (Springer 2010, 76) și să-și dezvolte autonomia și creativitatea.

3. Proiectul de dezvoltare profesională – evaluare formativă într-o abordare acțională

3.1. Proiectul de dezvoltare profesională – evaluare formativă la nivelul A2

Voi prezenta în continuare o experiență de evaluare desfășurată în cadrul cursului practic de limba română ca limbă străină, experiență pe care o consider de factură acțională. Voi descrie această modalitate complementară de evaluare, voi identifica trăsăturile tangențiale cu viziunea acțională în didactica limbilor-culturi și apoi, voi ilustra avantajele pe care le are acest tip de evaluare, în raport cu evaluările de factură comunicativă.

Studentii din anul II, de la Facultatea de Medicină, linia franceză, cu un nivel de referință la limba română A2, au avut, la finalul semestrului I, o evaluare, formată dintr-o probă scrisă – în care au avut sarcini de lucru de tip comunicativ, înțelegere de text scris și audio, producere de text scris și exerciții de gramatică și vocabular – și o probă orală, care a ieșit din tiparul comunicativ, încadrându-se mai degrabă celui acțional. Dacă în anii precedenți, evaluarea se realiza într-un cadru restrâns, profesorul și doi studenți, în anul universitar 2019-2020, am propus o evaluare la care a participat întreaga grupă de studenți. De asemenea, dacă în ultimii ani, studenții au avut de realizat un joc de rol, într-o situație de comunicare specificată, în acest an, am propus prezentarea propriului proiect de dezvoltare profesională, în fața colegilor. Cerința pentru proba orală a fost următoarea:

Candidați pentru un post de student medicinist voluntar, într-o instituție din România, în fața juriului format din profesor și doi colegi, precum și în fața unui public format din colegii dumneavoastră. Alegeți unul dintre următoarele posturi și prezentați, în 5-7 minute, candidatura dumneavoastră pentru postul ales, respectiv un proiect de dezvoltare profesională care să conțină trei părți:

1. Curriculum vitae – date personale, studii, experiență de lucru și activități extrașcolare;

2. Planul de dezvoltare profesională pe termen lung – studii nivel licență în România, rezidențiat, loc de muncă dezirabil etc.

3. Planul de dezvoltare pe termen scurt – activități/proiecte pe care le propuneți pentru postul ales.

Posturi: 1. Student medicinist voluntar într-o grădiniță; 2. Student medicinist voluntar într-un azil de bătrâni; 3. Student medicinist voluntar într-un cabinet de familie; 4. Student medicinist voluntar într-un orfelinat; 5. Student medicinist voluntar într-un liceu; 6. Student medicinist voluntar într-o școală; 7. Student medicinist voluntar într-un spital oncologic; 8. Student medicinist voluntar într-un muzeu al medicinei; 9. Student medicinist voluntar într-un centru de transfuzii; 10. Student medicinist voluntar într-un centru de persoane cu autism.

Cerința a fost concepută în așa fel încât, pentru a o realiza, studenții să acceseze temele și categoriile gramaticale conținute de programă și de materialele didactice utilizate la curs, în semestrul I: profesii medicale, activități specifice diferitelor profesii medicale, familie, parcurs școlar, calități personale, substantivul, pronumele personal complement direct, adjectivul, verbul la prezent, la perfect compus, la viitor și la condițional-optativ.

Experiența de evaluare a fost una în care notarea propriu-zisă a fost mult depășită ca obiectiv, de acțiunea în planul social al grupei de studenți, prin discursurile lor și prin interacțiunea cu publicul. Fiecare student a prezentat un document PowerPoint care conținea în principal imagini, în fața colegilor și în fața juriului format din trei membri: doi colegi aleși prin rotație și cadrul didactic. Publicul și membrii juriului au făcut aprecieri și au adresat întrebări. Așadar, chiar dacă au pregătit individual proiectele de dezvoltare profesională, prezentarea lor a avut o importantă componentă socială. În primul rând, această evaluare a fost o șansă pentru studenți de a se cunoaște mai bine între ei și de a se prezenta, într-un cadru formal. Studenții au prezentat imagini sugestive pentru: parcursul lor școlar, experiența în stagiile profesionale, activitățile extrașcolare, familia lor, obiective profesionale pe termen lung, precum și proiecte sociale pe care le-ar implementa, în calitate de studenți mediciniști, pentru un grup țintă specific (persoane în vârstă, copii bolnavi, adolescenți din liceu, copii din grădinițe etc.). Mai mult, interacțiunea cu publicul și cu juriul a reprezentat o formă de măsurare a impactului prezentării asupra publicului și a juriului. Prezentările cu impact, respectiv care au generat întrebări, negocieri și discuții au reținut atenția juriului și au fost apreciate pozitiv la notare. Așadar, unul dintre obiectivele principale ale fiecărui candidat a fost acela de a trezi interesul publicului și al juriului, prin conținutul

