

Comitetul Director
Pentru Educație

Diviziunea Politici Lingvistice
Strasbourg

Cadrul european comun de referință pentru limbi

- ÎNVĂȚARE
- PREDARE
- EVALUARE



CONSILIUL DE COOPERARE CULTURALĂ

Comitetul Director pentru Educație

„Studierea limbilor și cetățenia europeană”

Cadrul european comun de referință pentru limbi:

ÎNVĂȚARE, PREDARE, EVALUARE

Diviziunea Politici Lingvistice
Strasbourg

CUPRINS

Notă preliminară	3
Introducere	4
Synopsis	7
Capitolul 1 <i>Cadrul European comun de referință</i> în contextul său politic și educativ	9
Capitolul 2 Abordarea adoptată	15
Capitolul 3 Nivelurile comune de referință	23
Capitolul 4 Utilizarea limbii și elevul/utilizatorul.....	39
Capitolul 5 Competențele elevului/utilizatorului	81
Capitolul 6 Operațiile de învățare și de predare a limbilor	103
Capitolul 7 Sarcinile și rolul lor în predarea limbilor	121
Capitolul 8 Diversificarea lingvistică și curriculum-ul	129
Capitolul 9 Evaluarea	135
Anexa A Elaborarea descriptorilor de competențe	149
Anexa B Scările de ilustrare a descriptorilor	156
Anexa C Scările sistemului de evaluare DIALANG	162
Anexa D Specificațiile nivelurilor de competență elaborate de ALTE	174
Bibliografie generală	186

NOTĂ PRELIMINARĂ

Această versiune restructurată a *Cadrului european comun de referință* pentru învățarea/predarea și evaluarea competențelor în domeniul limbilor constituie ultima etapă a unui proces de muncă îndârjită început în anul 1991. Întocmirea prezentei versiuni a fost în mare măsură posibilă, grație unei colaborări rodnice cu numeroase cadre didactice din Europa și de peste hotarele ei.

Consiliul Europei recunoaște cu gratitudine contribuțiile aduse de:

- Grupul Proiectului *Studierea limbilor și cetățenia europeană*, compus din reprezentanți ai tuturor Statelor membre ale Consiliului de Cooperare Culturală, precum și Canada în calitate sa de observator, pentru supravegherea cu atenție a realizării Proiectului;
- Grupul de lucru, creat de Grupul Proiectului, compus din 20 de resortisanți ai Statelor membre, care reprezentau diverse interese profesionale, precum și din reprezentanți ai Comisiei Europene și ai Programului Comisiei Europene LINGUA, pentru sfaturile lor prețioase și controlul executării proiectului;
- Grupul de autori, creat de Grupul de lucru, din care făceau parte Domnul Profesor J.L.M. Trim (Director de Proiect), Domnul Profesor D.Coste (Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud, CREDIF, Franța), Domnul B.North (Eurocentres, Elveția), precum și Domnul J.Sheils (Secretariat). Consiliul Europei aduce mulțumiri instituțiilor, care au permis experților respectivi să contribuie la realizarea acestei importante activități;
- Comisia permanentă a directorilor cantonali pentru Educație și Fondul național elvețian de cercetare științifică, pentru asistența acordată Domnului B. North și Domnului Profesor G. Schneider (Université de Fribourg) în activitatea lor de elaborare și etalonare a descriptorilor competențelor de comunicare lingvistică pentru Nivelurile comune de referință;
- Fundația Eurocentres, pentru furnizarea expertizei necesare la definirea și etalonarea nivelurilor competenței de comunicare lingvistică;
- Centrul Național de limbi străine din SUA, care a binevoit să acorde Domnilor Trim și North Burse Mellon, ceea ce a facilitat participarea Domniilor lor la realizarea acestui proiect;
- numeroși colegi și instituții din întreaga Europă, care au răspuns, adesea cu multă grijă și în mici detalii, la rugămintea de a face comentarii și sugestii cu privire la proiectele precedente.

Opiniile cu privire la aplicarea în practică a *Cadrului de referință* au fost colectate de la un eșantion reprezentativ de utilizatori diferiți. În plus, unii dintre ei au fost rugați să informeze Consiliul Europei despre propriile lor rezultate în ceea ce privește utilizarea *Cadrului* în scopuri speciale. Informațiile primite au fost luate în considerare în procesul de revizuire a *Cadrului* și a *Ghidurilor* pentru utilizatori, înainte ca acestea să fie adoptate în toată Europa. Această revizuire a fost efectuată de Domnii Trim și North.

INTRODUCERE

Scopul părții introductive este de a vă acorda ajutor în utilizarea cât mai eficientă a *Cadrului european de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*, independent de faptul că sunteți elev sau practician în domeniul predării sau evaluării competențelor în domeniul limbilor. Din această perspectivă, aici nu vor fi expuse multiplele posibilități de utilizare a *Cadrului* de către o categorie de utilizatori sau alta, cum ar fi, de exemplu, profesorii, examinatorii, autorii de manuale, persoanele responsabile de pregătirea și reciclarea cadrelor, administratorii etc. Diversele posibilități de utilizare a *Cadrului* constituie obiectul *Ghidurilor*, care sunt disponibile la Consiliul European și pot fi consultate pe pagina WEB a acestei organizații. Aici este vorba de o primă introducere în *Cadrul de referință* care se adresează tuturor utilizatorilor săi.

Puteți desigur utiliza *Cadrul de referință* după bunul Dumneavoastră plac, ca orice altă publicație. De fapt, noi sperăm că se vor găsi printre cititori persoane, care vor urma din acest punct de vedere și alte căi decât cele explorate de noi. Să nu uităm totuși cele **două obiective esențiale**, care au constituit punctul de plecare în elaborarea *Cadrului*.

- 1. Încurajarea practicienilor** din domeniul limbilor moderne, oricine ar fi ei, inclusiv elevii, să mediteze asupra unui anumit număr de întrebări, și anume:
 - Ce facem cu exactitate în procesul unui schimb de mesaje în formă orală sau scrisă cu o altă persoană?
 - Ce ne permite să acționăm în așa mod?
 - Care este volumul de cunoștințe de care avem nevoie atunci când încercăm să utilizăm o nouă limbă?
 - În ce mod stabilim obiectivele noastre și cum tragem linia de demarcare între ignoranța totală și stăpânirea efectivă a unei limbi?
 - În ce mod se învață o limbă?
 - Ce este nevoie de făcut pentru a ajuta semenii noștri să învețe o limbă?
- 2. Facilitarea schimburilor de informații între practicieni și elevi**, pentru ca practicienii să poată explica elevilor care sunt așteptările lor în materie de învățare și în ce mod vor încerca să-i ajute.

Un lucru trebuie să fie clar: nu este vorba sub nici o formă de a dicta practicienilor ce și cum au de făcut. Noi ridicăm niște chestiuni, noi nu dăm răspunsuri. Funcția *Cadrului european de referință* nu constă în a prescrie cu strictețe anumite obiective, pe care utilizatorii ar fi obligați să le îndeplinească și nici metode, pe care ar trebui să le utilizeze. Aceasta nu înseamnă nicidecum, că ar exista o anumită indiferență față de aceste chestiuni din partea Consiliului European. În realitate, colegii din țările membre, care participă la proiectele ”Limbi moderne ” ale Consiliului European, au depus de-a lungul anilor o muncă asiduă și au cugetat adânc în vederea elaborării principiilor fundamentale și a consecințelor practice ale acestora în domeniul învățării, predării și evaluării competențelor lingvistice.

În Capitolul 1 sunt expuse **principiile fundamentale** și **consecințele lor practice**. Veți putea constata că preocuparea Consiliului este de a ameliora comunicarea între cetățenii Europei, care vorbesc în diferite limbi și aparțin diferitor culturi, deoarece comunicarea facilitează mobilitatea și schimburile, contribuind pe această cale la înțelegerea reciprocă și consolidarea cooperării. Consiliul sprijină de asemenea metodele de predare/învățare, care îi ajută pe tineri și adulți să-și însușească cunoștințele, deprinderile și atitudinile de care au nevoie, pentru a fi mai independenți în reflecțiile și acțiunile lor, în scopul de a deveni mai responsabili și mai cooperativi în relațiile cu alte persoane. În acest sens, prezenta lucrare contribuie la promovarea unei cetățenii democratice.

În conformitate cu aceste principii fundamentale, Consiliul îndeamnă toate persoanele implicate în organizarea procesului de studiere a limbilor să-și construiască acțiunile în strictă concordanță cu nevoile, motivațiile, particularitățile și resursele elevului. Aceasta atrage după sine meditația asupra unui șir de întrebări, cum ar fi :

- În ce scopuri și în ce situații concrete va avea nevoie elevul să utilizeze limba?
- Ce trebuie să învețe el pentru a fi capabil să utilizeze limba în aceste scopuri?
- Ce îi cultivă dorința de a învăța limba?
- Cine este el (vârsta, sexul, mediul social și nivelul de instruire)?
- Care sunt cunoștințele, deprinderile și experiența pe care le posedă profesorul lui?
- În ce măsură elevul are acces la manuale, opere de referință (dicționare, gramatici etc.), mijloace audiovizuale și informatice (hardware și software) ?
- Care este volumul orar pe care elevul poate, dorește sau este capabil să-l consacre studierii unei limbi?

Pornind de la **analiza situației de învățare/predare**, este extrem de important să se stabilească cu maximă claritate și precizie obiective reale în raport cu nevoile elevilor și realiste din punctul de vedere al particularităților lor și mijloacelor disponibile. Partenerii implicați în organizarea procesului de învățare a limbilor sunt foarte numeroși: profesori și elevi în primul rând, dar de asemenea administratori, examinatori, autori și editori de manuale etc. În cazul când toți acești parteneri sunt de acord cu obiectivele fixate, fiecare dintre ei poate, în domeniul lui de activitate, să contribuie la canalizarea tuturor eforturilor în vederea sprijinirii elevilor în atingerea acestor obiective. Ei pot de asemenea preciza și explica în mod clar propriile lor obiective și metode pentru a facilita sarcina partenerilor lor.

Anume în acest scop, așa cum este descris în Capitolul 1, a fost elaborat *Cadrul european comun de referință*. Pentru a-și îndeplini în mod corespunzător funcția, *Cadrul* trebuie să **satisfacă anumite criterii de transparență și coerență** și să fie pe cât se poate de **exhaustiv**. Aceste criterii sunt expuse și explicate de o manieră clară în Capitolul 1. În ceea ce privește „exhaustivitatea”, pentru simplificare, vom înțelege prin această noțiune posibilitatea de a găsi în *Cadrul de referință* tot felul de informații necesare, pentru a descrie obiectivele, metodele și rezultatele obținute de Dumneavoastră.

Schema descriptivă a parametrilor, categoriilor și exemplelor prevăzute în Capitolul 3, sintetizată la pagina 25 și detaliată în Capitolele 4 și 5, își propune să descrie clar competențele (cunoștințele, deprinderile și atitudinile), pe care utilizatorul unei limbi le dobândește de-a lungul experienței sale și care îi permit să facă față exigențelor comunicării, depășind frontierele lingvistice și culturale (în alți termeni, să îndeplinească sarcini și activități comunicative în diverse contexte ale vieții sociale, ținând cont de condițiile și constrângerile proprii acestor contexte). **Nivelurile comune de referință**, prezentate în Capitolul 3, oferă un mijloc de înregistrare a progresului elevilor cu ajutorul parametrilor schemei descriptive pe măsură ce ei își dezvoltă competențele.

Bazat pe ipoteza că scopul studierii unei limbi este de a transforma elevul în utilizator competent și experimentat, acest mod de descriere trebuie să vă permită să formulați în mod clar și pe cât se poate de exhaustiv obiectivele Dumneavoastră. Veți considera poate că el depășește propriile Dumneavoastră nevoi. Această eventualitate a fost luată în considerare: cu începere de la Capitolul 4, la sfârșitul fiecărei secțiuni sunt prezentate, într-un cadru, un șir de întrebări, care vă vor incita să cugetați asupra pertinentei secțiunii în cauză în raport cu obiectivele și activitățile Dumneavoastră practice. Răspunsul poate fi negativ din diverse motive: aceasta nu convine elevilor Dumneavoastră sau, deși ar putea fi util, resursele materiale și volumul orar, de care dispuneți, vă orientează spre alte priorități. Dar dacă totuși conținutul întrebărilor vă va interesa, (în contextul în care se înscrie acest cadru, el vă va atrage, probabil, atenția), în Capitolele 4 și 5 ale *Cadrului de referință* veți găsi formulările celor mai importanți parametri și categorii, de care ați putea avea nevoie, ilustrate de câteva exemple.

Nici categoriile și nici exemplele prezentate nu pretind la exhaustivitate. Dacă veți dori să descrieți un domeniu mai specializat, va trebui să continuați să detaliați prezenta clasificare și să elaborați subcategorii noi. În ceea ce privește exemplele, ele sunt prezentate în calitate de sugestii. Puteți păstra unele din ele, renunța la altele și adăuga unele noi din propria Dumneavoastră experiență. Trebuie să vă simțiți absolut independenți în această privință, deoarece anume Dumneavoastră vă revine sarcina de a alege obiectivele și modalitățile practice de atingere a acestora. Însă nu uitați un singur lucru: când un oarecare element al *Cadrului* vă pare a fi inutil, prezența lui este totuși justificată, deoarece el poate prezenta un interes primordial pentru alte persoane, care au o pregătire diferită, activează în alte condiții și au un alt contingent de elevi. De exemplu, în ceea ce privește „Condițiile și constrângerile” (vezi 4.1.3), luarea în considerare a bruiajului poate părea absolut inutilă pentru predarea unei limbi în cadrul sistemului școlar, dar acest fapt capătă o importanță majoră pentru cel, ai cărui elevi sunt aviatori: a nu desluși sută la sută cifrele în zgomotul infernal al unei comunicări sol/aer, poate însemna condamnarea piloților la moarte (a lor și a pasagerilor...!) Gândiți-vă, pe de altă parte, că enunțurile și categoriile, pe care le considerați necesare de adăugat, pot fi utile altor persoane. De aceea, taxonomia care figurează în Capitolele 4 și 5 ale *Cadrului de referință* trebuie considerată drept o listă deschisă, susceptibilă să evolueze în lumina experienței obținute. Acest principiu este în egală măsură valabil pentru **descrierea nivelurilor de competență**.

Capitolul 3 explică în mod clar că numărul nivelurilor, de care poate avea nevoie un utilizator, depinde de motivele care determină dorința acestuia de a stabili o distincție, precum și de scopul în care va fi utilizată informația obținută. Nivelurile n-ar trebui multiplicare mai mult decât este necesar. Sistemul arborescent de tip „hipertext”, prezentat în Capitolul 3.2 (vezi p. 25), permite practicienilor de a delimita niveluri de competențe, a căror etalonare depinde de gradul de finețe pus la baza stabilirii diferențelor în interiorul unui contingent dat de elevi. Desigur, este de asemenea posibil (procedeu, printre altele, adesea utilizat în practică) de a diferenția obiectivele în funcție de niveluri, iar gradul de atingere a acestor obiective - în funcție de sistemul de notație și mențiuni.

Ansamblul celor **șase niveluri** utilizate în acest document (vezi 3.2), se bazează pe practica actuală a unui anumit număr de organisme instituționalizate de certificare. Descriptorii propuși se bazează pe acei care „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” (vezi p. 30). Însă este vorba, și în acest caz, doar de recomandări, nu de prescripții. *Cadrul* este un „document de reflecție, de schimb de opinii, de acțiuni viitoare...Scopul exemplelor este de a deschide noi posibilități, dar nu de a anticipa decizii” (ibid.). Cu toate acestea, este evident că un cadru de niveluri comune de referință, ca instrument de calibrare a descriptorilor scârilor de competențe, este mult așteptat și

binevenit pentru toți practicienii care, la fel ca și în alte domenii, consideră drept un avantaj faptul de a opera cu unități de măsură și norme stabile și recunoscute.

În calitate de utilizatori, sunteți invitați să folosiți acest sistem de scări (niveluri) și descriptorii lor în mod critic. Orice raport, ce cuprinde o relatare a experienței în acest sens, va fi binevenit la Secția de limbi moderne a Consiliului Europei. Este important de subliniat, că scările sunt prevăzute nu doar pentru o competență globală, dar și pentru fiecare din parametrii etalonabili ai competenței comunicative, care este detaliată în Capitolele 4 și 5. Aceasta permite de a diferenția cu mai multă finețe profilurile elevilor în interiorul unei clase de elevi.

În Capitolul 6 atenția este concentrată asupra **metodologiei**. Cum se însușește sau se învață o nouă limbă? Ce suntem în măsură să facem pentru a facilita acest proces de învățare sau de însușire? O dată în plus, scopul *Cadrului de referință* nu este de a impune și nici măcar de a recomanda o metodă sau alta, dar mai degrabă de a prezenta diverse opțiuni, incitându-vă să cugetați asupra activității practice a Dumneavoastră, să luați în rezultatul acestor meditații anumite decizii și să determinați cu precizie în ce constă acțiunea Dumneavoastră actuală. Desigur, în examinarea scopurilor și obiectivelor Dumneavoastră, noi nu putem decât să vă îndemnăm să țineți cont de *Recomandările Comitetului Miniștrilor*, iar *Cadrul de referință* trebuie să fie în primul rând un auxiliar pentru a vă acorda ajutor în luarea deciziilor.

În Capitolul 7 se examinează **rolul sarcinilor** în procesul de predare/învățare a limbilor, domeniu de vârf al didacticii limbilor moderne în ultimii ani.

Capitolul 8 este consacrat analizei **principiilor construcției curriculare**, care antrenează diferențierea obiectivelor de învățare a limbilor, îndeosebi în domeniul dezvoltării competenței plurilingve și pluriculturale a unui individ, pentru a-i permite să înfrunte problemele de comunicare pe care le înaintea viața într-o Europă multilingvă și multiculturală. Acest capitol merită a fi studiat cu multă atenție de persoanele responsabile de elaborarea curriculum-urilor pentru mai multe limbi, care se văd obligate să analizeze diversele posibilități de repartizare judicioasă a resurselor între diferite categorii de elevi.

Capitolul 9 tratează, în fine, problematica **evaluării**. În el se explică relevanța *Cadrului de referință* pentru evaluarea competenței de comunicare lingvistică și a rezultatelor obținute cu ajutorul unor criterii de evaluare, în funcție de modalitățile diferite de abordare a procesului de evaluare.