prezentării, prin strategii discursive de implicare activă a publicului, utilizând imagini, sunet și gesturi.

Nota nu a reprezentat rezultatul final la examenul de limba română, ci a fost una dintre cele șase note din componența notei finale. Evaluarea a avut un caracter formativ, colaborativ și nu sumativ sau certificativ. Grila de evaluare propusă a fost anunțată înainte de evaluare, astfel încât studenții să-și poată construi prezentarea, în funcție de aceasta. Grila conține indicatori de performanță pentru toate cele trei componente ale competenței de comunicare (lingvistică, pragmatică și socială):

CONȚINUT

Conținutul respectă cerința: prezentarea are trei părți (3 p)

COMPLEXITATE, COERENȚĂ ȘI FLUENȚĂ

Discursul este are un vocabular variat. (1 p.)

Enunțurile au coerență și se succedă logic. (1 p.)

Prezentarea se poate asculta ușor, nu există dificultăți de înțelegere a prezentării.

(1 p.)

ACURATEȚE

Discursul nu conține greșeli gramaticale care periclitează sensul (2 p.)

PREZENTARE

Atractivitatea discursului (strategii de a atrage publicul: întrebări inițiale/finale, anticiparea reacțiilor publicului, interacțiunea cu publicul) (1 p.)

Contactul vizual și gestual cu publicul (1 p.)

3.2. De la evaluarea de tip comunicativ, la evaluarea de tip acțional

Experiența de evaluare a studenților care și-au prezentat proiectele de dezvoltare profesională a adus o serie de schimbări paradigmatică în întregul proces de evaluare, dar și în interacțiunea dintre membrii grupului de lucru, la cursul practic de limba română: relația dintre colegi și dintre cursanți și cadrul didactic. Vom detalia în continuare aceste diferențe și vom ilustra avantajele pe care le are evaluarea de tip acțional, în planul performanței lingvistice individuale, al confortului emoțional în cadrul grupului de lucru, precum și în plan social.

Diferențele între evaluările orale de tip comunicativ utilizate anterior și cea propusă în anul universitar 2019-2020 sunt următoarele:

- 1) *Artificialitatea din abordarea comunicativă vs. autenticitatea din abordarea acțională*

În viziunea comunicativă, interacțiunea dintre cursanți, în cadrul evaluării orale se realiza printr-un subiect specific din tipologia jocului de rol: fiecare cursant adopta un rol prestabilit, definit prin cerința din subiectul de evaluare orală (medic, pacient, taximetrist, chelner, cumpărător, vânzător etc.). În schimb, interacțiunea în viziunea acțională reprezintă dialogul autentic între candidat și publicul țintă, în cadrul căruia, publicul țintă cere detalii suplimentare referitoare la conținutul prezentării, prin

întrebări obiective (*Unde ai făcut școala primară? Cât timp a durat stagiul de vară? Ce specializare dorești să faci?*), sau solicită exprimarea opiniei, a atitudinii sau a preferințelor, prin întrebări subiective (*Ce diferențe sunt între studiile pe care le-ai făcut în Islanda și studiile din Franța? De ce ai spus că în România te simți mai în siguranță decât în Elveția? Ce destinație turistică și-a plăcut cel mai mult? Ce ți-a plăcut cel mai mult în liceu?* etc.). Întrebările pe care le adresează publicul țintă nu trebuie să respecte convenții sociale corespunzătoare diferitelor situații de comunicare (la medic, la magazin, în taxi, la restaurant), ci sunt spontane și autentice, fiecare utilizator al limbii respectă rolul pe care îl are în mod real în grupul de lucru, respectiv acela de student medicinist internațional în România.