Anexele au drept scop aprofundarea altor aspecte ale etalonării care pot fi de un real folos pentru utilizatori. Anexa A tratează unele chestiuni teoretice generale și se adresează utilizatorilor, care ar dori să elaboreze scări pentru categorii specifice de elevi. Anexa B furnizează informații asupra Proiectului elvețian, membrii căruia au elaborat descriptorii etalonați ai *Cadrului de referință*. Anexele C și D vă pun la dispoziție scările elaborate de alte organisme, în special de DIALANG: Sistem de evaluare în domeniul limbilor (Language Assessment System), scările ”capacităților de a face” (”capacités de faire”; ” Can Do” scales), precum și pragurile funcționale de învățare elaborate de ALTE (Association of Language Testers in Europe: Asociația centrelor de evaluare în domeniul limbilor în Europa).

SYNOPSIS

- Capitolul 1** (p.9-14) Definește **scopurile, obiectivele și funcțiile Cadrului de referință** în lumina politici generale a Consiliului Europei și îndeosebi a politicii de promovare a **plurilingvismului** ca răspuns la diversitatea lingvistică și culturală a Europei. Acest capitol expune de asemenea **criteriile**, pe care trebuie să le satisfacă *Cadrul de referință*.
- Capitolul 2** (p.15-22) Descrie abordarea adoptată. Acest capitol se bazează pe o analiză a utilizării limbii din punctul de vedere al **strategiilor** utilizate de elevi, pentru a-și aplica **competențele generale și comunicative** în vederea executării **activităților și operațiilor**, pe care le implică **producerea și recepția** textelor pe anumite **teme**, ceea ce le permite îndeplinirea **sarcinilor**, la care ei trebuie să facă față, ținând cont de condițiile și constrângerile proprii situațiilor, care survin în diversele domenii ale vieții sociale. Termenii evidențiați indică parametrii de descriere a gradului de utilizare a limbii și a capacității utilizatorului/elevului de a o folosi.
- Capitolul 3** (p.23-38) Introduce nivelurile comune de referință. Progresul în învățarea limbilor în raport cu parametrul schemei descriptive poate fi etalonat în conformitate cu o serie flexibilă de **praguri funcționale**, determinate de descriptorii corespunzători. Acest instrument trebuie să dispună de destule posibilități, pentru a putea ține cont de întreaga gamă a nevoilor elevului și, prin urmare, de obiectivele fixate de diferiți parteneri, precum și de cerințele înaintate față de candidații care doresc să obțină o calificare în domeniul limbilor.
- Capitolul 4** (p.39-80) Expune în detaliu (însă nu în mod exhaustiv și nici definitiv) categoriile (etalonate ori de câte ori este posibil) necesare pentru descrierea **utilizării limbii de către elev/utilizator**, în funcție de parametrii identificați, care cuprind rând pe rând: domeniile și situațiile, care constituie contextul utilizării limbii; sarcinile, scopurile și temele comunicării; activitățile, strategiile și operațiile de comunicare, precum și textele, îndeosebi, în conexiune cu activitățile și suporturile didactice.
- Capitolul 5** (p.81-102) Detaliază **competențele** generale și comunicative ale utilizatorului/elevului, **etalonate în măsura posibilului**.
- Capitolul 6** (p.103-120) Examinează **procedeele** de învățare și predare a limbilor, tratează relația existentă între procesele de achiziție și de învățare a unei limbi, particularitățile și dezvoltarea unei competențe plurilingve, precum și opțiunile metodologice generale sau particulare în raport cu categoriile expuse în Capitolele 3 și 4.
- Capitolul 7** (p.121-128) Prezintă mai amănunțit rolul **sarcinilor** în învățarea/predarea limbilor.
- Capitolul 8** (p.129-134) Este consacrat problematicii implicațiilor **diversificării lingvistice în activitatea de elaborare a curriculum-ului** și tratează următoarele chestiuni: plurilingvismul și pluriculturalismul; obiectivele de învățare diferențiate; principiile elaborării unui curriculum; scenariile curriculare; învățământul continuu al limbilor; competențele modulare și parțiale.

- Capitolul 9** (p.135-148) Prezintă diversele finalități ale evaluării și tipurile de evaluare, care corespund acestor finalități, în lumina necesității armonizării criteriilor concurente de exhaustivitate, de precizie și de fezabilitate operațională.
- Anexa A** (p.148-154) Comentează principiile elaborării descriptorilor competenței de comunicare lingvistică. Aici sunt explicate metodele și criteriile de etalonare, precum și cerințele față de formularea descriptorilor parametrilor și a categoriilor prezentate în alte părți ale documentului. Anexa este însoțită de o bibliografie selectivă, care conține comentarii cu privire la scările competenței de comunicare lingvistică .
- Anexa B** (p.155-160) Prezintă o privire de ansamblu a proiectului elvețian, care a permis de a formula și a etalona exemplele de descriptori. Scările de ilustrare în text sunt inventariate cu indicarea numărului paginii de referință.
- Anexa C** (p.161-172) Conține descriptorii pentru autoevaluarea unei serii de niveluri, adoptate de membrii Proiectului DIALANG al Comisiei Europene pentru utilizarea în Internet.
- Anexa D** (p173-184) Conține descriptorii care formează arhitectura pragurilor funcționale de învățare, elaborate de ALTE (Asociația centrelor de evaluare în domeniul limbilor în Europa).
- Bibliografie generală**
(p.185 – 192) Propune o listă selectivă de opere și articole pe care utilizatorii *Cadrului de referință* o vor consulta în scopul aprofundării chestiunilor puse în discuție. Bibliografia face trimitere la publicațiile pertinente ale Consiliului Europei, precum și la lucrări publicate de alte edituri.

CAPITOLUL 1

CADRUL EUROPEAN COMUN DE REFERINȚĂ ÎN CONTEXTUL SĂU POLITIC ȘI EDUCATIV

PRIVIRE DE ANSAMBLU

1.1 CE ESTE CADRUL EUROPEAN COMUN DE REFERINȚĂ?.....	9
1.2 SCOPURILE ȘI OBIECTIVELE POLITICII LINGVISTICE A CONSILIULUI EUROPEI.....	9
1.3 CE ESTE "PLURILINGVISMUL" ?.....	11
1.4 DE CE ESTE NECESAR CADRUL DE REFERINȚĂ?.....	11
1.5 CARE SUNT POSIBILITĂȚILE DE UTILIZARE A CADRULUI DE REFERINȚĂ ?.....	12
1.5.1 Utilizările	
1.5.2 Tipologia programelor de învățare și certificare	
1.5.3 Necesitatea adaptării calificărilor	
1.6 CE CRITERII TREBUIE SĂ SATISFACĂ CADRUL DE REFERINȚĂ?.....	12

1.1 CE ESTE CADRUL EUROPEAN COMUN DE REFERINȚĂ?

Cadrul european comun de referință oferă o bază comună pentru elaborarea programelor de limbi moderne, documentelor de referință, conținutului examenelor și criteriilor de examinare, a manualelor etc. în Europa. *Cadrul* descrie în mod exhaustiv ce trebuie să învețe persoanele care studiază o limbă, pentru a o utiliza în scopuri comunicative; el enumără de asemenea cunoștințele și deprinderile pe care acestea trebuie să le însușească și să le dezvolte, pentru a avea un comportament lingvistic eficace. Descrierea înglobează de asemenea contextul cultural, care constituie suportul unei limbi. În fine, *Cadrul de referință* definește **nivelurile de competență**, care permit de a măsura progresul elevului la fiecare etapă a procesului de învățare și în orice moment al vieții.

Cadrul european comun de referință este conceput pentru a depăși dificultățile de comunicare, pe care le întâmpină profesioniștii din domeniul limbilor moderne, dificultăți datorate diferențelor existente între sistemele educative. *Cadrul* oferă administratorilor din domeniul educației, persoanelor responsabile de elaborarea programelor, de pregătirea cadrelor, profesorilor, membrilor juriilor de examinare etc. **instrumentele**, care le vor permite să mediteze asupra activității lor ordinare în vederea reconsiderării și coordonării eforturilor lor, pentru a garanta că aceste eforturi răspund nevoilor reale ale elevilor de care sunt responsabili.

Prin oferirea unei baze comune, care cuprinde un șir de descrieri explicite ale obiectivelor, conținutului și metodelor, *Cadrul de referință* va contribui la ameliorarea transparenței cursurilor, programelor și calificărilor, favorizând în așa mod cooperarea internațională în domeniul limbilor moderne. Punerea la dispoziție a unor criterii obiective de descriere a competenței comunicative va facilita recunoașterea reciprocă a calificărilor, obținute în diversele contexte de învățare și va contribui, prin urmare, la extinderea mobilității în Europa.

Opțiunea *Cadrului* pentru o prezentare taxonomică constituie, cu certitudine, o tentativă de a trata complexitatea extremă a limbajului uman prin decuparea competenței comunicative, în funcție de diferitele ei părți componente. Această abordare ne trimite la o serie de probleme majore de ordin psihologic și pedagogic. Comunicarea pune în joc întreaga ființă umană. Competențele izolate și clasificate mai jos, se combină de o manieră complexă, transformând fiecare individ într-o ființă unică. În calitate de actor al vieții sociale, fiecare individ în parte stabilește relații cu un număr mereu crescând de grupuri sociale, care se suprapun și care, luate împreună, constituie o identitate. Dintr-o perspectivă interculturală, unul din obiectivele esențiale ale predării limbilor este acel de a contribui la dezvoltarea armonioasă a personalității elevului și a identității acestuia, ca răspuns la experiența bogată a altor persoane, experiență purtătoare de noi cunoștințe lingvistice și valențe culturale noi. Anume profesorilor și elevilor le revine sarcina de a integra elementele variate pentru a forma o personalitate sănătoasă și echilibrată.

Cadrul de referință cuprinde descrierea unor calificări „parțiale”, care se potrivesc unei competențe lingvistice reduse (de exemplu, când competența de înțelegere este mai importantă decât vorbirea) sau atunci când timpul disponibil pentru studierea unei a treia sau a patra limbi este limitat și când, eventual, se vor putea atinge rezultate mai rentabile, dacă se va pune accentul mai degrabă pe recunoaștere decât pe dezvoltarea anumitor deprinderi bazate pe memorie. Recunoașterea oficială a capacităților de acest fel va contribui la promovarea plurilingvismului pe calea studierii unei mai mari varietăți de limbi europene.

1.2 SCOPURILE ȘI OBIECTIVELE POLITICII LINGVISTICE A CONSILIULUI EUROPEI

Cadrul european comun de referință își dă concursul la îndeplinirea obiectivului general al Consiliului Europei definit în *Recomandările* R (82) 18 și R (98) 6 ale Comitetului Miniștrilor în felul următor: „a realiza o unitate mai strânsă între membrii săi” și a atinge acest obiectiv „prin adoptarea unor acțiuni comune în domeniul cultural”.

În ceea ce privește limbile moderne, activitatea Consiliului de Cooperare Culturală a Consiliului Europei, structurată din momentul creării acestuia în jurul unui șir de proiecte pe termen scurt, a fost bazată, din punctul de vedere al coerenței și continuității sale, pe aderarea la **trei principii** enunțate în preambulul la *Recomandarea R (82) 18* a Comitetului Miniștrilor a Consiliului Europei considerând:

- „că patrimoniul bogat, pe care îl reprezintă diversitatea lingvistică și culturală în Europa, constituie o resursă prețioasă comună, care trebuie protejată și dezvoltată și că eforturi considerabile se impun în domeniul educației, pentru ca această diversitate, în loc de a fi un obstacol în calea comunicării, să devină o sursă de îmbogățire și înțelegere reciprocă ”;
- „că doar prin o mai bună cunoaștere a limbilor moderne se va reuși a facilita comunicarea și schimburile între cetățenii Europei, limba maternă a căroră este diferită, contribuind pe această cale la extinderea mobilității, la înțelegerea reciprocă și cooperarea în Europa, precum și la eliminarea prejudecăților și a discriminării ”;
- „că Statele membre, adoptând sau elaborând o politică națională în domeniul predării și învățării limbilor moderne, ar putea reuși să atingă un grad mai înalt de convergență la nivel european, grație dispozițiilor având drept scop o colaborare permanentă între ele și o coordonare constantă a politicilor lor.”

În scopul realizării acestor principii, Comitetul Miniștrilor invită guvernele Statelor membre să :

- „Promoveze cooperarea pe scară națională și internațională a instituțiilor guvernamentale și neguvernamentale, antrenate în activitatea de elaborare a metodelor de predare și evaluare în domeniul limbilor moderne, producerii și utilizării materialului didactic, inclusiv a instituțiilor care activează în domeniul producerii și utilizării materialelor audiovizuale (multimedia).” (F 14)
- „Să facă tot ce este necesar pentru a duce la bun sfârșit crearea unui sistem european eficient de schimb de informații, care înglobează toate aspectele procesului de învățare și predare a limbilor moderne și a cercetării științifice în acest domeniu, utilizând pe scară largă tehnologiile informaționale de vârf.” (F 17)

În consecință, activitățile Consiliului de Cooperare Culturală, ale Comitetului Educației și Secției de Limbi Moderne, care fac parte din Consiliul sus-numit, au fost focalizate spre încurajarea, sprijinirea și coordonarea eforturilor Statelor membre și a organizațiilor neguvernamentale în vederea perfecționării studierii limbilor în conformitate cu aceste principii fundamentale și, în special, a activităților concrete întreprinse de aceștia în scopul implementării măsurilor generale prezentate în anexa la *Recomandarea R (82) 18*:

A. Măsuri de ordin general

1. A face tot posibilul, pentru ca toate categoriile populației să dispună de mijloace reale de însușire a limbilor altor State membre (sau a altor comunități etnice din propria lor țară) și să dobândească deprinderi de utilizare a acestor limbi în măsura în care aceste deprinderi le vor permite de a satisface nevoile lor de comunicare, și mai ales:
 - 1.1 - de a face față situațiilor vieții cotidiene în timpul sejurului într-o altă țară sau de a acorda ajutorul necesar străinilor, care se află în propria lor țară, pentru a face față situațiilor similare ;
 - 1.2 - de a participa la schimburile de informații și de idei cu tineri și adulți, care vorbesc într-o altă limbă și de a le comunica propriile gânduri și sentimente ;
 - 1.3 - de a înțelege mai bine modul de viață și mentalitatea altor popoare și patrimoniul lor cultural.
2. A promova, încuraja și sprijini eforturile profesorilor și elevilor, care tind să aplice la toate nivelurile, în funcție de situația lor, principiile elaborării sistemelor de învățare a limbilor (în conformitate cu definiția lor progresivă în cadrul programului „Limbi Moderne” al Consiliului Europei) :
 - 2.1 – luând ca bază în procesul de predare și învățare a limbilor nevoile, motivațiile, particularitățile și resursele elevului ;
 - 2.2 – stabilind cu maximă precizie obiective reale și realiste ;
 - 2.3 – elaborând metode și materiale didactice corespunzătoare ;
 - 2.4 – implementând modalități și instrumente, care permit evaluarea programelor de învățare.
3. A promova programele de cercetare și dezvoltare având drept scop introducerea, la toate nivelurile de predare, a metodelor și materialelor celor mai adaptate, pentru a permite diferitelor categorii de elevi să-și dezvolte o aptitudine de comunicare, care ar corespunde nevoilor lor individuale.

Preambulul la *Recomandarea R (98) 6* reafirmă obiectivele politice ale acțiunilor sale în domeniul limbilor moderne.

- A înzestra toți cetățenii Europei cu mijloacele necesare, pentru a putea depăși obstacolele în calea intensificării mobilității internaționale și a unei cooperări mai strânse între ei nu numai în domeniul educației, culturii și științei, dar și în domeniul comerțului și al industriei ;
- a promova înțelegerea și toleranța reciprocă, respectarea identităților și a diversității culturale prin intermediul unei comunicări internaționale mai eficiente ;
- a păstra și multiplica bogăția și diversitatea vieții culturale în Europa prin intermediul unei cunoașteri reciproce mai adânci a limbilor naționale și regionale, inclusiv a celor cu o arie de predare mai îngustă ;
- a face față nevoilor unei Europe multilingve și multiculturale prin dezvoltarea considerabilă a capacităților Europeanilor de a comunica între ei, depășind frontierele lingvistice și culturale , ceea ce necesită un efort de lungă durată, care trebuie organizat în mod concret și finanțat la toate nivelurile sistemului educativ de către organismele competente ;
- a evita pericolele ce ar putea apărea în rezultatul marginalizării celor, care nu posedă capacitățile necesare pentru a comunica într-o Europă interactivă.

Prima Întâlnire la Nivel Înalt a Șefilor de State (8-9 octombrie 1993) a pus un accent deosebit pe aceste obiective, considerând xenofobia și manifestările ultranaționaliste brutale nu numai drept obstacolul principal în calea mobilității și integrării europene, dar și drept cea mai gravă amenințare a stabilității europene și a bunei funcționări a democrației. A doua Întâlnire la Nivel Înalt a pus în prim plan educația cetățeniei democratice, considerând-o drept un obiectiv educativ prioritar, acordând în așa mod o mai mare importanță unui alt obiectiv trasat de proiectele recente, și anume:

„ A promova metodele de predare a limbilor moderne, care consolidează independența gândirii, rațiunii și a acțiunii combinate cu simțul responsabilității și deprinderile comportamentale de ordin social ”.

În lumina acestor obiective, Comitetul Miniștrilor a pus accentul pe „ *importanța politică atât în prezent, cât și în viitor a dezvoltării domeniilor de activitate specifice, cum ar fi strategiile de diversificare și intensificare a studierii limbilor în vederea promovării plurilingvismului în contextul paneuropean* ” și a atras atenția asupra importanței dezvoltării legăturilor și schimburilor educative și a necesității exploatării întregului potențial al noilor tehnologii de informare și comunicare

1.3 CE ESTE ”PLURILINGVISMUL”

În ultimii ani, conceptul de plurilingvism a căpătat o mai mare importanță în abordarea adoptată de Consiliul Europei în materie de învățare a limbilor. „Plurilingvismul” se deosebește de „ multilingvism”, care înseamnă cunoașterea unui anumit număr de limbi sau coexistența diverselor limbi într-o societate dată. Multilingvismul poate fi realizat, pur și simplu, prin diversificarea ofertei de limbi într-o școală dată sau într-un sistem educativ dat, prin încurajarea elevilor de a studia mai multe limbi străine sau prin reducerea rolului dominant al limbii engleze în comunicarea internațională. Dincolo de aceasta, abordarea **plurilingvă** pune accentul pe faptul că, pe măsură ce experiența lingvistică a unui individ în contextul său cultural se extinde de la limba utilizată în sânul familiei la limba de comunicare a unui grup social, iar apoi a altor grupuri sociale (indiferent de faptul ca această extindere are loc prin intermediul sistemului școlar de învățare sau prin experiența directă), el/ea nu clasează aceste limbi și culturi în compartimente separate, dar își dezvoltă mai degrabă o competență comunicativă, la structurarea căreia contribuie tot felul de cunoștințe și orice experiență lingvistică. În competența comunicativă de această natură limbile se află în corelație și interacțiune. În situații diferite, un vorbitor poate apela cu suplețe la diferitele componente ale acestei competențe, pentru a comunica în mod eficient cu interlocutorul dat. Participanții la procesul de comunicare sunt în măsură, de exemplu, să treacă de la o limbă la alta sau de la un dialect la altul, fiecare din ei exploatănd capacitatea unuia sau altuia de a se exprima într-o limbă și de a înțelege o alta limbă. Unii pot apela la cunoașterea diferitor limbi, pentru a înțelege un text scris sau chiar oral într-o limbă *a priori* necunoscută, recunoscând o serie de cuvinte, grație apartenenței lor unui fond internațional comun. Persoanele, care cunosc câtuși de puțin o anumită limbă, pot să-i ajute să comunice pe cei, care nu cunosc limba în cauză, asumându-și rolul de mediator între indivizi care nu vorbesc nici o limbă comună. În absența unui mediator, aceste persoane pot totuși reuși să comunice într-o anumită măsură, aplicând întregul lor arsenal de comunicare, încercând să utilizeze un șir de expresii posibile în diferite dialecte sau limbi sau exploatănd mijloacele paralingvistice (mimica, gestică, expresia feței etc.), simplificând în mod considerabil utilizarea limbii.

Din această perspectivă, scopul studierii limbilor este modificat în profunzime. Astăzi nu se mai pune problema cunoașterii la perfecție a unei, a două sau chiar a trei limbi luate izolat, etalonul de apreciere a gradului de cunoaștere fiind considerat „locutorul nativ ideal”. Scopul actual este de a dezvolta un repertoriu comunicativ, în care sunt antrenate toate capacitățile lingvistice. Aceasta presupune bineînțeles că oferta de limbi, propusă pentru studiere de instituțiile educative, ar trebui să fie diversificată, iar studenții ar trebui să dispună de posibilitatea de a-și dezvolta o competență plurilingvă. În afară de aceasta, din momentul recunoașterii că învățarea unei limbi este o muncă de o viață, dezvoltarea motivației, capacității și încrederii de a înfrunta o nouă experiență comunicativă, care depășește limitele mediului școlar, devine o necesitate primordială. Responsabilitatea autorităților educative, a membrilor juriilor de examinare și a profesorilor nu poate să se limiteze la dobândirea de către elevi a unui anumit nivel de competență în domeniul unei sau altei limbi, la o anumită etapă de învățare, oricât de important ar fi acest nivel.

Rămâne să fie stabilite și transpuse în acte concrete toate consecințele unei atare răsturnări a piramidei. Evoluările recente ale programului Consiliului Europei cu privire la dezvoltarea limbilor au fost concepute în vederea elaborării instrumentelor de promovare a plurilingvismului și se adresează tuturor persoanelor implicate în activitatea de predare a limbilor. Portofoliul european al limbilor (*Portfolio*) propune, printre altele, un model de evidență în formă scrisă a celor mai diverse experiențe interculturale și de învățare a limbilor, care permite de a le înregistra și a le conferi o recunoaștere oficială. În acest scop, *Cadrul european de referință* oferă nu numai un barem pentru evaluarea competenței generale în domeniul unei limbi date, dar și o analiză a utilizării limbii și a competențelor comunicative, care va facilita sarcina practicienilor în definirea obiectivelor și descrierea nivelurilor atinse pentru diversele abilități posibile, în funcție de nevoile variate, de particularitățile și mijloacele elevilor.

1.4 DE CE ESTE NECESAR CADRUL DE REFERINȚĂ?

În noiembrie 1991, la inițiativa Guvernului federal al Elveției, în Rüşchlikon (Elveția) a avut loc un Simpozion interguvernamental cu tema: „ Transparență și coerență în studierea limbilor în Europa: obiective, evaluare, certificare”. Simpozionul a adoptat concluziile următoare:

1. Este necesar de a continua activitatea de intensificare a studierii și predării limbilor în Statele membre, pentru a contribui la extinderea mobilității, la crearea condițiilor favorabile pentru un proces de comunicare internațională mai eficient, care ar asigura respectarea identităților și a diversității culturale, un acces mai bun la informație, o multiplicare a schimburilor între persoane, o ameliorare a relațiilor de muncă și a înțelegerii reciproce.
2. Pentru atingerea acestor obiective, studierea limbilor trebuie să se înfăptuiască pe întreaga perioadă a vieții. Este necesar de a promova și a facilita acest proces la toate nivelurile sistemului educativ, începând cu nivelul preșcolar și terminând cu învățământul pentru adulți.
3. Este deosebit de important de a elabora un Cadrul european comun de referință pentru studierea limbilor la toate nivelurile în scopul:
 - de a promova și facilita cooperarea între așezămintele de învățământ din diferite țări ;
 - de a crea un fundament solid pentru recunoașterea reciprocă a calificărilor în domeniul limbilor ;
 - de a acorda ajutor elevilor, profesorilor, persoanelor responsabile de conceperea cursurilor, organismelor de certificare și administratorilor din domeniul educației în vederea poziționării și coordonării eforturilor lor.

Este necesar de a reageza plurilingvismul în contextul pluriculturalismului. Limba nu constituie doar un element esențial al culturii, ea este de asemenea un mijloc de acces la manifestările culturii. Cele expuse mai sus se aplică, în esența lor, și domeniului cel mai general. Diferitele culturi (națională, regională, socială), la care a avut acces o anumită persoană, nu coexistă în mod izolat, sau una lângă alta, în competența sa culturală. Ele se compară, contrastează și interacționează în mod activ, pentru a produce o competență pluriculturală integrată și îmbogățită, una din părțile componente ale căreia este competența plurilingvă, care, la rândul ei, se află în interacțiune cu alte părți componente.

1.5 CARE SUNT POSIBILITĂȚILE DE UTILIZARE A CADRULUI DE REFERINȚĂ?

1.5.1 Utilizările

Cadrul european comun de referință poate fi de un real folos mai ales pentru :

- **elaborarea programelor de studiere a limbilor**, luând în considerare :
 - cunoștințele anterioare (pre-rechizitele) și coordonarea acestor programe cu programele de studiu anterioare, începând cu învățământul primar, ciclul întâi al învățământului mediu, ciclul al doilea al învățământului mediu, învățământul superior și învățământul continuu ;
 - obiectivele ;
 - conținutul.
- **organizarea activității de certificare în domeniul limbilor prin :**
 - definirea conținutului examenelor ;
 - formularea unor criterii de evaluare care permit de a aprecia rezultatele în termeni pozitivi, în loc de a sublinia deficiențele.
- **organizarea și implementarea învățământului autonom**, care constă în :
 - a dezvolta capacitatea elevului de conștientizare a stării actuale a cunoștințelor și deprinderilor sale ;
 - a deprinde elevul să-și fixeze obiective reale și realiste ;
 - a-l învăța să selecteze în mod autonom materialele ;
 - a-l antrena să se autoevalueze.

1.5.2 Tipologia programelor de învățare și certificare

Programele de învățare și certificare pot fi :

- **globale**, care contribuie la progresarea elevului în dezvoltarea tuturor dimensiunilor competenței lingvistice și competenței comunicative ;
- **modulare**, care dezvoltă anumite competențe ale elevului într-un domeniu limitat și într-un scop anume ;
- **ponderate**, care acordă o importanță deosebită unui sau altui aspect al studierii și conduc la crearea unui anumit „profil”, în care cunoștințele și deprinderile unuia și aceluiași elev se situează la niveluri ierarhice diferite ;
- **parțiale**, care își propun de a dezvolta doar unele deprinderi (recepția, de exemplu), lăsându-le pe altele la o parte.

1.5.3 Necesitatea adaptării calificărilor

Când se examinează rolul *Cadrului comun* la nivelurile mai avansate de studiere a limbilor, este necesar să se țină cont de **evoluția nevoilor** elevilor și de mediul în care ei trăiesc, învață și muncesc. Există la un nivel, situat pe scara ierarhică mai sus de *Nivelul-prag sau intermediar*⁺ (*Niveau seuil, Threshold Level*), o nevoie de calificări generale, care poate fi definită conform *Cadrului comun*, dacă aceste calificări sunt bine determinate, adaptate situațiilor naționale și cuprind domenii noi, îndeosebi culturale și specializate. În afară de aceasta, modulele sau grupurile de module adaptate la nevoile, particularitățile și resursele specifice ale elevilor vor juca, probabil, un rol considerabil.

1.6 CE CRITERII TREBUIE SĂ SATISFACĂ CADRUL DE REFERINȚĂ ?

1.6.1 Pentru a-și atinge scopurile, *Cadrul european comun* trebuie să fie suficient de **exhaustiv, transparent și coerent**.

1.6.1.1 Prin sintagma „suficient de exhaustiv” se înțelege proprietatea *Cadrului european comun* de a specifica, în măsura posibilului, toată gama de cunoștințe lingvistice, de deprinderi comunicative și de întrebuițări ale limbii (desigur, fără a încerca totuși de a prevedea a priori toate întrebuițările posibile ale unei limbi: sarcină imposibilă) și posibilitatea, pentru orice utilizator, de a-și descrie obiectivele etc., referindu-se la el. *Cadrul european comun* va trebui să diferențieze diversele dimensiuni examinate în descrierea unei competențe de comunicare lingvistică și să furnizeze o serie de puncte de referință (niveluri sau trepte), care permit de a etalona progresul în activitatea de învățare. Este necesar a păstra în memorie că dezvoltarea competenței de comunicare nu ține cont doar de dimensiunile lingvistice în sensul strict al cuvântului. O serie întreagă de dimensiuni de altă natură sunt luate în considerare (de exemplu, sensibilizarea la dimensiunea socioculturală, experiența imaginativă, relațiile afective; aptitudinea de „a învăța să înveți” etc.)

1.6.1.2 Prin „transparent” se înțelege că informațiile trebuie să fie formulate în mod clar și explicit, să fie accesibile și pe înțelesul tuturor utilizatorilor.

1.6.1.3 Prin „coerent” se înțelege faptul că analiza propusă nu conține nici un fel de contradicții interne. În ceea ce privește sistemele educative, coerența cere existența relațiilor armonioase între elementele lor :

- identificarea nevoilor ;
- determinarea obiectivelor ;
- definirea conținutului ;
- selectarea sau producerea materialelor ;
- elaborarea programelor de predare/învățare ;
- selectarea metodelor de predare și învățare care vor fi utilizate ;
- evaluarea și controlul.

1.6.2. Elaborarea unui Cadru exhaustiv, transparent și coerent pentru învățarea și predarea limbilor nu atrage după sine în mod inevitabil adoptarea unui sistem unic și uniform. Din contra, *Cadrul comun* trebuie să fie deschis și flexibil, pentru a putea fi aplicat în situațiile specifice, efectuând adaptările care se impun. *Cadrul de referință* trebuie să fie :

- **utilizat în scopuri multiple:** el va putea fi folosit în diverse scopuri posibile în activitatea de planificare și asigurare a procesului de studiere a unei limbi cu mijloacele necesare ;
- **suplu:** va putea fi adaptat la condiții diferite ;
- **deschis:** va putea fi extins și perfecționat ;
- **dinamic:** va fi în evoluție permanentă, în funcție de conexiunea inversă (feed back-ul) cu utilizatorii săi ;
- **ușor utilizabil:** va fi prezentat pe înțelesul tuturor celor cărora se adresează ;
- **lipsit de dogmatism:** el nu este legat în mod irevocabil și exclusiv de nici una din teoriile sau practicile concurente ale lingvisticii sau științelor educației.

CAPITOLUL 2 ABORDAREA ADOPTATĂ

PRIVIRE DE ANSAMBLU

2.1. O ABORDARE AXATĂ PE ACȚIUNE	15
2.1.1. Competențele generale individuale	
2.1.2. Competența de comunicare lingvistică (Compétence à communiquer langagièrement; Communicative language competence)	
2.1.3. Activitățile de comunicare lingvistică	
2.1.4. Domeniile	
2.2. NIVELURILE COMUNE DE REFERINȚĂ ALE COMPETENȚEI DE COMUNICARE LINGVISTICĂ.....	20
2.3. ÎNVĂȚAREA ȘI PREDAREA LIMBII.....	21
2.4. EVALUAREA	22

2.1. O ABORDARE AXATĂ PE ACȚIUNE

Un cadru de referință, care tratează chestiunile ce țin de învățarea, predarea și evaluarea competențelor în domeniul limbilor, care se vrea transparent, coerent și pe cât se poate de exhaustiv, trebuie să se bazeze și să reflecte o viziune de ansamblu foarte generală cu privire la utilizarea și învățarea limbilor. Abordarea adoptată în această lucrare este, în linii generale, o abordare axată pe acțiune, în sensul că elevul și utilizatorul unei limbi sunt considerați în primul rând drept actori sociali (membri ai societății), care au de îndeplinit anumite sarcini (acestea nu sunt exclusiv de natură comunicativă) într-o serie de circumstanțe date, într-un mediu specific, în cadrul unui domeniu particular de activitate. În timp ce actele de vorbire se realizează în cadrul activităților comunicative, aceste activități se înscriu ele însele în cadrul mai larg al contextului social, singurul capabil de a da acestora deplina lor semnificație. Putem vorbi despre „sarcină” în măsura în care acțiunile sunt îndeplinite de un (sau mai mulți) subiect (subiecți), care aplică în mod strategic competențele de care el (ei) dispune (dispun), în scopul de a obține un rezultat anume. Așadar, abordarea axată pe acțiune ține cont și de resursele cognitive, afective, volitive, precum și de totalitatea capacităților pe care le posedă și le aplică actorul social.

Din acest punct de vedere, orice formă de utilizare și învățare a unei limbi ar putea fi descrisă după cum urmează:

Caracteristicile oricărei forme de utilizare și învățare a unei limbi

Utilizarea unei limbi, inclusiv învățarea ei, cuprinde un șir de acțiuni îndeplinite de persoane care, în calitate de indivizi și de actori sociali, își dezvoltă un ansamblu de competențe generale, dar mai ales, o competență de comunicare bazată pe exploatarea mijloacelor lingvistice. Ei utilizează competențele de care dispun în contexte și condiții variate, conformându-se diferitelor constrângeri în vederea realizării activităților comunicative, care permit receptarea și producerea textelor pe anumite teme asupra unor domenii specifice, aplicând strategiile corespunzătoare cele mai adecvate, pentru îndeplinirea sarcinilor date. Controlul acestei activități de către interlocutori conduce la consolidarea sau modificarea competențelor.

- **Competențele** constituie totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și caracteristicilor unei persoane care îi permit să îndeplinească anumite acțiuni.
- **Competențele generale** nu sunt proprii limbii, însă ele sunt solicitate de activități de tot felul, inclusiv de activitățile comunicative.
- **Competența de comunicare lingvistică** este competența care îi permite unei persoane să acționeze, utilizând cu precădere mijloacele lingvistice.
- **Contextul** trimite la multitudinea evenimentelor și parametrilor situației (parametri fizici și alții) atât de ordin intern (propriu persoanei), cât și de ordin extern, în care se înscriu actele de comunicare.
- **Activitățile comunicative** implică exercițiul competenței de comunicare lingvistică într-un domeniu determinat, pentru recepția și/sau producerea unui sau mai multor texte în vederea îndeplinirii unei sarcini.
- **Procesul comunicativ** trimite la succesiunea evenimentelor neurologice și fiziologice, care participă la recepția și producerea textelor orale și scrise.
- **Este numit text** orice secvență discursivă (orală și/sau scrisă), înscrisă într-un domeniu specific de activitate, care fie ca suport sau scop, fie ca produs sau proces, constituie ocazia desfășurării unei activități comunicative în decursul îndeplinirii unei sarcini.
- **Domeniul** desemnează marile sectoare ale vieții sociale în care intervin actorii sociali. În prezenta lucrare a fost adoptată o clasificare foarte generală a domeniilor care permite de a ne limita la repartizarea lor pe categorii majore, pertinente pentru învățarea/predarea limbilor: domeniul educațional, domeniul profesional, domeniul public și domeniul personal.

- **Prin strategie se înțelege** orice înlănțuire organizată, orientată spre un scop și reglementată, a operațiilor alese de un individ, pentru îndeplinirea unei sarcini, stabilite de el însuși sau la care trebuie să facă față.
- **Sarcina este definită** drept orice acțiune orientată spre un scop, considerată de actorul social ca fiind necesară pentru a reuși să ajungă la un rezultat dat, în ceea ce privește soluționarea unei probleme, onorarea unei obligațiuni, sau atingerea unui obiectiv. Această definiție cuprinde o serie întreagă de acțiuni, cum ar fi: deplasarea unui dulap, scrierea unei cărți, obținerea unor condiții avantajoase în negocierea unui contract, jocul de cărți, comandarea unui fel de mâncare într-un restaurant, traducerea unui text în limba străină sau pregătirea în echipă a unei ediții a ziarului clasei.

Dacă admitem că diversele dimensiuni menționate mai sus se află în corelație în orice formă de utilizare și învățare a unei limbi, trebuie să admitem de asemenea că orice act de învățare/predare este într-un anumit mod afectat de fiecare din aceste dimensiuni: strategii, sarcini, texte, competențe individuale, competența de comunicare lingvistică, activități comunicative și domenii.

În același timp, în orice act de învățare și predare, este posibil ca obiectivul și, prin urmare, evaluarea să fie focalizate asupra unei sau altei dimensiuni sau asupra unui oarecare ansamblu de dimensiuni (celelalte dimensiuni fiind considerate drept mijloace în raport cu obiectivele, drept dimensiuni, care vor avea prioritate în alte momente sau ca nepertinente în cazul dat). Elevii, profesorii, persoanele responsabile de programele de studiu, autorii de suporturi pedagogice și alcătuitoarii de teste sunt în mod inevitabil implicați în acest proces de focalizare asupra unei dimensiuni specifice și de determinare a gradului și modului, în care celelalte dimensiuni trebuie luate în considerație. Exemplele care urmează vor ilustra această afirmație. Însă este deja ușor de remarcat că, deși scopul adesea afixat al programelor de predare/învățare a limbilor este dezvoltarea competenței comunicative (probabil, pentru că aceasta este cea mai reprezentativă competență a unei abordări metodologice?), unele programe de predare/învățare a limbilor vizează, în realitate, o dezvoltare calitativă sau cantitativă a activităților comunicative în limba străină, altele pun accentul pe performanța într-un anumit domeniu specific, altele au drept scop dezvoltarea anumitor competențe generale individuale, iar altele sunt orientate, în primul rând, spre ameliorarea calității strategiilor. Constatarea faptului că „totul se află în corelație” nu înseamnă că obiectivele nu pot fi diferențiate.