În viziunea comunicativă, dialogurile din cadrul jocului de rol au caracter impersonal, candidații respectă regulile sociale corespunzătoare contextului de comunicare specificat, utilizează formulele specifice de dialog (inițiale, mediane și finale) și oferă informațiile corespunzătoare rolului social adoptat. În schimb, în evaluarea de tip acțional, realizată prin proiectul de dezvoltare profesională, studenții vorbesc despre ei, limbajul este utilizat pentru construirea unei identități în cadrul grupului, iar toate conținuturile discursive reprezintă date strict personale. Candidatul selectează datele personale pertinente pentru a convinge juriul că este potrivit pentru postul de student medicinist pentru care candidează.

2) *Scopul comunicării: dialogul împreună cu celălalt din abordarea comunicativă vs. acțiunea împreună cu celălalt din abordarea acțională*

Interacțiunea dintre candidați, în cadrul jocului de rol are scop informativ. Cursanții schimbă replici cu caracter prefabricat, cu scopul informării: pacientul oferă informații privitoare la simptome, medicul oferă informații privitoare la investigații și la tratament. În schimb, interacțiunea verbală dintre colegi, în urma prezentării proiectelor de dezvoltare profesională, are scopul social de a-i înțelege pe ceilalți, de a negocia sensul. Candidații se prezintă în fața colegilor și în acest fel, cursanții au ocazia de se cunoaște mai bine, prin elemente care nu sunt vizibile imediat, în interacțiunea cotidiană dintre colegii de grupă: familie, parcurs școlar, experiențe anterioare, preferințe, planuri de viitor etc. O relație de prietenie poate activa aceste aspecte din viața personală, însă o relație de colegialitate le poate lăsa în umbră pe toată perioada studiilor. Prezentarea proiectului de dezvoltare profesională, dublată de ascultarea activă și participativă a colegilor și de interacțiunea verbală dintre aceștia reprezintă o formă de autodefinire a propriei identități în grupul de lucru. Cursanții selectează doar informațiile și imaginile pe care le consideră adecvate pentru prezentarea în fața colegilor și construiesc un discurs despre sine care să îi avantajeze.

Dacă în abordarea comunicativă, singurul efect al evaluării este certificarea competenței lingvistice și obținerea unui scor de performanță lingvistică pentru nivelul de referință, în abordarea acțională, în afara notei, cursanții primesc și aprecierea colegilor. Este evidentă o creștere a stimei de sine a fiecărui candidat, prin aprecierile gestuale (aplauze, contact vizual, zâmbete, gesturi care exprimă mirarea, fascinația, intriga etc.) și verbale ale colegilor. De asemenea, sentimentul de integrare socială,

precum și depășirea unor diferențe de concepție/atitudine, între cursanții din aceeași grupă, sunt evidente. În acest sens oferim două exemple relevante: a) o studentă care are o tulburare de vorbire a avut motivația necesară să prezinte în fața colegilor proiectul de dezvoltare profesională și a continuat discursul în public, în ciuda eforturilor de a vorbi și de a orienta atenția publicului spre conținutul discursului, nu spre dificultățile de vorbire; consider că dorința de integrare socială în grupul de lucru, prin afirmarea propriei identități a motivat-o să vorbească timp de 5-7 minute în fața unui public; pe de altă parte, dorința colegilor de a o cunoaște au incitat interesul acestora pentru conținutul prezentării (familia, parcursul școlar, planurile de viitor ale cursantei cu tulburări de vorbire); 2) un student considerat de colegii lui atipic, prin întrebările pe care le pune, prin dificultățile de înțelegere și de comunicare inclusiv în limba franceză (limba lor de studiu) s-a bucurat de empatia grupului de lucru, după ce a prezentat contextul socio-politic în care a crescut (războiul din Siria, emigrarea în Franța), precum și principalul deziderat pentru viitor – să trăiască într-o țară în care e pace.