Fiecare din categoriile sus menționate poate fi divizată în subcategorii, ele însele având un caracter foarte general. Aceste subcategorii vor fi examinate în capitolele următoare. În acest capitol vor fi analizate doar diferitele dimensiuni ale competențelor generale, ale competenței comunicative, precum și activitățile și domeniile comunicative.

2.1.1 Competențele generale individuale

Competențele generale individuale ale elevului sau utilizatorului (vezi 5.1) se bazează îndeosebi pe **cunoștințele (savoirs; knowledge), deprinderile (savoir-faire; skills) și competența existențială (savoir-être; existential competence)** pe care le posedă, precum și pe **capacitatea sa de a învăța (savoir-apprendre; ability to learn)**.

- **Cunoștințele, sau cunoștințele declarative** (vezi 5.1.1) sunt cunoștințele, care rezultă din experiența socială (cunoștințe empirice) sau dobândite în cadrul unui sistem educativ (cunoștințe academice). Orice comunicare umană se bazează pe o cunoaștere împărtășită a lumii. În ceea ce privește învățarea și utilizarea limbilor, cunoștințele care intră în joc nu sunt, desigur exclusiv, cunoștințele care au o legătură directă cu limba și cultura. Cunoștințele academice din domeniul educațional, științific sau tehnic, cunoștințele academice sau empirice dintr-un domeniu profesional sunt, evident, importante pentru recepția și înțelegerea textelor, în limba străină, care țin de domeniile în cauză. Însă cunoștințele empirice cu privire la viața cotidiană (organizarea zilei de muncă, timpul meselor, mijloacele de transport, mijloacele de comunicare și informare), la domeniul public sau personal, sunt de asemenea fundamentale pentru gestiunea activităților comunicative într-o limbă străină. Cunoașterea valorilor și credințelor împărtășite de anumite grupuri sociale din alte regiuni sau țări, cum ar fi cultele, tabuurile, faptul de a avea o istorie comună etc., sunt de importanță majoră pentru comunicarea interculturală. Multiplele domenii ale cunoștințelor variază de la individ la individ. Ele pot fi caracteristice unei anumite culturi și, cu toate acestea, trimit la constante universale.

Dacă admitem că orice cunoștințe noi nu prezintă doar o simplă adjoncțiune la cunoștințele preexistente și că, pe de o parte, integrarea lor este condiționată de natura, bogăția și structurarea cunoștințelor preexistente, iar, pe de altă parte, ele contribuie, chiar dacă în mod parțial, la modificarea și restructurarea acestora, este de la sine înțeles, că cunoștințele declarative de care dispune un individ sunt pertinente pentru învățarea unei limbi. În multe cazuri, metodele de predare și învățare a limbilor presupun că aceste cunoștințe despre lume există deja. Cu toate acestea, în anumite contexte (imersiunea în mediul lingvistic, școlarizarea sau continuarea studiilor universitare în altă limbă decât cea maternă) are loc o îmbogățire simultană și corelată a cunoștințelor lingvistice și a celor de altă natură. Relațiile existente între cunoștințe și competența comunicativă necesită să fie examinate cu multă atenție.

- **Aptitudinile și deprinderile** (vezi 5.1.2), fie că este vorba de a conduce un automobil, de a cânta la vioară sau de a prezida o reuniune, depind în mai mare măsură de măiestria procedurală decât de cunoștințele declarative, însă dobândirea acestei măiestrii poate fi facilitată la etapa învățării prealabile de însușirea unor cunoștințe, care se pot uita mai târziu. Ea este însoțită de diverse forme ale competenței existențiale, cum ar fi încordarea sau atitudinea relaxată în procesul executării sarcinii.

Astfel, limitându-ne la exemplul sus-menționat privitor la conducerea unui automobil, ceea ce a devenit, în virtutea multiplelor repetări și a experienței, o înlănțuire cvasiautomată de procese (debreierea, schimbarea vitezelor etc.), a necesitat la origine o descompunere explicită a unor operații conștiente și verbalizabile (eliberați încet pedala ambreiajului, puneți în viteză a treia...) și însușirea prealabilă a unor cunoștințe (există trei pedale într-un autoturism cu sistem de transmisie manuală, care sunt situate în ordinea următoare...etc.), la care nu mai este nevoie de apelat în mod conștient atunci când conducătorul auto are o anumită experiență de conducere. Când o persoană învață să conducă, i se cere o concentrare maximă a atenției și un nivel de conștiință cu atât mai înalt, cu cât îi este pusă în joc imaginea despre sine (riscul de a eșua, de a crea impresia de incompetență). Odată cu atingerea unui anumit grad de măiestrie, conducătorul auto va trebui să demonstreze un comportament care denotă naturalețe și încredere în sine, în măsura în care acest comportament nu cauzează îngrijorarea pasagerilor sau a altor automobiliști. Este clar că o analogie cu unele dimensiuni ale studierii limbii ar putea fi stabilită cu ușurință (de exemplu, pronunțarea sau unele compartimente ale gramaticii, cum ar fi conjugarea verbelor).

- **Competența existențială** (vezi 5.1.3) poate fi definită ca totalitatea caracteristicilor unui individ, a trăsăturilor morale și intelectuale ale unei persoane, precum și a atitudinilor comportamentale, care se referă la imaginea despre sine și despre alte persoane, la caracterul introvertit și extravertit manifestat în interacțiunea socială. Competența existențială nu este considerată pur și simplu un ansamblu de trăsături permanente ale unei persoane. Ea include factorii care prezintă produsul diferitor feluri de aculturație și poate fi modificată.

Este de menționat că trăsăturile, prin care se manifestă o persoană, atitudinile comportamentale și temperamentul ei, sunt parametri care trebuie luați în considerare în activitățile de predare/învățare a limbilor. De aceea, cu toate că acești parametri constituie un ansamblu greu de conturat și de definit, ei trebuie să fie incluși într-un Cadru de referință. Deoarece se consideră că acești parametri sunt parte componentă a competențelor generale ale unui individ, ei sunt, așadar, și un element constitutiv al capacităților actorului social. În măsura în care ei se însușesc și se modifică atât în procesul de utilizare, cât și în cel de învățare a unei sau a mai multor limbi, formarea acestor atitudini comportamentale poate și trebuie să fie considerată drept un obiectiv. După cum a fost menționat de nenumărate ori, competența existențială se înscrie în contextul cultural și constituie, prin urmare, anumite zone sensibile pentru percepția reciprocă și relațiile între culturi: o anumită atitudine comportamentală, pe care o adoptă un anumit membru al unei culturi date pentru exprimarea cordialității și interesului manifestat față de altă cultură, poate fi percepută de un anumit membru al unei altei culturi drept un semn de agresivitate și vulgaritate.

- **Capacitatea de a învăța** (vezi 5.1.4) mobilizează competența existențială, cunoștințele declarative, deprinderile și se bazează pe diferite tipuri de competențe. În cazul dat, „capacitatea de a învăța” poate fi de asemenea parafrazată ca „a ști/a fi dispus să descoperi necunoscutul”, fie că este vorba despre o nouă limbă, cultură, alte persoane sau cunoștințe noi.

Deși noțiunea de „capacitate de a învăța” este utilizată în toate domeniile, ea este deosebit de pertinentă în ceea ce privește învățarea limbilor. În funcție de categoriile de elevi, capacitatea de a învăța cuprinde diferite grade și combinații ale anumitor aspecte ale competenței existențiale, ale deprinderilor și cunoștințelor declarative. Capacitatea de a învăța se combină cu :

- *competența existențială*: de exemplu, dispoziția unei persoane de a lansa o inițiativă sau de a-și asuma riscul participării la o comunicare „față în față” cu interlocutorul (communication en face à face; face-to-face communication), contribuind la crearea oportunităților de a interveni, îndemnând interlocutorul să-i acorde un eventual ajutor, solicitându-i reformularea unor gânduri expuse într-un mod și în termeni mai simpli etc.; de asemenea, deprinderile de a asculta și a-și concentra atenția asupra celor spuse, deprinderea de a fi pe deplin conștient de riscurile unei neînțelegeri culturale în relațiile cu celălalt ;
- *cunoștințele declarative*: de exemplu, a cunoaște ce tipuri de relații morfo-sintactice corespund modelelor de declinare date într-o anumită limbă; a cunoaște că practicile alimentare sau amoroase pot comporta anumite tabuuri sau ritualuri specifice, care diferă în funcție de culturi sau de conotațiile religioase ;
- *deprinderile*: de exemplu, a utiliza cu ușurință un dicționar sau a fi capabil de a se orienta fără efort într-un centru de documentare; a putea manipula suporturile audiovizuale sau informatice în calitate de surse de învățare.

În funcție de elevi, capacitatea de a învăța poate prezenta combinații și ponderații variabile între competența existențială, cunoștințele declarative și deprinderi, precum și aptitudinea de gestionare a necunoscutului.

Capacitatea de a învăța poate prezenta diverse **ponderații** în dependență de :

- *variațiile în funcție de obiect*: individul tratează cu persoane necunoscute, se ocupă de un domeniu de cunoaștere total necunoscut de el, de o cultură foarte puțin cunoscută, de o nouă limbă străină ;
- *variațiile în funcție de context*: orientați spre același obiect (de exemplu, relațiile dintre părinți și copii într-o comunitate dată), procedeele de descoperire și cercetare a sensului nu vor fi bineînțeles aceleași pentru un etnolog, un turist, un misionar, un jurnalist, un educator, un medic, fiecare din ei utilizând propriile procedee, în funcție de specialitatea lor și perspectiva adoptată ;
- *variațiile în funcție de circumstanțele predominante și experiența anterioară*: este foarte probabil că abilitatea de a învăța, utilizată pentru studierea unei a cincea limbi străine, va fi diferită de cea care a fost utilizată pentru studierea primei limbi străine.

Aceste variații ar trebui examinate alături de astfel de concepte ca „stiluri de învățare” sau „profiluri de elevi”, în măsura în care acestea din urmă nu sunt considerate ca fiind imuabile și prestabilite o dată pentru totdeauna.

În scopuri de învățare, strategiile selectate de individ, pentru îndeplinirea unei sarcini date, depind de diversitatea capacităților de a învăța, pe care acesta le are la dispoziție. Dar, pe de altă parte, anume prin intermediul diversității experiențelor de învățare, dat fiind faptul că aceste experiențe nu sunt nici compartimentate, nici strict repetitive, el își îmbogățește capacitatea de a învăța.

2.1.2 Competența de comunicare lingvistică

Competența de comunicare lingvistică poate fi considerată ca fiind alcătuită din mai multe părți componente: **componenta lingvistică, componenta sociolingvistică și componenta pragmatică**. Se consideră că fiecare din aceste componente este constituită îndeosebi din cunoștințe, aptitudini și deprinderi.

- **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. Această componentă, examinată din punctul de vedere al competenței de comunicare a unui actor social dat, este în legătură directă nu numai cu domeniul și calitatea cunoștințelor (de exemplu, în materie de distincții fonetice stabilite sau de proporții și precizie a vocabularului), dar și cu organizarea cognitivă și modul de stocare în memorie a acestor cunoștințe (de exemplu, rețelele asociative de diverse tipuri, în care vorbitorul include un element lexical), precum și cu accesibilitatea lor (aplicare, amintire și disponibilitate). Cunoștințele pot fi conștiente și explicitabile sau nu (de exemplu, stăpânirea perfectă a unui sistem fonetic). Organizarea și accesibilitatea lor variază de la individ la individ, iar în ceea ce privește unul și același individ, variațiile au un caracter intern (de exemplu, pentru o persoană plurilingvă organizarea și accesibilitatea cunoștințelor depinde de varietățile care constituie competența plurilingvă). Se poate de asemenea afirma că organizarea cognitivă a lexicului, stocarea locuțiunilor etc. depind de o serie întreagă de factori, inclusiv de caracteristicile culturale ale comunității (comunităților), în care au avut loc socializarea actorului și diversele sale experiențe de învățare.
- **Competența sociolingvistică** trimite la parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii. 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 fie în cunoștință de cauză.
- **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 identificarea tipurilor și genurilor de texte, a efectelor de ironie și de parodie. 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.

Toate categoriile utilizate în prezenta lucrare au drept scop caracterizarea domeniilor și tipurilor de competențe, pe care le-a integrat un actor social, și anume: reprezentările, mecanismele și capacitățile, a căror realitate cognitivă este considerată drept o explicație a comportamentelor și realizărilor observabile. În același timp, orice proces de învățare va facilita dezvoltarea sau modificarea acestor reprezentări interne, mecanisme și capacități.

Fiecare din aceste componente va fi studiată mai detaliat în Capitolul 5.

2.1.3 Activitățile de comunicare lingvistică

Competența de comunicare a elevului/utilizatorului își găsește aplicare în realizarea activităților comunicative variate, care implică **recepția, producerea, interacțiunea, medierea** (mai ales, activitățile de traducere și interpretare), fiecare din aceste moduri de activitate fiind susceptibile de a fi realizate fie în formă orală, fie în forma scrisă, fie în ambele forme.

- În calitate de procedee, activitățile comunicative **de receptare** (orală și/sau scrisă) și **de producere** (orală și/sau scrisă) sunt bineînțeles de importanță primordială, deoarece ele sunt indispensabile pentru orice activitate interactivă. Cu toate acestea, în acest *Cadru de referință*, utilizarea acestor termeni pentru descrierea activităților comunicative se va limita la rolul pe care îl îndeplinește recepția și producerea atunci când sunt izolate. Activitățile de receptare presupun citirea în gând a unui text și concentrarea atenției asupra suportului. Aceste activități sunt de asemenea de mare importanță în multiplele forme de învățare (înțelegerea conținutului unui curs, consultarea manualelor, operelor de referință și a documentelor). Activitățile de producere joacă un rol important în numeroase sectoare academice și profesionale (prezentări și expozeuri orale, studii și rapoarte în scris). Ele au o valoare socială deosebită (exprimarea opiniei cu privire la calitatea lucrărilor scrise sau a vorbirii fluente, naturalitatea luărilor de cuvânt și a expunerii orale).
- În procesul **de interacțiune**, cel puțin doi actori sociali participă la un schimb de mesaje în formă orală și/sau scrisă, în care producerea alternează cu recepția, care de fapt pot chiar să se suprapună în comunicarea orală. Doi interlocutori pot

nu numai să vorbească în același timp, ei sunt în măsură să se asculte simultan. Chiar dacă ordinea intervențiilor interlocutorilor este strict respectată, ascultătorul este, în general, deja gata să anticipeze restul mesajului vorbitorului și să pregătească un răspuns. Așadar, a învăța să interacționezi presupune mai mult decât a învăța să receptezi sau să produci enunțuri. Dat fiind faptul că interacțiunea joacă un rol central în procesul de comunicare, activității interactive i se atribuie în general o importanță considerabilă în utilizarea și învățarea limbii.

- Mobilizând și recepția, și producerea, activitățile **de mediere** în forma lor scrisă și/sau orală permit, prin intermediul traducerii sau interpretării, rezumatului în scris sau a dării de seamă, de a produce pentru o terță persoană o (re)formulare accesibilă a textului-sursă, la care terțul nu are acces direct. Activitățile comunicative de mediere care (re)procesează un text existent ocupă un loc considerabil în funcționarea lingvistică normală a societăților noastre.

2.1.4. Domeniile

Aceste activități comunicative se înscriu în contextul domeniilor. Domeniile pot fi foarte diverse, însă, în raport cu învățarea limbilor, este pertinent de a separa patru sectoare majore: **domeniul public, domeniul profesional, domeniul educațional și domeniul personal**.

- **Domeniul public** îmbrățișează schimburile sociale ordinare (relațiile comerciale și civile, serviciile publice, activitățile culturale, activitățile de divertisment în locurile publice, relațiile cu mass-media etc.). În mod complementar, **domeniul personal** cuprinde atât relațiile familiale, cât și practicile sociale individuale.
- **Domeniul profesional** include toate activitățile unui actor social și relațiile acestuia legate de exercițiul funcțiilor sale.
- **Domeniul educațional** este domeniul în care actorul social se află într-un context (de cele mai multe ori instituționalizat) de instruire cu scopul de a dobândi anumite cunoștințe sau deprinderi specifice.

2.1.5 Sarcinile, strategiile și textele

Comunicarea și învățarea implică realizarea unor **sarcini**, care nu sunt exclusiv de natură comunicativă, chiar dacă implică unele activități comunicative și apelează la competența de comunicare a subiectului. În măsura în care aceste sarcini nu sunt nici rutiniere, nici automatizate, ele necesită recurgerea la anumite **strategii** din partea actorului social, care comunică sau învață. În măsura în care îndeplinirea lor implică activități comunicative, sarcinile necesită prelucrarea **textelor** orale sau scrise (prin receptare, producere, interacțiune sau mediere).

Schema generală, schițată mai sus, este fără îndoială o **schemă de tip acțional**. Ea este axată pe relația dintre, pe de o parte, strategiile actorului social, ele însele fiind legate de competențele acestuia și de modul în care el percepe sau își imaginează situația în care acționează, iar, pe de altă parte, sarcina sau sarcinile care urmează a fi îndeplinite într-un context specific în condițiile date.

Astfel, o persoană care trebuie să deplaseze un dulap (sarcina) poate încerca să-l împingă, să-l dezassembleze, pentru a-l transporta mai ușor, apoi să-l reasambleze, să apeleze la brațe de muncă din exterior, să renunțe și să se convingă pe sine însuși că acest lucru poate aștepta până mâine etc. (multiple strategii posibile). În funcție de strategia adoptată, executarea (sau evitarea, amânarea, redefinirea) sarcinii poate implica (sau nu) o activitate comunicativă și o prelucrare a textului (lectura notiței de dezasamblare, conversația telefonică etc.). În mod similar, un elev, care trebuie să traducă un text dintr-o limbă străină (sarcina), poate să se intereseze dacă există deja o traducere a textului dat, să-l roage pe un alt elev să-i arate ce a făcut acesta, să recurgă la un dicționar, să încerce să construiască cu orice preț un oarecare sens din cele câteva cuvinte sau structuri sintactice pe care le cunoaște, să inventeze un motiv de scuze pentru a nu prezenta profesorului această temă etc. (o multitudine de strategii posibile).

Pentru toate cazurile examinate mai sus, desfășurarea unei activități comunicative și de prelucrare a textului (traducere, mediere, negociere verbală cu un camarad de clasă, scrisoare sau scuze adresate profesorului în formă orală etc.) va fi inevitabilă.

Raportul dintre strategii, sarcină și text depinde de natura sarcinii. Ea poate fi în mod esențial de natură comunicativă, cu alte cuvinte activitățile, pe care le necesită, sunt în primul rând activități comunicative, iar strategiile aplicate sunt legate în primul rând de aceste activități comunicative (de exemplu: a citi și a comenta un text, a completa spațiile libere într-un exercițiu, a face însemnări rezumative după un expozeu). Sarcina poate include doar o componentă comunicativă, cu alte cuvinte activitățile, pe care le necesită, nu sunt decât parțial activități comunicative, iar strategiile utilizate sunt în primul rând cele ce țin de alte activități (de exemplu, prepararea bucatelor conform indicațiilor unei rețete).

Numeroase sarcini pot fi îndeplinite fără a recurge la activități comunicative; în aceste cazuri, activitățile implicate nu sunt nicicum legate de limbă, iar strategiile utilizate sunt în raport cu alte tipuri de activități.

De exemplu, montarea unui cort efectuată de mai multe persoane competente poate să se facă în tăcere. Eventual, îndeplinirea acestei sarcini poate fi însoțită de unele schimburi de mesaje orale legate de procedura tehnică, de o conversație între aceste persoane, care poate să nu aibă nimic comun cu sarcina dată, sau chiar de niște melodii fredonate de unul sau altul din membrii grupului. Utilizarea limbii devine necesară atunci când unul din membrii grupului nu mai știe ce are de făcut sau când, din anumite motive, procedura de rutină nu mai funcționează.

În abordarea adoptată, strategiile de comunicare și strategiile de învățare nu sunt, așadar, decât niște strategii printre multe alte strategii, la fel precum și sarcinile comunicaționale și cele de învățare nu sunt decât niște sarcini printre multe alte sarcini. În mod similar, textele „autentice” sau textele elaborate în mod special pentru scopuri didactice, textele din manuale sau cele produse de elevi nu sunt decât niște texte printre multitudinea altor texte.

Capitolele următoare propun o prezentare detaliată a fiecărei dimensiuni și subcategorii, ilustrată de exemple și bareme în cazurile corespunzătoare.

- Capitolul 4 examinează dimensiunea utilizării limbii – ceea ce i se cere unui elev sau utilizator să facă.
- Capitolul 5 tratează competențele care îi permit unui utilizator al limbii să acționeze.

2.2 NIVELURILE COMUNE DE REFERINȚĂ ALE COMPETENȚEI DE COMUNICARE LINGVISTICĂ

În afară de descrierea comentată mai sus, Capitolul 3 oferă o „dimensiune verticală” și prezintă o serie ascendentă de niveluri de referință comune, pentru a descrie competența elevului. Categoriile descriptive, prezentate în Capitolele 4 și 5, tratează principalele caracteristici ale unei „dimensiuni orizontale”, constituite din parametrii activității comunicative și ai competenței de comunicare lingvistică. Prezentarea unei serii de niveluri într-o serie de parametri sub formă de grilă cu o dimensiune orizontală și una verticală este o practică curentă. Acest mod de prezentare constituie desigur o simplificare considerabilă, deoarece este suficient, de exemplu, de a adăugi domeniul, pentru a da o a treia dimensiune și a transforma această grilă în cub noțional. Reprezentarea gradului de multidimensionalitate în cauză cu ajutorul unei diagrame ar constitui o adevărată sfidare, dacă nu chiar o imposibilitate.

Adiționarea unei dimensiuni verticale la *Cadrul de referință* permite totuși de a contura sau a schița spațiul de învățare, într-un mod simplificat, desigur, însă util din mai multe considerente :

- Efortul de definire a competenței elevului în conformitate cu categoriile utilizate în *Cadrul de referință* poate servi pentru a concretiza care sunt cele mai adecvate așteptări în materie de rezultate la diferite niveluri în funcție de aceste categorii. În schimb, aceasta poate facilita formularea clară și realistă a obiectivelor generale de învățare.
- Învățământul de durată medie sau de lungă durată trebuie să fie organizat pe etape, care să țină cont de progresul elevilor și să asigure continuitatea. Programele și suporturile didactice trebuie să fie armonizate. Un cadru de referință de niveluri poate facilita această operație.
- Eforturile de învățare în conformitate cu aceste obiective și etape trebuie să se situeze și ele pe această linie verticală a progresului, cu alte cuvinte să fie evaluate în funcție de competența dobândită. Existența formulărilor competențelor sau deprinderilor poate facilita acest lucru.
- O evaluare de acest tip trebuie să țină cont de experiențele aleatorii de învățare, care depășesc limitele sistemului educativ, cum ar fi îmbogățirile marginale ale cunoștințelor evocate mai sus. Existența unui ansamblu de formulări ale competențelor, care depășesc limitele unei programe date, poate facilita această operație.
- Oferirea unui ansamblu comun de formulări ale competențelor va facilita compararea obiectivelor, nivelurilor, materialelor, textelor și a rezultatelor în situații și sisteme diferite.
- Un cadru de referință care ține cont, în același timp, de dimensiunea orizontală și de cea verticală facilitează definirea obiectivelor parțiale și recunoașterea competențelor parțiale și a profilurilor neechilibrate în materie de capacități.
- Un cadru de niveluri și categorii, care facilitează stabilirea profilului obiectivelor, poate servi drept instrument util pentru inspectorii. Un cadru de referință poate servi pentru a evalua dacă elevii muncesc la un nivel satisfăcător în diferite domenii și dacă performanțele lor în aceste domenii se înscriu în standardul care corespunde nivelului lor de învățare, scopurilor lor viitoare celor mai apropiate, scopurilor pe termen lung, rezultatelor scontate în materie de competență comunicativă efectivă și în materie de dezvoltare personală.
- În fine, în perioada carierei lor de învățare a limbilor, studenții vor frecventa un anumit număr de instituții și organisme educative, care oferă cursuri de limbi; existența unei scări de niveluri poate facilita colaborarea acestor sectoare între ele. Odată cu creșterea mobilității persoanelor, devin din ce în ce mai frecvente cazurile când elevii trec dintr-un sistem educativ în altul la finele sau la mijlocul unui ciclu. Acest fenomen justifică creșterea importanței existenței unei scări comune care ar descrie achizițiile lor.

Examinând dimensiunea verticală a *Cadrului de referință*, este important să nu uităm că învățarea unei limbi este un proces continuu și individual. Nu există doi utilizatori ai unei limbi, fie ei locutori nativi sau elevi străini, care ar avea exact aceleași competențe sau care și-ar dezvolta competențele exact în același mod. Orice tentativă de a defini anumite „niveluri” de competență este în mare măsură arbitrară, precum ea este arbitrară în orice domeniu al cunoștințelor sau deprinderilor. Cu toate acestea, din motive practice, este util de a **elabora o scară de niveluri**, cu scopul de a segmenta procesul de învățare în vederea elaborării programelor de studiu, descrierii conținutului examenelor de calificare etc. Numărul lor și nivelul pe care îl ating vor depinde în mare măsură de organizarea specifică a unui sau altui sistem educativ și de obiectivele care au reglementat elaborarea lor. Este posibil de a defini procedeele și criteriile pentru etalonarea și formularea descriptorilor utilizați, cu scopul de a caracteriza nivelurile succesive de competență. Chestiunile ridicate și opțiunile posibile sunt analizate în profunzime în anexa A. Utilizatorii *Cadrului de referință* sunt invitați cu insistență să consulte această parte și bibliografia care o însoțește, înainte de a lua propriile lor decizii în ceea ce privește etalonarea.

Să ne amintim de asemenea că nivelurile nu reflectă decât o dimensiune verticală. Ele țin cont doar într-o măsură foarte limitată de faptul că învățarea unei limbi este un proces care depinde atât de progresul orizontal, cât și vertical, pe măsură ce elevii ating performanțe într-o gamă din ce în ce mai variată de activități comunicative. Progresul nu constă doar în ascensiunea pe scara verticală. Este adevărat că nu există nici o cerință logică specifică care ar impune elevul să treacă în mod obligatoriu prin toate nivelurile elementare ale unei scări. El poate urma o dimensiune orizontală (abordând o categorie învecinată), lărgindu-și astfel capacitățile, în loc de a le aprofunda în aceeași categorie. În mod reciproc, expresia „a-și aprofunda cunoștințele” nu exclude faptul că, la un moment dat, o anumită persoană poate simți nevoia de a-și consolida achizițiile pragmatice prin „revenirea la sursă” (adică la nivelurile elementare) într-un domeniu, în care persoana în cauză a mers pe dimensiunea orizontală.

În fine, **interpretarea** unui ansamblu de niveluri și scări ale competenței comunicative **necesită prudență**. Ele nu pot fi considerate drept un instrument de măsură asemănător cu un metru. Nu există nici o scară și nici un ansamblu de niveluri care ar putea pretinde că au un caracter liniar. Vorbind în termenii seriilor de specificații ale conținutului, adoptate de Consiliul European, deși *Nivelul intermediar sau de supraviețuire* (*Niveau intermédiaire ou de survie; Waystage*) este situat pe scara de niveluri la jumătate de cale de *Nivelul- prag sau intermediar*⁺ (*Niveau seuil; Threshold*), iar *Nivelul- prag* este situat la jumătate de cale de *Nivelul avansat sau independent* (*Niveau avancé ou indépendant; Vantage*), experiența de care dispunem în materie de utilizare a scărilor existente tinde să demonstreze că mulți elevi vor consuma de două ori și ceva mai mult timp pentru a atinge *Nivelul- prag* decât pentru a atinge *Nivelul intermediar sau de supraviețuire*. Probabil, ei vor avea de asemenea nevoie de o durată de timp de două ori și ceva mai mare pentru a atinge *Nivelul avansat sau independent* decât durata necesară pentru a atinge *Nivelul- prag*, chiar dacă aceste niveluri par a fi echidistante pe scară. Aceasta se explică prin extinderea indispensabilă a gamei activităților, aptitudinilor și textelor. Această stare a lucrurilor este reflectată în prezentarea frecventă a unei scări de niveluri sub formă de diagramă asemănătoare unui cornet de înghețată, unui con tridimensional, care se lărgeste spre partea de sus. Este nevoie de a da dovadă de maximă prudență în utilizarea unei scări de niveluri, oricare ar fi ea, pentru a calcula durata medie de timp efectiv necesară pentru atingerea obiectivelor date.

2.3 ÎNVĂȚAREA ȘI PREDAREA LIMBII

2.1.3 Formulările de acest gen ale obiectivelor nu dezvăluie procesele, prin intermediul cărora elevii devin capabili să acționeze în modul convenit sau cele, prin care ei își însușesc competențele, ce contribuie la realizarea actelor de comunicare. Cu atât mai mult, ele nu fac cunoscute mijloacele utilizate de profesori, pentru a facilita procesele de achiziție și de învățare a limbii. Cu toate acestea, deoarece una din funcțiile principale ale *Cadrului de referință* este de a **stimula** toți partenerii implicați în activitatea de învățare/predare a limbilor și de a le **oferi posibilitățile necesare** de a se informa unii pe alții într-un mod cât se poate de transparent nu numai despre scopurile și obiectivele lor, dar și despre metodele utilizate și rezultatele obținute la etapa corespunzătoare, devine clar că preocupările *Cadrului de referință* nu pot să se limiteze doar la cunoștințele, deprinderile și atitudinile, pe care elevul trebuie să și le însușească și să le dezvolte în scopul de a acționa în calitate de utilizator competent al limbii, dar că el trebuie de asemenea să **examineze procesele de achiziție și de învățare** a limbii, precum și metodele și procedeele de predare. Aceste chestiuni vor fi tratate în Capitolul 6.

2.3.2 Este totuși necesar de a clarifica o dată în plus rolul *Cadrului de referință* cu privire la procesele de achiziție, învățare și predare a limbilor. În conformitate cu principiile fundamentale ale unei democrații pluraliste, scopurile *Cadrului de referință* sunt nu numai de a fi pe cât se poate de exhaustiv, transparent și coerent, dar și deschis, dinamic și lipsit de dogmatism. Anume din aceste considerente *Cadrul* este imparțial în dezbaterile teoretice actuale referitoare la natura procesului de achiziție a limbilor în raport cu procesul de învățare; de asemenea, el nu preconizează o abordare specifică a predării limbilor cu excluderea tuturor celorlalte. Rolul lui este de a-i încuraja pe **toți** acei, care se înscriu ca parteneri în procesul de predare/învățare a limbilor, să formuleze pe cât se poate de clar și explicit propriile lor baze teoretice și procedee practice. Pentru a-și îndeplini acest rol, *Cadrul stabilește un inventar de parametri, categorii, criterii și scări*, din care utilizatorii se pot inspira; eventual, acest inventar poate de asemenea să-i stimuleze să țină seama de o mai mare varietate de opțiuni sau să reconsidere ipotezele tradiționale neexamine anterior, de care se ghidează în activitatea lor actuală. Aceasta nu înseamnă sub nici o formă că aceste ipoteze ar fi false, ci doar că toți acei care sunt responsabili de planificare vor avea numai de câștigat în urma reexaminării teoriei și practicii, ținând cont de deciziile pe care le-au luat la rândul lor alți practicieni, mai ales în alte țări din Europa.

Un *Cadru de referință* deschis și „neutru” nu presupune bineînțeles lipsa unei politici lingvistice. Propunând acest *Cadru de referință*, Consiliul European nu se îndepărtează sub nici o formă de principiile enunțate în Capitolul 1 sau în *Recomandările R (82) 18* și *R (98) 6*, pe care Comitetul Miniștrilor le-a comunicat în mod oficial guvernelor statelor membre.

2.3.3 Capitolele 4 și 5 examinează esențialmente actele de vorbire și competențele necesare unui elev/utilizator în raport cu o limbă dată, în scopul de a comunica cu ceilalți utilizatori ai acestei limbi.

Capitolul 6 este consacrat în mare măsură modalităților de dezvoltare a capacităților necesare și căilor de facilitare a dezvoltării acestor capacități.

Capitolul 7 tratează în special rolul sarcinilor în utilizarea și învățarea limbii. Cu toate acestea, multiplele implicații ale adoptării unei abordări plurilingve și pluriculturale urmează încă a fi explorate.

În consecință, Capitolul 8 examinează în detaliu, în primul rând, natura și modalitățile de dezvoltare a unei competențe plurilingve, iar apoi consecințele acesteia asupra diversificării politicilor educative și în materie de predare a limbilor.

2.4 EVALUAREA

Titlul deplin al *Cadrului european comun de referință pentru limbi* menționează de asemenea: *învățare, predare, evaluare*. Până în prezent, accentul a fost pus pe natura utilizării limbii și pe natura utilizatorului, precum și pe consecințele asupra predării și învățării.

Capitolul 9 (și ultimul) își concentrează în special atenția asupra funcțiilor *Cadrului de referință* în raport cu evaluarea competenței de comunicare lingvistică. Acest capitol conturează **trei direcții posibile** de utilizare a *Cadrului de referință* :

1. pentru definirea conținutului testelor și examenelor ;
2. pentru formularea criteriilor de realizare a obiectivelor de învățare în raport, în același timp, cu evaluarea unei performanțe orale și scrise date și evaluarea continuă, fie că este vorba de autoevaluare, de evaluarea de către un profesor (évaluation magistrale; teacher assessment) sau de o variantă combinată: autoevaluare și evaluarea de către un profesor (évaluation paritaire; peer assessment);
3. pentru descrierea nivelurilor de competență în testele și examenele existente, ceea ce permite de a compara sisteme diferite de calificări.

Capitolul expune după aceea în detaliu **alegerile** care trebuie să fie făcute de persoanele care dirijează **procedurile de evaluare**. Aceste alegeri sunt prezentate sub formă de perechi contrastive. În fiecare caz, termenii utilizați sunt definiți cu precizie și claritate, prezentându-se avantajele și dezavantajele relative în raport cu scopul evaluării în contextul său educativ. Consecințele alegerii unei sau altei opțiuni sunt de asemenea enunțate.

În continuare, capitolul este consacrat unui studiu de **fezabilitate în domeniul evaluării**. Abordarea adoptată se bazează pe observația că un sistem practic de evaluare nu trebuie să fie prea complicat. Este necesar a se ghida de bunul simț în ceea ce privește cantitatea detaliilor, care urmează a fi incluse, de exemplu, în publicarea unei programe de examen, în comparație cu deciziile extrem de detaliate care trebuie luate în procesul redactării unui subiect de examen sau al elaborării unui set de teste. Examinatorii, în special la probele orale, sunt obligați să muncească în condiții tensionate, impuse de timpul limitat, și nu pot manipula decât un număr restrâns de criterii. Elevii, care doresc să evalueze propriile lor capacități, pentru a ști, de exemplu, ce au de făcut în continuare, dispun de mai mult timp; însă ei vor trebui să fie selectivi în ceea ce privește componentele competenței comunicative generale, care sunt pertinente pentru ei. Aceasta este o ilustrare a principiului mai general conform căruia *Cadrul de referință* trebuie să fie pe cât se poate de exhaustiv, iar utilizatorii lui trebuie să fie selectivi. Modul lor de selectare poate să se bazeze pe utilizarea unui sistem de clasificare mai simplu care, precum am avut ocazia să o remarcăm în legătură cu „activitățile comunicative”, poate efectua o regroupare a categoriilor separate în sistemul general. Pe de altă parte, scopurile utilizatorului îl pot conduce spre dezvoltarea anumitor categorii și a variabilelor lor în domeniile care sunt de o relevanță deosebită pentru ei. Capitolul comentează chestiunile ridicate și ilustrează comentariul, prezentând ansamblurile de criterii adoptate, pentru evaluarea competenței lingvistice, de un anumit număr de centre de examinare.

Capitolul 9 va permite multor utilizatori să analizeze într-un mod mai explicit și mai critic programele și instrucțiunile cu privire la evaluarea instituțională și să ridice nivelul de exigență al așteptărilor lor, în ceea ce privește informația referitoare la obiectivele, conținutul, criteriile și procedurile de organizare a examenelor de calificare la nivel național și internațional, pe care ar trebui să o furnizeze centrele de examinare (de exemplu, ALTE : Association of Language Testers in Europe ; Asociația centrelor de evaluare în domeniul limbilor în Europa, ICC : International Certificate Conference ; Consiliul Internațional de Certificare). Persoanele responsabile de pregătirea și perfecționarea cadrelor vor considera acest capitol util, pentru a ridica gradul de conștientizare de către cadrele didactice universitare și cele din învățământul continuu, în ceea ce privește chestiunile ce țin de procesul de evaluare. Cu toate acestea, profesorii devin din ce în ce mai responsabili atât de evaluarea curentă, sau formativă (évaluation formative; formative assessment), cât și de evaluarea finală, sau sumativă (évaluation sommative; summative assessment) a elevilor și studenților lor la toate nivelurile. Elevii sunt antrenați din ce în ce mai mult în procesul de autoevaluare fie pentru a organiza și planifica activitățile lor de învățare, fie pentru a cunoaște situația la zi în ceea ce privește capacitatea lor de comunicare în limbile pe care nu le-au învățat în mod expres în cadrul sistemului educativ, dar care contribuie la dezvoltarea competenței lor plurilingve.