3) *Progresia învățării la nivel individual, obiectivul activităților din abordarea comunicativă vs. construirea unor relații interindividuale, în abordarea acțională*

În abordarea comunicativă, predarea-învățarea este parte distinctă în raport cu evaluarea. Achiziția de cunoștințe se realizează în etapa de învățare, iar evaluarea reprezintă o formă de verificare și de certificare a achiziției. În schimb, în abordarea acțională, evaluarea este o experiență socială, la fel ca învățarea. Cursanții utilizează limbajul pentru un obiectiv în plan social, intercunoașterea, în cazul de față. Intervenția fiecărui candidat este evaluată nu doar după criteriul lingvistic (integrarea în discurs a vocabularului învățat și aplicarea regulilor de gramatică abordate în timpul semestrului) ci și după impactul pe care l-a avut prezentarea asupra publicului țintă.

4) *Sistem centrat pe profesor și evaluare externă în abordarea comunicativă vs. descentralizare, reflexivitate și metacogniție în abordarea acțională*

Dacă în evaluarea orală de tip comunicativ, profesorul are rol central și o putere de decizie mai mare decât candidații, în evaluarea orală de tip acțional prin prezentarea proiectelor de dezvoltare profesională, descentralizarea procesului de evaluare este evidentă. Profesorul nu mai este singurul care poate pune întrebări, nu mai are o poziție superioară în raport cu cursanții și nici o putere de decizie mai mare decât aceștia. Mai mult decât atât, interacțiunea autentică dintre cursanți devine condiție esențială a experienței de evaluare: pe de o parte, colegii au responsabilitatea de a realiza interacțiunea verbală cu candidatul, pentru ca acesta să primească punctajul aferent interacțiunii verbale, pe de altă parte, candidatul e obligat să utilizeze strategii de captare și de menținere a atenției publicului, atenție absolut necesară pentru a formula întrebări pertinente, la finalul prezentării. Așadar, dialogul de tip întrebare – răspuns dintre profesor și elev, dintr-o evaluare orală clasică este înlocuit cu dialogul dintre cursanți. Mai mult, dacă în viziunea comunicativă, dialogul dintre cursanți este doar un

pretext pentru utilizarea funcțională a limbajului, în viziunea acțională, dialogul dintre cursanți este o experiență de intercunoaștere, mijlocită de limbaj.

În evaluarea clasică, profesorul adoptă rolul de evaluator, el este cel care propune grila de evaluare, o aplică și dă note. În schimb, în evaluarea orală prezentată mai sus, în care studenții și-au prezentat proiectele de dezvoltare profesională pentru un post de student medicinist voluntar la o instituție aleasă, cursanții-utilizatori au fost, prin rotație, evaluatori, au primit o fișă de evaluare, au acordat punctaje pentru fiecare criteriu de evaluare și au făcut aprecieri. Astfel, componenta metacognitivă și autoreflexivă a candidaților a fost exploatată. Utilizarea grilei de evaluare pentru evaluarea colegilor este o formă de interiorizare a criteriilor de evaluare și un exercițiu autoreflexiv. Evaluându-i pe colegi, cursanții învață să se autoevalueze. Mai mult, evaluatorii sunt actori sociali. Dacă în viziunea comunicativă, doar candidații adoptau roluri sociale, în viziunea acțională și evaluatorii adoptă un rol social, acela de public țintă al discursului, alături de ceilalți candidați/cursanți.

5) *Imperativul de a respecta regulile de utilizare a limbajului, specifice diferitelor situații de comunicare, în abordarea comunicativă vs. necesitatea de exprimare a creativității, în abordarea acțională*

În sarcinile de lucru de tip comunicativ, creativitatea candidaților este limitată, prin impunerea rolului social și al conținutului lingvistic. În schimb, în viziunea acțională se conjugă vorbirea cu acțiunea, individualul cu colectivul, ceea ce e permis cu creativitatea (Richer 2011, 66). În subiectele de examen din evaluările orale anterioare propuneam un dialog între medic și pacient sau între farmacist și pacient, oferind conținutul pe care candidații îl puneau în dialog: afecțiunea, simptomele și tratamentul sau imagini sugestive pentru aceste elemente. În acest fel, creativitatea candidaților era limitată, iar singura componentă evaluată era cea lingvistică – punerea în limbaj a unor conținuturi. În schimb, experiența de evaluare în care studenții și-au prezentat proiecte de dezvoltare profesională le-a permis acestora să fie creativi. Chiar dacă studenților li s-a cerut să-și structureze prezentarea în trei părți (parcurs școlar și profesional, proiecte pe termen lung, proiectul unui student medicinist voluntar într-o instituție gazdă), pentru a facilita realizarea proiectului, studenții au avut o marjă de creativitate destul de mare: partea a treia a proiectului, în care candidații susțin viabilitatea unui proiect social pe care îl propun ei (activități propuse pentru grupul țintă, scop, mijloace, resurse etc.); imaginile sau documentele video utilizate pentru a ilustra anumite idei (din arhiva personală sau preluate), strategiile discursive de implicare activă a publicului etc.