Actualmente se studiază problema prezentării și utilizării unui Portofoliu sau mai exact a **Portofoliului european al limbilor cu validitate internațională**. Acest *Portofoliu* ar permite elevilor să confirme prin probe progresul lor spre o competență plurilingvă, înregistrând tot felul de experiențe de învățare a unui mare număr de limbi, progres care, fără acest document, ar rămâne necunoscut și nerecunoscut. Ideea constă în faptul că *Portofoliul* va încuraja elevii să actualizeze în mod regulat formulările în ceea ce privește autoevaluarea competenței lor de comunicare lingvistică pentru fiecare limbă în parte. Pentru ca documentul să fie credibil, este extrem de important ca înregistrările experiențelor și progresului elevului să fie făcute de acesta cu responsabilitate și transparență. Referința la *Cadrul comun* va constitui garanția validității *Portofoliului*.

Toți cei, care din punct de vedere profesional, sunt implicați în elaborarea testelor sau în administrarea și organizarea evaluării instituționale vor putea consulta Capitolul 9 concomitent cu *Ghidul examinatorului* (document CC-LANG (96) 10 rév), sursă mai specializată. Acest ghid, care tratează în detaliu concepția despre examinare și evaluare, completează Capitolul 9. El conține de asemenea sugestii bibliografice, o anexă despre analiza itemurilor și un glosar de termeni.

CAPITOLUL 3

NIVELURILE COMUNE DE REFERINȚĂ

PRIVIRE DE ANSAMBLU

3.1	CRITERIILE PE CARE TREBUIE SĂ LE SATISFACĂ DESCRIPTORII NIVELURILOR COMUNE DE REFERINȚĂ	23
	Scara nivelurilor de referință	
	Elaborarea conceptelor	
3.2	NIVELURILE COMUNE DE REFERINȚĂ.....	24
	Un cadru de referință în șase niveluri	
	O arborescență în trei niveluri generale	
3.3	PREZENTAREA NIVELURILOR COMUNE DE REFERINȚĂ.....	25
	Tabelul 1: Nivelurile comune de competență – Scara globală	
	Tabelul 2 : Nivelurile comune de competență – Grila pentru autoevaluare	
	Tabelul 3 : Nivelurile comune de competență – Aspectele calitative ale utilizării limbii vorbite	
3.4	DESCRIPTORII ILUSTRATIVI.....	29
	Metacategoriile schemei descriptive	
	Formulările descriptorilor	
3.5	FLEXIBILITATEA UNEI ABORDĂRI ARBORESCENTE.....	30
3.6	COERENȚA CONȚINUTULUI NIVELURILOR COMUNE DE REFERINȚĂ.....	32
3.7	CUM SE CITESC SCĂRILE DESCRIPTORILOR ILUSTRATIVI	34
3.8	CUM SE UTILIZEAZĂ SCĂRILE DESCRIPTORILOR COMPETENȚEI COMUNICATIVE	35
3.9	NIVELURILE DE COMPETENȚĂ ȘI NIVELURILE DE REZULTATE	37
	Scara de competență	
	Evaluarea	

3.1 CRITERIILE PE CARE TREBUIE SĂ LE SATISFACĂ DESCRIPTORII NIVELURILOR COMUNE DE REFERINȚĂ

Unul din scopurile *Cadrului de referință* este să ajute partenerii la descrierea nivelurilor de competență dictate de norme, testele și examenul existente, pentru a facilita comparația între diferite sisteme de calificare. Anume în acest scop au fost concepute **Schema descriptivă** și **Nivelurile comune de referință**. Ambele oferă o grilă conceptuală pe care utilizatorii o vor folosi la descrierea sistemului lor.

Scara nivelurilor de referință

În mod ideal, o scară a nivelurilor de referință într-un cadru comun ar trebui să satisfacă următoarele **patru criterii**. Două din ele țin de problemele de descriere, iar celelalte două de problemele de măsurare.

Probleme de descriere

- Scara unui cadru comun de referință ar trebui să fie **independentă de context** pentru a se lua în considerare rezultatele generalizabile din diferite situații specifice. N-ar trebui, de exemplu, să alcătuim o scară pentru un mediu școlar specific și să o aplicăm apoi unui contingent de adulți sau viceversa. Cu toate acestea, **descriptorii** unei scări comune de referință trebuie, în același timp, să fie **pertinenți în raport cu contextul**, ușor de concordat cu fiecare din contextele pertinente și transferabili în aceste contexte, precum și adecvați funcției pentru care sunt folosiți în contextele respective. Aceasta înseamnă că, deci categoriile utilizate pentru descrierea a ceea ce elevii știu să facă în diferite situații de utilizare a limbii trebuie să poată fi legate de contextele-țintă de utilizare de diferite grupuri de elevi din întregul contingent-țintă.
- Este de asemenea necesar ca **descrierea** să se bazeze pe **teoriile** referitoare la competența comunicativă, chiar dacă teoria și cercetările disponibile în prezent sunt inadecvate pentru a oferi un fundament teoretic. Cu toate acestea, este necesar ca descrierea și repartizarea pe categorii să se sprijine pe o teorie. Deși bazată pe teorie, **descrierea** trebuie în același timp să fie **ușor de utilizat** – accesibilă practicienilor – stimulându-i totodată să-și aprofundeze reflecțiile asupra sensului „competenței” în raport cu situația lor.

Probleme de măsurare

- **Treptele scării** pe care sunt situate competențele definite în scara comună a unui cadru de referință ar trebui să fie stabilite în mod obiectiv, în sensul că ele trebuie să se bazeze pe o teorie de măsurare. Acest lucru este necesar pentru a evita sistematizarea erorilor prin adoptarea unor norme nejustificate și a unor mecanisme empirice la autorii, grupurile specifice de practicieni sau scările existente la care s-a recurs.
- **Numărul de niveluri** adoptat ar trebui să reflecte în mod adecvat progresul în diverse sectoare, însă, pentru fiecare situație în parte, nu ar trebui să depășească numărul de niveluri care pot fi diferențiate în mod sigur și rezonabil. Aceasta poate avea drept consecință adoptarea gradațiilor de dimensiuni diferite sau a unei abordări cu două gradații, una mai mare pentru nivelurile comune clasice, iar alta, mai mică și mai pedagogică pentru nivelurile locale.

Elaborarea conceptelor

Nu este ușor a satisface aceste criterii, însă ele oferă repere utile pentru orientare. Se poate reuși, de fapt, prin îmbinarea metodelor intuitive, calitative și cantitative, situându-ne în opoziție cu modalitățile pur intuitive care stau, de regulă, la baza elaborării scârilor de competență comunicativă. Metodele intuitive pot fi suficiente pentru elaborarea unei scări aplicabile în contexte specifice, dar utilizarea lor este limitată când este vorba de a pune la punct o scară într-un cadru comun de referință. Credibilitatea abordărilor intuitive este prejudiciată, în primul rând, de faptul că o anumită formulare la un anumit nivel poate fi subiectivă. În al doilea rând, nu trebuie să excludem posibilitatea că unii utilizatori din sectoare diferite ar putea avea perspective diferite în funcție de nevoile elevilor lor. O scară, ca și un test, nu este validă decât în raport cu contextele în care a fost demonstrată funcționalitatea ei. Validarea, care presupune o analiză cantitativă, este un proces continuu și, din punct de vedere teoretic, infinit. Metodologia adoptată pentru elaborarea *Nivelurilor comune de referință* și a descriptorilor lor a fost, așadar, destul de riguroasă. În elaborarea lor s-a recurs la îmbinarea sistematică a **metodelor intuitive, calitative și cantitative**. În primul rând a fost analizat conținutul scârilor existente în lumina categoriilor de descriere a *Cadrului de referință*. Apoi, pe parcursul unei etape intuitive, acest material a fost revizuit, au fost formulați descriptorii noi și totalitatea acestora a fost propusă experților spre analiză. După aceea, au fost folosite metode calitative pentru a verifica dacă profesorii recunoșteau categoriile descriptive alese și dacă descriptorii ilustrau anume categoriile pe care erau mențiți să le descrie. În fine, au fost etalonați cei mai buni descriptorii conform metodelor cantitative. Gradul de precizie a acestei etalonări a fost supus unor verificări prin studii similare.

Chestiunile tehnice cu privire la elaborarea și etalonarea descriptorilor competențelor comunicative sunt examinate în anexe.

- Anexa A prezintă scările, etalonarea și metodologia care poate fi aplicată pentru a le elabora.
- Anexa B prezintă o privire succintă, de ansamblu, a proiectului Fondului național elvețian de cercetare științifică, cel care a elaborat *Nivelurile comune de referință* și descriptorii corespunzători în sectoare educative diferite.
- În sfârșit, Anexele C și D prezintă două proiecte europene similare care au adoptat aceeași procedură pentru a concepe și a valida descriptorii destinați tinerilor adulți.

Anexa C descrie proiectul DIALANG. În cadrul unui instrument de evaluare mai amplu, DIALANG a extins și a adaptat descriptorii *Cadrului european comun* la domeniul autoevaluării.

În Anexa D este prezentat proiectul ALTE (Association of Language Testers in Europe – Asociația centrelor de evaluare în domeniul limbilor în Europa) despre *Treptele funcționale de învățare*. Această cercetare a conceput și validat un ansamblu important de descriptorii care pot și ei funcționa în raport cu *Nivelurile comune de referință*. Acești descriptorii sunt mențiți să-i completeze pe cei din *Cadrul de referință* deoarece sunt constituiți în funcție de domeniile de utilizare pertinente pentru adulți.

Proiectele prezentate în anexe demonstrează un înalt grad de comunitate de interese, în același timp, între *Nivelurile comune de referință* propriu zise și conceptele etalonate pe diferite niveluri în descriptorii ilustrativi. Astfel, un număr tot mai mare de dovezi pledează pentru caracterul satisfăcător, cel puțin în parte, al criteriilor menționate mai sus.

3.2 NIVELURILE COMUNE DE REFERINȚĂ

De fapt, se pare că există un consens destul de larg (dar totuși nu universal) în ceea ce privește numărul și natura nivelurilor adecvate pentru organizarea procesului de învățare a limbilor și recunoașterea publică a rezultatului. Toate acestea ne permit să credem că un cadru de referință în șase niveluri poate să cuprindă integral spațiul de învățare pertinent pentru europenii care învață limbile.

Un cadru de referință în șase niveluri

- **Nivelul introductiv sau de descoperire** (*Le niveau introductif ou découverte; Breakthrough*) corespunde cu ceea ce Wilkins numea „competență la nivel de frază tip” (*Compétence formule; Formulaic proficiency*) în propunerea sa din 1978, iar Trim „competență introductivă” (*Compétence introductive; Introductory*) în aceeași publicație¹.
- **Nivelul intermediar sau de supraviețuire** (*Le niveau intermédiaire ou de survie; Waystage*) reflectă caracteristica conținutului actualmente în vigoare la Consiliul Europei.
- **Nivelul-prag sau intermediar⁺** (*Le niveau seuil; Threshold*) reflectă caracteristica conținutului în vigoare actualmente la Consiliul Europei.
- **Nivelul avansat** (*Le niveau avancé; Vantage*) sau utilizator independent, superior *Nivelului prag*, a fost desemnat drept o „competență operațională limitată” (*compétence opérationnelle limitée; Limited Operational Proficiency*) de Wilkins, iar de Trim ca un „răspuns adecvat în situații curente” (*réponse appropriée dans des situations courantes; Adequate response to situations normally encountered*).
- **Nivelul autonom sau de competență operațională efectivă**, care a fost numit de Trim „competență eficace” (*compétence efficace; Effective Proficiency*), iar de Wilkins „competență operațională adecvată” (*compétence opérationnelle adéquate; Adequate Operational Proficiency*), corespunde unui nivel de competență avansat, potrivit pentru îndeplinirea sarcinilor și studiilor mai complexe.

¹ Trim, J.L.M., Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes, Conseil de l'Europe, 1979.

- **Nivelul de măiestrie sau perfecțiune** (Trim : „*măiestria globală*” (*maîtrise globale; Comprehensive Mastery*); Wilkins: „*competență operațională globală*” (*compétence opérationnelle globale; Comprehensive Operational Proficiency*)) corespunde celui mai înalt examen pe scara ALTE. Aici s-ar putea include și nivelul încă mai ridicat de competențe interculturale, atins de numeroși profesioniști din domeniul limbilor.

O arborescență în trei niveluri generale

Dacă urmărim aceste șase niveluri, putem constata că ele corespund unor interpretări superioare sau inferioare celor ale diviziunii clasice în nivel de bază, nivel intermediar și nivel avansat. În plus, categoriile propuse de Consiliul Europei se pretează cu greu traducerii. Iată de ce sistemul propus prezintă o ramificare de tip „hipertext,” pornind de la împărțirea inițială în **trei niveluri generale** A,B și C:

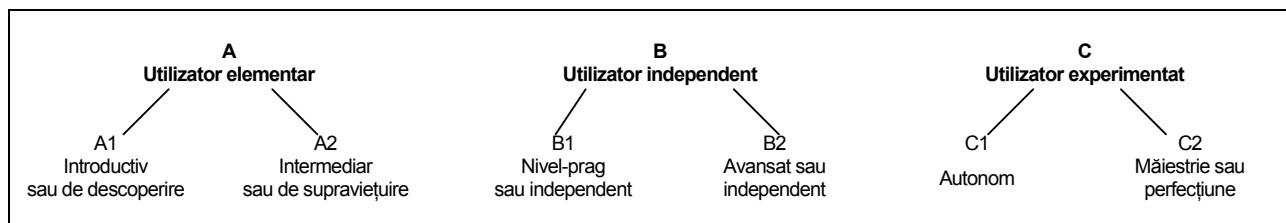


Figura 1

3.3 PREZENTAREA NIVELURILOR COMUNE DE REFERINȚĂ

Elaborarea unui ansamblu de puncte de referință comune nu limitează în nici un caz opțiunile pe care le pot avea diferitele sectoare care țin de culturi pedagogice diferite, pentru a organiza și descrie sistemul lor de niveluri. Putem spera de asemenea că formularea exactă a ansamblului punctelor comune de referință, redactarea descriptorilor vor evolua cu timpul, pe măsură ce experiența Statelor membre și a organismelor competente în domeniu va fi integrată în descrierile corespunzătoare.

Este de asemenea preferabil ca punctele comune de referință să fie prezentate în mod diferit pentru scopuri diferite (vezi 8.3). În unele cazuri, ar fi potrivit să se rezume totalitatea *Nivelurilor de referință* într-un document de sinteză. O prezentare „globală” simplificată de acest tip va facilita comunicarea cu utilizatorii ne-specialiști în ceea ce privește sistemul și va trasa liniile directoare pentru profesori și pentru cei care concep programele.

UTILIZATOR EXPERIMENTAT	C2	Poate să înțeleagă practic fără efort tot ceea ce citește sau aude. Poate să restituie anumite fapte și argumente din diverse surse scrise sau orale rezumându-le în mod coerent. Poate să se exprime spontan, fluent și cu precizie și să distingă nuanțele fine de sens ale subiectelor complexe.
	C1	Poate să înțeleagă o gamă largă de texte lungi și complicate, și să sesizeze semnificațiile implicite. Poate să se exprime spontan și fluent, fără a fi obligat să-și caute cuvintele. Poate să utilizeze limba cu eficacitate și suplețe în viața socială, profesională sau academică. Poate să se exprime pe marginea unor subiecte complexe cu claritate, într-un mod bine structurat, și să controleze instrumentele de organizare, structurare și coeziune ale discursului.
UTILIZATOR INDEPENDENT	B2	Poate să înțeleagă conținutul esențial al subiectelor concrete sau abstracte într-un text complex, inclusiv al unei discuții tehnice privitor la specialitatea sa. Poate să comunice cu un anumit grad de spontaneitate și fluentă, încât conversația cu un locutor nativ să fie lipsită de tensiune pentru ambii interlocutori. Poate să se exprime cu claritate și detaliat asupra unei game largi de subiecte, poate să-și expună părerea asupra unui subiect de actualitate și să expună avantajele și inconvenientele diferitelor posibilități.
	B1	Poate să înțeleagă elementele esențiale când este folosit un limbaj clar și standard și când este vorba despre lucruri familiare privitor la muncă, școală, timpul liber, etc. Poate să se descurce în majoritatea situațiilor survenite în timpul unei călătorii în țara sau regiunea unde este vorbită limba-țintă. Poate să producă un discurs simplu și coerent despre subiecte familiare din domeniile sale de interes. Poate să relateze un eveniment, o experiență sau un vis, poate să descrie o speranță, sau un scop și să expună pe scurt motivele sau explicațiile unui proiect sau ale unei idei.
UTILIZATOR ELEMENTAR	A2	Poate să înțeleagă fraze izolate și expresii folosite frecvent care țin de domeniile priorităților sale nemijlocite (de exemplu, informații personale și familiale simple, cumpărături, anturajul apropiat, munca). Poate să comunice în cadrul unor sarcini simple și obișnuite care nu cer decât un schimb de informații simplu și direct despre subiecte familiare și obișnuite. Poate să descrie cu mijloace simple studiile sale, anturajul său apropiat și să evoce subiecte care corespund nevoilor sale imediate.
	A1	Poate să înțeleagă și să utilizeze expresiile familiare și cotidiene, precum și enunțuri foarte simple care vizează satisfacerea nevoilor concrete. Poate să se prezinte sau să prezinte pe cineva, poate să-i pună întrebări unei persoane privitor la ea, de exemplu, despre locul de trai, relațiile, lucrurile care-i aparțin etc. Poate să răspundă la același fel de întrebări. Poate să comunice într-un mod simplu, dacă interlocutorul vorbește lent și clar și este cooperativ.