Acest demers analitic probează faptul că experiența de evaluarea orală prin care studenții internaționali de la Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu”, cu un nivel de referință A2, și-au prezentat proiectele de dezvoltare profesională, poate fi încadrat perspectivei acționale. Remarcăm faptul că experiența de evaluare are încă elemente ancorate în perspectiva comunicativă:

- 1) realizarea individuală a proiectelor, în timp ce abordarea acțională promovează munca în echipă și dezvoltarea competențelor relaționale, prin negocierea sensului și prin acțiunea împreună cu celălalt;
- 2) evaluatorii joacă rolul posibililor angajatori și evaluează pertința proiectelor pentru instituția vizată de candidat, în timp ce abordarea acțională promovează autenticitatea, în defavoarea jocului de rol.

Considerăm că aceste reminiscențe ale evaluării de tip comunicativ, alături de altele, sunt inevitabile și necesare, într-un proces de tranziție de la abordarea comunicativă, în care se înscriu majoritatea materialelor folosite în predarea limbii române ca limbă străină, la abordarea acțională.

4. Caracteristicile evaluării de tip acțional

Vom sintetiza caracteristicile evaluării de tip acțional, așa cum sunt descrise în ghidul cadrul de evaluare de tip acțional, publicat în 2012: Johann Fischer, Catherine Chouissa, Stefania Dugovičová et Anu Virkkunen-Fullenwider avec la contribution spéciale d'Amelia Kreitzer Hope, *Evaluer par les tâches les langues à fins spécifiques à l'université: un guide*, Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe, Autriche, 2012.

Scopul acestui demers de sintetizare este de a ilustra faptul că evaluarea de tip acțional descrisă mai sus este o variantă de tranziție de la evaluarea de tip comunicativ la una de tip acțional. În plus, acest ghid reprezintă un instrument de lucru esențial pentru gestionarea în plan academic a evaluării de tip acțional, în domeniul limbii române ca limbă străină.

Acest ghid are scopul de a lega predarea de tip acțional, care se generalizează treptat, după publicarea CECRL, cu evaluarea. Testele de tip comunicativ, cu itemi grupați pe cele 5 activități de comunicare (ascultare, citire, vorbire, scriere, interacțiune) nu mai corespund cu predarea de tip acțional (Fischer et al. 2012, 11).

Spre deosebire de evaluarea de tip comunicativ, evaluarea de tip acțional, în didactica limbilor străine implică un input (cerința, un element declanșator, o sarcină prin realizarea căreia candidatul trebuie să acționeze) și un output (rezultatul/produsul oferit de candidat, un raport prin care să explice problemele și soluțiile posibile la situația dată ca input) (Fischer et al. 2012, 16-17). Sarcina dată de examinatori trebuie să îi incite pe candidați să acționeze, respectiv să utilizeze limba pentru a acționa.

Evaluarea de tip acțional este o formă mai elaborată a abordării comunicative. Fundamentul abordării comunicative în evaluarea de tip acțional este: focalizarea pe transmiterea sensului, utilizarea resurselor autentice, integrarea diverselor competențe, centrarea învățării pe cursant și pe nevoile sale de comunicare. Ce adaugă abordarea acțională? Integrarea activităților comunicative într-o situație particulară cu obiective specifice. Dacă testele de tip comunicativ verifică activitățile (vorbire, scriere etc.) în secțiuni diferite cu tematici diferite, în evaluarea de tip acțional, toate sunt integrate în macro-sarcina – proiectul/acțiunea pe care o realizează candidatul (Fischer et al. 2012, 20).

Exemple de evaluări de tip acțional:

- 1) Studiul de caz – se prezintă o situație concretă din realitate/viața cotidiană și opinia pe baza căreia se ia o decizie.
- 2) Proiectul – se propune un plan de remediere a unei situații problematice din realitatea cotidiană.
- 3) Simulări globale – se creează un scenariu, un univers de referință (un sat/un oraș/un circ, un hotel etc.), animat, cu personaje în interacțiune (Fischer et al. 2012, 24-25).

Structura unei evaluări de tip acțional:

1. Introducerea în tematică – candidaților li se descrie macro-sarcina, acțiunea pe care trebuie să o facă; este o etapă importantă pentru orientarea atenției candidatului, în următoarele etape ale testului, pe informațiile pertinente, necesare în realizarea macro-sarcinii.
2. Documentarea – implică activități de receptare, dar, spre deosebire de abordarea comunicativă, candidatul nu trebuie să înțeleagă un text doar ca să îl înțeleagă, ci trebuie să îl înțeleagă în spiritul unei intenții precise, să selecteze informațiile pertinente pentru realizarea macro-sarcinii. În plus, sursele de documentare nu sunt limitate, ca în evaluarea de tip acțional, ci se vizează și competența candidatului de a selecta și de a exploata resursele nelimitate.
3. Studiul de caz/ analiza de caz – candidații lucrează în binom sau în grupuri mici pentru a găsi o soluție sau o propunere, pe care o vor prezenta împreună, în ultima etapă de evaluare, când prezintă raportul.
4. Scrierea – candidații pregătesc un raport scris; lucrează individual, folosesc dosarele și notițele luate în faza de documentare și de analiză a cazului
5. Vorbirea – între etapa de scriere și de vorbire e o pauză de câteva zile; în prima parte a acestei etape de evaluare, candidații prezintă raportul/rezultatul macro-sarcinii, iar în a doua parte, sunt discuții, întrebări, clarificări etc. (Fischer et al. 2012, 29-32).

Evaluarea de tip acțional descrisă mai sus, în care studenții și-au prezentat proiectele de dezvoltare profesională, nu respectă această structură. Candidații lucrează individual în pregătirea macro-sarcinii, iar timpul necesar realizării macro-sarcinii nu face parte din timpul alocat examinării – candidații își pregătesc individual, înainte de evaluare, proiectele. Totuși, considerăm că evaluarea descrisă mai sus se distanțează în mod evident de una de tip comunicativ – activitățile (ascultare, citire, vorbire, scriere, interacțiune) sunt integrate într-o macro-sarcină; macro-sarcina este aproape de realitatea socio-culturală în care acționează cursanții, evaluarea impune o acțiune la nivel social, în grupul de studenți – intercunoaștere și integrare.

5. Concluzii

Prin acest studiu, am arătat că trecerea la abordarea acțională în predarea limbii române ca limbă străină este un demers absolut necesar, pentru a răspunde nevoilor de învățare ale publicului țintă, format în sisteme educaționale vestice. De asemenea, am propus o soluție de ieșire din cadrul restrictiv al evaluărilor certificative impuse prin perspectiva comunicativă și dezvoltate extrem de mult, în didactica limbilor străine, după publicarea *Cadrului european comun de referință pentru limbi*. Evaluarea formativă de tip proiect, care poate fi încadrată pedagogiei proiectului, de mare succes în didactica actuală, reprezintă un pas spre implementarea pedagogiei proiectului în predare învățare și spre trecerea de la scenarii de învățare la experiențe de învățare.

Evaluările de tip comunicativ și-au dovedit limitele, în ultimii ani de evaluare, la cursul practic de limba română ca limbă străină: grad ridicat de artificialitate, disproporție între creativitatea cadrului didactic în pregătirea sarcinilor de lucru (situații de comunicare și conținutul dialogurilor) și cea a candidaților în realizarea acestora, evaluarea exclusivă a componentei lingvistice a comunicării, lipsa autonomiei candidaților, obiectivul certificativ al evaluării, în defavoarea celui formativ și colaborativ. În schimb, evaluarea orală de tip acțional reprezintă o alternativă la jocurile de rol și un prim pas pentru implementarea pedagogiei proiectului, în didactica limbii române ca limbă străină.