Tabelul 1 – Nivelurile comune de competențe – Scara globală

		A1	A2	B1
COMPREHENSIUNEA	Audierea	Pot înțelege cuvinte cunoscute și expresii uzuale care mă privesc pe mine sau familia și anturajul meu concret și apropiat, dacă interlocutorul vorbește lent și clar.	Pot înțelege expresii și un vocabular uzual în ceea ce mă privește în mod direct (de exemplu, persoana mea, familia mea, cumpărăturile, anturajul apropiat, munca). Pot sesiza esențialul din anunțuri și mesaje simple și clare.	Pot înțelege punctele principale când este utilizat un limbaj clar și standard și când este vorba despre subiecte familiare care țin de muncă, școală, odihnă, etc. Pot înțelege esențialul din numeroase emisiuni de radio sau televiziune privitor la subiectele de actualitate sau cele de interes personal sau profesional, dacă debitul vorbirii este relativ lent și bine articulat.
	Citirea	Pot înțelege nume cunoscute, cuvinte, și fraze foarte simple, de exemplu, din anunțuri, afișe sau cataloage.	Pot înțelege texte scurte foarte simple. Pot găsi o informație specială, previzibilă în documentele curente, cum ar fi: publicitatea, prospectele, meniurile și orarele și pot înțelege scrisorile personale scurte și simple.	Pot înțelege texte scrise esențialmente într-un limbaj curent sau privitor la munca mea. Pot înțelege descrierea evenimentelor, exprimarea sentimentelor și dorințelor în scrisorile personale.
VORBIREA	Participarea la o conversație	Pot comunica de o manieră simplă când interlocutorul este dispus să repete sau să reformuleze frazele sale într-un ritm mai lent și să mă ajute să formulez ceea ce încerc să spun. Pot pune întrebări simple asupra subiectelor cunoscute sau referitor la nevoile mele curente și răspunde la același fel de întrebări.	Pot comunica în cadrul unor sarcini simple și obișnuite care nu cer decât un schimb de informații simplu și direct privitor la subiecte și activități familiare. Pot face față unor conversații foarte scurte, chiar dacă, de regulă, nu înțeleg suficient de bine pentru a întreține o conversație.	Pot face față unui număr mare de situații care se pot întâlni în timpul unei călătorii într-o regiune unde este vorbită limba-țintă. Pot participa fără pregătire la o conversație pe subiecte familiare sau de interes personal, sau care țin de viața cotidiană (de exemplu familia, timpul liber, călătoriile, munca și actualitatea).
	Exprimarea orală continuă	Pot utiliza expresii și fraze simple pentru a descrie locul meu de trai și oamenii pe care îi cunosc.	Pot utiliza un șir de fraze sau expresii pentru a descrie în termeni simpli familia mea și alte persoane, condițiile de trai, studiile și activitatea mea profesională actuală sau anterioară.	Pot să mă exprim la un nivel simplu pentru a relata diverse experiențe, evenimente, visurile, speranțele și scopurile mele. Pot prezenta pe scurt argumente și explicații în legătură cu opiniile și proiectele mele. Pot relata o istorie sau o intrigă dintr-o carte sau dintr-un film și să-mi manifest atitudinea față de acestea.
SCRIEREA	Scrierea	Pot scrie o carte poștală scurtă și simplă, de exemplu, din vacanță. Pot completa un chestionar simplu cu detalii personale, de exemplu, să înscru numele, naționalitatea și adresa mea pe o fișă de hotel.	Pot lua notițe și scrie mesaje scurte și simple. Pot scrie o scrisoare personală foarte simplă, de exemplu, de mulțumire.	Pot scrie un text simplu și coerent despre subiecte familiare sau de interes personal. Pot scrie scrisori personale pentru a descrie unele experiențe și impresii.

Tabelul 2 – Nivelurile comune de competențe – Grilă pentru autoevaluare

B2	C1	C2
Pot înțelege conferințele și discursurile destul de lungi și urmări o argumentare complexă, dacă subiectul îmi este relativ cunoscut. Pot înțelege majoritatea emisiunilor televizate de știri și informații. Pot înțelege majoritatea filmelor în care se folosește un limbaj standard.	Pot înțelege un discurs lung, chiar dacă nu este bine structurat și dacă relațiile între idei nu sunt explicite. Pot înțelege fără prea mare efort emisiunile televizate și filmele.	Pot înțelege fără efort vorbirea orală, fie că este în direct sau difuzată de mediile de informare (radio, TV), chiar dacă se vorbește repede, cu condiția să am suficient timp pentru a mă familiariza cu un accent specific.
Pot înțelege articole și rapoarte ce tratează problemele contemporane și în care autorii iau o atitudine deosebită sau exprimă un punct de vedere aparte. Pot înțelege un text literar de proză contemporană.	Pot înțelege textele factive sau literare lungi și complexe, apreciindu-le diferențele de stil. Pot înțelege articolele ce țin de domenii specializate și instrucțiunile tehnice lungi, chiar dacă nu sunt legate de domeniul meu.	Pot înțelege fără efort orice tip de text, chiar abstract sau complex din punct de vedere al fondului sau al formei, de exemplu, un îndrumar, un articol specializat sau o operă literară.
Pot comunica cu un grad de spontaneitate și de fluentă care face posibilă interacțiunea cu un vorbitor nativ. Pot participa activ la o conversație în situații familiare, prezentând și susținând opiniile mele.	Pot să mă exprim spontan și fluent, fără a-mi căuta prea mult cuvintele. Pot utiliza limba cu suplețe și eficacitate în relațiile sociale sau profesionale. Pot să-mi exprim ideile și părerile cu precizie, plasându-le în context cu interlocutorii mei.	Pot participa fără efort la orice conversație sau discuție și mă descurc perfect cu expresiile idiomatice și tururile de fraze curente. Pot să mă exprim cu fluentă și să redau cu precizie nuanțe fine de sens. În caz de dificultate, pot reveni pentru a repara situația cu destulă abilitate pentru ca totul să treacă neobservat.
Pot să mă exprim cu claritate și detaliat pe marginea unei game vaste de subiecte privitor la domeniile mele de interes. Pot să mă pronunț detaliat asupra unui subiect de actualitate și să explic avantajele și dezavantajele diferitelor posibilități.	Pot prezenta descrieri clare și detaliate pe marginea subiectelor complexe, integrând teme care le sunt apropiate și subliniind anumite aspecte; pot încheia intervenția mea în mod adecvat.	Pot prezenta o descriere sau o argumentare clară și fluentă, utilizând un stil adaptat contextului; pot prezenta un expozeu cu o structură logică și coerentă care îi permite ascultătorului să observe și să rețină punctele importante.
Pot scrie texte clare și detaliate asupra unui șir de subiecte de interes personal. Pot scrie un eseu sau un raport, transmitând o informație sau enumerând motivele pro și contra opiniei propuse. Pot scrie scrisori care să pună în valoare sensul pe care îl atribui personal diferitelor evenimente sau experiențe.	Pot să mă exprim într-un text clar și bine structurat, susținând punctul meu de vedere. Pot scrie despre subiecte complexe într-o scrisoare, un eseu, sau un raport, subliniind punctele care îmi par importante. Pot alege stilul potrivit în funcție de destinatar.	Pot scrie un text clar, curgător și adaptat, din punct de vedere stilistic, circumstanțelor. Pot redacta scrisori, rapoarte sau articole complexe, cu o structură clară, permițând cititorului să sesizeze și să rețină punctele importante. Pot rezuma și aprecia în scris o lucrare profesională sau o operă literară.

Tabelul 2 – Nivelurile comune de competențe – Grila pentru autoevaluare

	VOLUM	CORECTITUDINE	FLUENȚĂ	INTERACȚIUNE	COERENȚĂ
C2	Dă dovadă de o mare flexibilitate la reformularea ideilor sub forme lingvistice diferite, care-i permit să transmită cu exactitate nuanțe fine de sens, pentru a insista, a scoate în evidență sau a evita ambiguitatea. Stăpânește bine expresiile idiomatice și familiare.	Menține permanent un grad înalt de corectitudine gramaticală în complexitatea limbii, chiar dacă atenția îi este îndreptată în altă parte (de exemplu, planificarea sau observarea reacțiilor celorlalți).	Poate să se exprime timp îndelungat, cu spontaneitate, discursul fiindu-i natural, recuperând dificultățile cu suficientă abilitate pentru ca ele să treacă aproape neobservate.	Poate să interacționeze cu ușurință și abilitate, depistând și întrebându-i indicii nonverbal și de intonație fără efort aparent. Poate să intervină în structura comunicării cu naturalețe, fie la nivel de replici, fie la nivel de referințe sau de aluzii etc.	Poate construi un discurs coerent elevat, completându-l în mod adecvat cu diverse structuri de organizare, precum și cu un șir variat de cuvinte de legătură și alți articulatori.
C1	Stăpânește bine o gamă vastă de discursuri, printre care știe să aleagă formularea care îi permite să se exprime clar și într-un registru potrivit asupra unor subiecte variate de ordin general, educațional, profesional sau care țin de timpul liber, fără a fi nevoit/ă să-și comprime discursul.	Păstrează permanent un nivel înalt de corectitudine gramaticală; greșelile sunt rare, greu de depistat și de obicei autocorectate de câte ori apar.	Poate să se exprime cu ușurință și spontaneitate, aproape fără efort. Doar un subiect complicat din punct de vedere conceptual este în stare să reducă cursul natural al discursului său.	Poate să aleagă o expresie potrivită într-un repertoriu curent de funcții discursive ca preambul la spusese sale, pentru a prelua cuvântul sau pentru a-l păstra, câștigând timp până își adună gândurile.	Poate să construiască un text clar, fluid și bine structurat dând dovadă că stăpânește bine mijloacele lingvistice de structurare și articulare.
B2+					
B2	Stăpânește o gamă destul de vastă de mijloace de comunicare pentru a face descrieri clare, a-și exprima punctul de vedere și a desfășura o argumentare fără a-și căuta cuvintele în mod manifest.	Prezintă un grad destul de avansat de control gramatical. Nu comite greșeli care ar duce la neînțelegeri și le poate corecta când apar.	Poate să vorbească relativ mult, cu o fluentă relativ constantă; cu toate că mai poate ezita, căutând structuri sau expresii, pauzele lungi sunt rare.	Poate să intervină din proprie inițiativă în discuții sau când îi vine rândul și poate încheia o conversație când este necesar, deși uneori fără destulă eleganță. Poate să faciliteze continuarea unei discuții asupra unui domeniu familiar, confirmând că înțelege, solicitând participarea celorlalți etc.	Poate să folosească un număr limitat de articulatori pentru a-și lega frazele într-un discurs clar și coerent, cu toate că într-o intervenție mai lungă pot apărea și unele întreruperi.
B1+					
B1	Mănuiește destule mijloace lingvistice și un vocabular suficient pentru a se descurca, ezitând și parafrazând pe alocuri în cazul subiectelor ca familia, odihna, centrele de interes, călătoriile, munca și actualitatea.	Întrebuințează cu exactitate suficientă un repertoriu de structuri și „scheme” frecvente, curente în situații previzibile.	Poate să-și construiască discursul așa încât să fie înțeles, chiar dacă pauzele de căutare a cuvintelor și frazelor și de corectare sunt foarte evidente, mai ales în secvențele mai lungi de creație proprie.	Poate să înceapă, să susțină și să încheie o conversație simplă „față în față” cu interlocutorul său despre subiecte familiare sau de interes personal. Poate să repete o parte din ceea ce a fost spus, pentru o înțelegere reciprocă.	Poate să unească un șir de elemente scurte, simple și variate într-o serie lineară de puncte care se înlănțuie.
A2+					
A2	Întrebuințează structuri elementare formate din expresii memorizate, din grupuri de câteva cuvinte și din expresii „semifabricate”, pentru a comunica o informație limitată în cadrul situațiilor simple din viața cotidiană și din actualitate.	Întrebuințează corect structuri simple, dar comite sistematic greșeli elementare.	Se poate face înțeles/leasă într-o intervenție scurtă, chiar dacă reformularea, pauzele și starturile false sunt evidente.	Poate să răspundă la întrebări și la declarații simple. Poate să indice că urmărește discuția, dar nu înțelege destul pentru a putea susține personal conversația	Poate să lege grupuri de cuvinte cu conectori simpli cum ar fi : „și”, „dar”, „pentru că”.
A1	Mănuiește un repertoriu elementar de cuvinte și de expresii simple referitoare la situații concrete speciale.	Controlează în mod limitat câteva structuri sintactice și forme gramaticale simple pe care le-a memorizat.	Poate să se descurce în enunțuri foarte scurte, izolate, de tip clișeu, cu numeroase pauze pentru a-și căuta cuvintele, pentru a le pronunța pe cele mai puțin familiare și pentru a debloca conversația.	Poate să răspundă la întrebări simple și să pună altele privitor la informații personale. Poate să interacționeze într-o manieră simplă, dar comunicarea depinde în întregime de repetări mai lente, de reformulări și de corectări.	Poate să lege cuvinte sau grupuri de cuvinte prin conectori elementari ca „și” sau „atunci”.

Tabelul 3 – Nivelurile comune de competențe – Aspecte calitative de utilizare a limbii vorbite.

Cu toate acestea, pentru a **călăuzi pe elev**, pe profesor și pe ceilalți utilizatori în cadrul sistemului educativ spre un scop practic, va fi nevoie, fără îndoială, de o viziune generală mai detaliată. Această viziune poate fi prezentată sub forma unei grile care arată principalele categorii de utilizare a limbii la fiecare din cele șase niveluri.

Exemplul din Tabelul 2 schițează un **instrument de autoevaluare** bazat pe cele șase niveluri (vezi p. 24). Scopul său este de a ajuta elevii să-și contureze competențele lor comunicative de bază, pentru ca să știe la ce nivel pe o listă de control trebuie să caute descriptorii mai detaliați pentru autoevaluarea nivelului lor de competență.

Cu un scop totalmente diferit poate fi indicat să ne axăm pe o **gamă de niveluri** și un ansamblu de categorii date. Prin reducerea gamei de niveluri și categorii până la numărul de care avem nevoie într-un scop anume, vom putea adăuga mai multe detalii: nivelurile și categoriile vor fi mai elaborate. La acest nivel de detaliere, vom putea să comparăm liniile directe ale unui ansamblu de module cu altul, situându-l în raport cu *Cadrul de referință*.

Pe de altă parte, în loc de a contura categoriile activităților comunicative, am putea prefera să **evaluăm o performanță** pe baza diferitelor aspecte ale competenței comunicative prin mijloacele lingvistice, ușor deductibil. Tabelul 3 a fost conceput pentru a evalua performanțele orale. Acesta se bazează pe aspecte calitative diferite ale utilizării limbii.

3.4 DESCRIPTORI ILUSTRATIVI

Cele trei tabele care introduc *Nivelurile comune de referință* sunt rezumate dintr-o **bancă de „descriptori ilustrativi”** concepuți și validați pentru *Cadrul european comun* în proiectul de cercetare descris în Anexa B. Aceste formulări au fost etalonate la aceste niveluri după principii matematice, analizându-se felul în care au fost interpretate în procesul evaluării unui contingent mare de elevi.

Pentru a facilita consultarea lor, scările descriptorilor sunt prezentate paralel cu categoriile pertinente ale schemei descriptive din Capitolele 4 și 5. Descriptorii trimit la trei metacategorii ale schemei descriptive, prezentate mai jos.

Metacategoriile schemei descriptive

Activitățile comunicative

Descriptorii „capacității de a face” sunt valabili pentru **recepție, interacțiune și producere**. Toate subcategoriile nu vor avea neapărat descriptorii la fiecare nivel, deoarece unele activități nu pot fi întreprinse atât timp cât nu s-a atins nivelul respectiv de competențe, pe când altele nu mai constituie un obiectiv dincolo de un anumit nivel.

Strategiile

Descriptorii „capacității de a face” sunt propuși pentru anumite strategii aplicate la realizarea activităților comunicative. Strategiile sunt considerate ca o punte de trecere între resursele elevului (competențele sale) și ceea ce poate să facă cu ele (activitățile comunicative). Cele trei principii: **a)** planificarea acțiunii, **b)** echilibrarea resurselor și compensarea deficiențelor pe parcursul executării și **c)** controlul rezultatelor și remedierea în caz de necesitate sunt descrise în secțiunile Capitolului 4, care prezintă strategiile de producere și de interacțiune.

Competențele comunicative lingvistice

O serie de descriptorii etalonați sunt propuși pentru diversele aspecte ale competenței lingvistice, ale competenței comunicative și ale celei socio-lingvistice. Se pare că anumite aspecte ale competenței nu pot fi obiectul unei definiții la orice nivel; distincțiile au fost stabilite doar în cazurile pertinente.

Formulările descriptorilor

Pentru a oferi o privire de ansamblu, descriptorii trebuie să rămână globali. Listele detaliate ale microfuncțiilor, ale formelor gramaticale și ale vocabularului sunt prezentate în formulările lingvistice pentru fiecare limbă dată (de exemplu, *Nivelul prag*, *Niveau seuil 1990*, *Threshold Level 1990*). Analiza funcțiilor, a noțiunilor, a gramaticii și a vocabularului, necesare pentru realizarea sarcinilor comunicative descrise în scări, poate fi parte componentă a unui proces de dezvoltare a noilor seturi de formulări lingvistice. Competențele generale înscrise în asemenea module (de exemplu, Cunoașterea lumii, Capacitățile cognitive) pot face obiectul unei liste similare.

Descriptorii juxtapuși cu textul în Capitolele 4 și 5

- se bazează, în ceea ce privește formularea lor, pe experiența numeroaselor organisme de cercetare în domeniul definirii nivelurilor de capacitate;
- au fost elaborați concomitent cu modelul prezentat în Capitolele 4 și 5 prin intermediul interacțiunii dintre **a)** cercetarea teoretică a unui grup de autori, **b)** analiza scărilor de competențe existente și **c)** seminarele organizate cu profesorii. Deși acest set nu înglobează în mod exhaustiv totalitatea categoriilor prezentate în Capitolele 4 și 5, acesta oferă o idee despre ceea ce ar trebui să reprezinte un ansamblu de descriptorii;

- au fost armonizați cu totalitatea *Nivelurilor comune de referință*
 - A1: Nivelul introductiv sau de descoperire (*Niveau introductif ou découverte ; Breakthrough*)
 - A2: Nivelul intermediar sau de supraviețuire (*Niveau intermédiaire ou de survie ; Waystage*)
 - B1: Nivelul- prag (*Niveau seuil; Threshold*)
 - B2: Nivelul avansat sau utilizator independent (*Niveau avancé ou utilisateur indépendant; Vantage*)
 - C1 : Nivelul autonom (*Niveau autonome; Effective Operational Proficiency*)
 - C2 : Nivelul de măiestrie sau perfecțiune (*Maîtrise; Mastery*)
- satisfac criteriile enunțate în Anexa A privitor la formula descriptorilor în sensul că fiecare dintre ei este scurt, clar și transparent și formulat în termeni pozitivi, că descrie ceva definit și autonom, altfel spus, interpretarea sa nu depinde de alți descriptori;
- au fost considerați ca fiind transparentți, utili și relevanți de grupuri competente de cadre didactice cu profiluri formative și experiență profesională diferite care predau sau nu limba lor maternă în diverse sectoare educative. Se pare că profesorii înțeleg descriptorii setului care a fost perfecționat împreună cu ei pe parcursul seminarilor, pe baza unui fond de mii de exemple;
- se potrivesc pentru descrierea performanțelor elevilor din primul și din al doilea ciclu al învățământului mediu, al învățământului tehnic și al învățământului continuu. Ei pot constitui astfel niște obiective realiste;
- au fost „etalonați în mod obiectiv” pe o scară comună, cu mici excepții semnificate cum se cuvine. Aceasta înseamnă că amplasarea majorității covârșitoare a descriptorilor pe scară rezultă din modul în care aceștia au fost interpretați pentru evaluarea performanțelor elevilor și nu depinde doar de opinia autorilor lor;
- oferă o bancă de criterii cu privire la continuitatea învățării limbilor, care poate fi exploatată cu flexibilitate pentru implementarea unui sistem de evaluare bazat pe criterii de referință. Sistemele locale de evaluare, concepute în funcție de experiența locală și/sau utilizate pentru a elabora seturi noi de obiective, sunt comparate cu aceste criterii.