Beneficiile pe care le aduce viziunea acțională – creativitate, interacțiune, autenticitate, acțiune socială (intercunoaștere, integrare), apropiere de cerințele vieții reale – reprezintă elementele de bază pentru creșterea motivației studenților internaționali din România de a învăța limba română, condiție esențială pentru integrarea socială și reușita academică.

Referințe bibliografice:

- Bagnoli, P., Dotti, E., Prader, R. & Ruel, V. 2015. *La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*, in „Le Journal de l'immersion: l'immersion actionnelle”, 37 (2), 13-30. Consultat în 15 iulie, la adresa <http://www.dosclubos.com/clientes/3fla/ponencias/002.pdf>.
- Bento, M. 2013. *Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France*, in „Éducation et didactique”, 7 (1), 87-100. Consultat în 18 iulie 2019 la URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1404>.
- Bourguignon, Claire. 2006. *De l'approche communicative à l'approche "communic-actionnelle": une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*, in „Synergie Europe”, 1, 58-73. Consultat în 15 mai 2019, la adresa <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>.
- Bourguignon, Claire. 2008. *Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence*, in „Cahiers de l'APLIUT”, Vol. XXVII (2), consultat în 13 februarie 2020. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/3198> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.3198>.
- Bourguignon, Claire, Delahaye, Philippe, Puren, Christian. 2007. *Évaluer dans une perspective actionnelle: l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*, Le Havre: Éd. Delbopur.
- *** *Cadrul european comun de referință pentru limbi*. Consultat în 18 iulie, la adresa <http://isjvn.vn.edu.ro/upload/f527.pdf>.
- Grosu, Maria. 2019. *Decentralization – A Fundamental Principle of the Action-Based Perspective on Foreign Language Teaching*, in „Philobibon”, Vol. XXIV (2), pp. 249-263.

- Fischer, Johann, Chouissa, Catherine, Dugovičová, Stefania, Virkkunen-Fullenwider, Anu, avec la contribution spéciale d'Amelia Kreitzer Hope. 2012. *Evaluer par les tâches les langues à fins spécifiques à l'université: un guide*, Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe, Autriche.
- Piccardo, E. 2014. *Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche*. Ontario: Ministry of Ontario. Consultat în 10 iulie 2019 la adresa http://www.edugains.ca/resourcesFSL/PDF/CommunicativeToActionApproach/CommunicativeToActionOriented_AResearchPathway_French.pdf.
- Puren, C. 2006. (1). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*, in „Le Français dans le Monde”, 347, 37-40. Consultat în 27 aprilie 2019 la adresa https://sandrinemeldener.files.wordpress.com/2014/03/puren_2006g_configurations_didactiques_revueflm_n347-3.pdf.
- Puren, C. 2006 (2). *Vers une nouvelle cohérence didactique: La perspective actionnelle*, in „Le Français dans le Monde”, 348, 42-44. Consultat în 11 mai 2019, la adresa <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006h/>.
- Puren, C. 2007. *Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées*, in „Cuadernos de filología francesa”, 18, 127-143. Consultat în 18 septembrie 2019, la adresa <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323>.
- Puren, C. 2009. *Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf?*, in „Les Cahiers Pédagogiques”, 18, 87-91. Consultat în 20 martie 2019 la adresa <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009a/>.
- Richer, J. 2011. *De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues*, in „Éla. Études de linguistique appliquée”, 161 (1), 63-77. Consultat în 15 septembrie la adresa <https://www.cairn.info/revue-ela-2011-1-page-63.htm>.
- Richer, J. 2014. *Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues*, in „Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité”, XXXIII (1), 33-49. Consultat în 12 octombrie 2019, la adresa <http://journals.openedition.org/apliut/4162> ; DOI : 10.4000/apliut.4162.
- Springer, Claude. 2010. *Les projets collaboratifs (TIC): quelles compétences pour quelle évaluation? Conférence: Communiquer, Échanger, Collaborer en français dans l'espace méditerranéen et balkanique ACTES du 7e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français*, Athènes, 21-24 octobre 2010. Consultat în 3 februarie 2020, la adresa https://www.researchgate.net/publication/325295331_Les_projets_collaboratifs_TIC_quelles_compétences_pour_quelle_evaluation