Deși banca de criterii nu este exhaustivă iar etalonarea nu a fost făcută decât în raport cu un singur context (cert plurilingv și multisectorial) de învățare a limbilor străine într-un mediu instituțional, **ansamblul de criterii** prezentat aici este **flexibil și coerent**.

Flexibil : același set de descriptori se poate constitui – cum este de altfel cazul aici – în jurul „nivelurilor clasice”, având gradații largi între ele, identificate în cadrul Simpozionului din Rüşlikon, utilizate de grupul proiectului DIALANG al Comisiei Europene (vezi Anexa C), precum și de ALTE (vezi Anexa D). Ei pot să se prezinte de asemenea ca niște „niveluri pedagogice” cu gradații înguste.

Coerent : din punctul de vedere al conținutului. S-a adevărit că unele elemente asemănătoare sau identice, incluse în diferiți descriptori, au aceeași valoare pe scară. Într-o mare măsură, aceste valori confirmă intențiile autorilor acestor scări de competență care au fost folosite drept surse. Se pare de asemenea că ele sunt coerente în raport cu formulările Consiliului Europei și în raport cu nivelurile propuse de DIALANG și ALTE (Association of Language Testers in Europe).

3.5 FLEXIBILITATEA UNEI ABORDĂRI ARBORESCENTE

Nivelul A1 (Introductiv sau de descoperire) este fără îndoială cel mai elementar nivel al capacității de producere a limbii care poate fi identificat. Cu toate acestea, înainte de a atinge acest nivel, elevii pot să îndeplinească cu eficacitate un anumit număr de sarcini specifice care corespund nevoilor lor, utilizând o gamă de mijloace lingvistice foarte limitată.

Chestionarul Fondului Național Elvețian de Cercetare Științifică din 1994 – 1995, care a conceput și etalonat descriptorii ilustrativi, a scos la iveală o utilizare limitativă a limbii care se reduce la îndeplinirea unor sarcini izolate, susceptibilă de a fi inclusă în definiția Nivelului A1. În anumite situații, de exemplu în cazul tinerilor începători, o astfel de jalonare se poate dovedi utilă.

Descriptorii care urmează se referă la anumite sarcini simple și globale care au fost clasate sub Nivelul A1, dar care pot să reprezinte obiective utile pentru începători.

- Poate să facă cumpărături simple dacă arată cu degetul sau face alt gest pentru a sprijini mesajul verbal.
- Poate să spună sau să întrebe ziua, ora și data.
- Poate să salute pe cineva cu formule simple.
- Poate să spună: da, nu, mă scuzați, vă rog, scuzele mele.
- Poate să completeze un formular simplu cu numele, adresa, naționalitatea și starea sa civilă.
- Poate să scrie o carte poștală simplă.

Este vorba, în primul rând, de sarcini autentice din „viața reală” în situații de natură turistică. Într-un mediu școlar s-ar putea imagina o listă diferită sau complementară de activități „pedagogice” care includ aspecte ludice ale limbii, mai ales în școala primară.

În al doilea rând, rezultatele empirice ale cercetărilor elvețiene sugerează o scară în nouă niveluri coerente cu gradații aproape egale (vezi Figura 2). Această scară propune etape între A2 (Nivelul intermediar sau de supraviețuire) și B1 (Nivelul-prag), între B1 și B2 (Niveull avansat sau intermediar) și între B2 și C1 (Nivelul autonom sau de competență operațională efectivă). Existența posibilă a etapelor mai înguste prezintă un anumit interes pentru situațiile de învățare a limbii, însă ele pot funcționa în concordanță cu etapele convenționale mai largi în situațiile de evaluare.

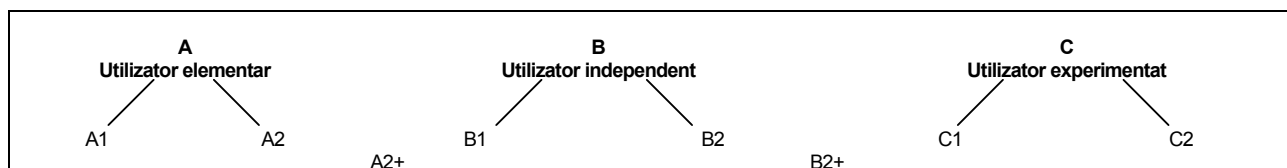


Figura 2

În descriptorii ilustrativi se deosebesc „nivelurile bazate pe criterii” (de exemplu A2 sau A2.1) și „nivelurile avansate” (de exemplu A2+ sau A2.2). Ele sunt separate printr-o linie orizontală așa cum este indicat în Tabelul 4, extras din scara „Comprehensiunea generală a vorbirii orale”.

A2	Poate să înțeleagă suficient de bine pentru a face față nevoilor concrete, cu condiția ca dicția să fie clară și debitul vorbirii lent.
	Poate să înțeleagă expresiile și cuvintele privitoare la domeniile prioritare cele mai apropiate (de exemplu, informația personală și familială de bază, cumpărăturile, geografia locală, profesia).

Tabelul 4 – Nivelurile A2.1 și A2.2 (A2+) : comprehensiunea vorbirii orale

Acest lucru scoate în evidență faptul că limita dintre niveluri se stabilește întotdeauna în mod subiectiv. Unele instituții preferă gradații largi, altele acordă prioritate celor înguste. Avantajul unei abordări de tip hipertext este că un ansamblu de niveluri și/sau descriptorii poate fi „decupat” în puncte diferite de către diferiți utilizatori, în funcție de nivelurile locale care există în realitate, pentru a face față nevoilor locale, păstrând-și totuși conexiunea cu sistemul general.

Într-un sistem cu o arborescență flexibilă, similar celui propus, instituțiile pot să elaboreze ramificații care corespund situației lor, avansând spre gradul de finețe potrivit cu scopul de a situa și/sau a descrie nivelurile utilizate în sistemul lor în conformitate cu *Cadrul comun de referință*.

Exemplul 1

O școală primară, o instituție de învățământ mediu de ciclul întâi sau cursuri serale pentru adulți, unde se impun măsuri concrete pentru ca progresele la cele mai elementare niveluri să fie vizibile, pot elabora o ramificație *Utilizator elementar*, constituită din șase ramuri, cu o diferențiere fină la nivelul de A2, unde vom găsi un mare număr de elevi.

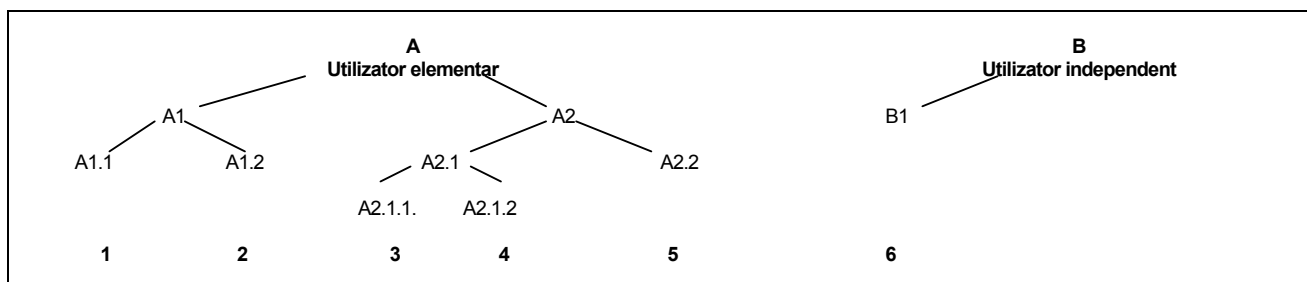


Figura 3

Exemplul 2

Dacă limba este învățată în mediul în care este vorbită, tendința va fi de a elabora o ramificație *Utilizator independent*, care permite o analiză și mai fină, divizând nivelurile mediane ale scării:

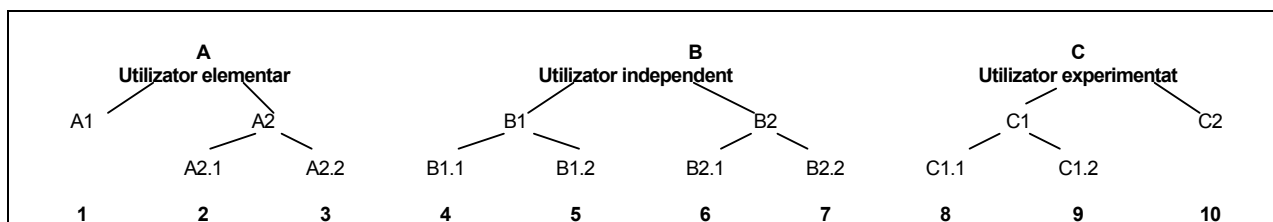


Figura 4

Exemplul 3

Cadrele de referință, care au drept scop să stimuleze aptitudinile comunicative lingvistice de nivel superior pentru comunicarea profesională, vor elabora evident ramificația C2.



Figura 5

3.6 COERENȚA CONȚINUTULUI NIVELURILOR COMUNE DE REFERINȚĂ

O analiză a funcțiilor, a noțiunilor, a gramaticii și a vocabularului necesare pentru îndeplinirea sarcinilor comunicative descrise în scări ar putea fi parte integrantă a operațiilor de elaborare a noilor seturi de specificații comunicative.

Nivelul A1 (introdactiv sau de descoperire – Breakthrough) este cel mai elementar nivel de utilizare a limbii cu elemente de producere, la care elevul este capabil să participe la activități interactive simple; poate să răspundă la întrebări simple privitor la propria lui persoană, la locul lui de trai, la oamenii pe care îi cunoaște, la lucrurile pe care le posedă și poate formula același tip de întrebări; poate să intervină cu enunțuri simple în domeniile care îl privesc sau care-i sunt cunoscute și să răspundă la aceste întrebări, fără a se limita la simpla reproducere a unor expresii și fraze tip.

Nivelul A2 (intermediar sau de supraviețuire) pare să corespundă formulării nivelului *Waystage*. La acest nivel găsim marea majoritate a descriptorilor care ilustrează **raporturile sociale**, cum ar fi: *utilizează formulele cotidiene de politețe și de adresare; salută o persoană, o întreabă cum îi merge și reacționează la răspuns; duce la bun sfârșit un schimb foarte scurt de mesaje; răspunde la întrebări despre activitatea sa profesională și despre timpul său liber și formulează întrebări similare; face o invitație și răspunde la o invitație; discută despre ce aranjamente vrea să facă; poate să facă și să accepte o propunere*. Aici vom găsi și descriptorii care se referă la invitația de a ieși la o plimbare, versiune simplificată a ansamblului **formulărilor tranzacționale** ale *Nivelului-prag* pentru adulții care locuiesc în străinătate, cum ar fi: *participarea reușită la o conversație simplă într-un magazin, oficiu poștal sau bancă; colectarea informațiilor despre o călătorie; utilizarea transportului public: autobuz, tren și taxi, solicitarea unor informații de bază, solicitarea explicațiilor pentru a găsi drumul și darea unor astfel de explicații, cumpărarea билетelor; furnizarea și solicitarea produselor și serviciilor de uz cotidian*.

Nivelul A2+, superior, corespunde unei capacități superioare nivelului *Waystage* (**Nivelul intermediar sau de supraviețuire**). La acest nivel vom remarca o participare mai activă, deși limitată și însoțită de ajutor, de exemplu: *este capabil să înceapă, să desfășoare și să încheie o conversație simplă, dacă are în față un singur interlocutor; înțelege destul de bine pentru a se descurca în conversațiile simple și curente fără efort excesiv; se face înțeles pentru a schimba idei și informații asupra unor subiecte familiare în situații cotidiene previzibile, dacă interlocutorul îl ajută în caz de necesitate; reușește să comunice privitor la subiecte elementare dacă este capabil să solicite ajutor pentru a exprima ceea ce dorește; se descurcă în situațiile cotidiene cu un conținut previzibil, chiar dacă trebuie să-și adapteze mesajul și să-și caute cuvintele; interacționează cu suficientă naturaleză în situații structurate, fiind ajutat, dar participarea la o discuție deschisă este mult mai redusă; și, în mod mai semnificativ, o mai bună capacitate de a susține un monolog, de exemplu, își exprimă impresiile în termeni simpli; face o lungă descriere a anturajului său zilnic, cum ar fi oamenii, locurile, experiența profesională sau academică; descrie activități trecute și experiențe personale; descrie unele ocupații cotidiene, unele obișnuințe; descrie proiecte și organizarea lor; explică ce-i place sau ce nu-i place; face o descriere simplă și scurtă a unor evenimente și activități; descrie obiecte și animale cunoscute; folosește un limbaj descriptiv simplu pentru a vorbi pe scurt despre obiectele și lucrurile pe care le posedă și pentru a le compara*.

Nivelul B1 corespunde formulărilor **Nivelului-prag** pentru un călător într-o țară străină. Două trăsături îl caracterizează îndeosebi. Prima este capacitatea de a **continua o interacțiune** și de a obține ceea ce își dorește în situații diferite, de exemplu: *de regulă, urmărește punctele principale ale unei discuții relativ lungi care-l privește cu condiția ca dicția să fie clară și limba de tip standard; se pronunță sau solicită păreri într-o discuție neoficială între prieteni; prezintă sub o formă simplă și ușor de înțeles opinia principală pe care vrea s-o transmită; se inspiră cu ușurință dintr-o gamă largă de forme simple pentru a reda esențialul din ceea ce vrea să spună; poate să întrețină o conversație sau o discuție chiar dacă pe alocuri este greu de înțeles când încearcă să explice ce anume dorește; este inteligibil chiar dacă alegerea cuvintelor, a formelor gramaticale precum și remedierea sunt evidente, mai ales în timpul enunțurilor lungi*. Cea de a doua trăsătură este capacitatea de a **face față** cu iscusință problemelor vieții cotidiene, de exemplu: *a se descurca într-o situație imprevizibilă în transportul public; a face față întâmplărilor esențiale care pot surveni în timpul organizării unei călătorii la o agenție, sau pe parcursul ei; a interveni fără pregătire într-o conversație despre subiecte familiare; a face o reclamație; a da dovadă de inițiativă în timpul unei întrevăderi sau consultații (de exemplu abordarea unui subiect nou), rămânând*

totuși foarte dependent de interlocutor în interacțiune; a cere cuiva să reformuleze într-o manieră mai clară sau să-și explice afirmațiile.

Nivelul B1+ corespunde unui **grad superior al Nivelului- prag**. Regăsim aici aceleași două trăsături caracteristice, completate cu un anumit număr de descriptori care sunt axați pe **cantitatea informației** schimbate, de exemplu: *preia mesaje conținând solicitări de informații sau explică o dificultate; prezintă o informație concretă solicitată în cadrul unei întrevederi sau al unui consult (de exemplu descrie unui medic simptomele), dar cu o precizie limitată; expune cauzele unei probleme; se pronunță asupra unei noutăți, a unui articol, a unei discuții, a unei întrevederi sau a unui film documentar și răspunde la întrebări complementare privitor la detalii, le rezumă; duce la bun sfârșit o întrevedere pregătită, verificând și confirmând informația, chiar dacă îi solicită interlocutorului să repete în cazul când răspunsul său este lung sau rapid; descrie cum se face ceva prezentând instrucțiuni detaliate; participă, cu o oarecare siguranță, la un schimb de informații faprice numeroase privitor la chestiuni rutiniere sau care nu țin de domeniul său.*

Nivelul B2 corespunde unui **nivel intermediar** situat la aceeași distanță mai sus de B1 (*Nivel-prag*) precum A2 (*Nivel intermediar sau de supraviețuire; Waystage*) este situat mai jos de B1. Acesta vizează prezentarea formulărilor **Nivelului avansat sau utilizator independent (Niveau avancé ou utilisateur indépendant; Vantage)**. Conform dicționarului englez-francez Robert și Collins, „*vantage*” înseamnă: avantaj, superioritate. *Concise Oxford Dictionary* propune ca sinonim „*advantage*” (și precizează că termenul este cu preponderență utilizat în tenis).

Metafora constă în faptul că, după ce a progresat lent dar sigur pe platoul intermediar, elevul descoperă că a atins un anumit nivel, că vede lucrurile altfel și că i s-au deschis noi perspective. Se pare că acest concept este confirmat pe deplin de descriptorii de la nivelul respectiv. Aceștia indică o ruptură importantă cu nivelurile precedente. De exemplu, gradul elementar al acestui nivel este axat pe **eficacitatea argumentării**: *își expune opiniile și le susține în cursul unei discuții, prezentând explicații potrivite, argumente și comentarii; exprimă un punct de vedere asupra unui subiect, prezentând rând pe rând avantajele și inconvenientele unor opțiuni diferite; formulează o argumentare logică; elaborează o argumentare apărând sau înlăturând un anumit punct de vedere; expune o problemă, sugerând clar că partenerul la negocieri trebuie să facă concesii; se întreabă asupra cauzelor, consecințelor, situațiilor ipotetice, ia parte activă la o discuție neoficială într-un context familiar, face comentarii, exprimă clar punctul său de vedere, evaluează alegerile posibile, formulează ipoteze și răspunde la ele.*

În al doilea rând, parcurgând acest nivel, constatăm **două puncte noi de convergență**.

- Primul presupune o capacitate superioară celei de a se descurca în discursul social, de exemplu: *a vorbi cu naturalețe, ușurință și eficacitate; a înțelege în detaliu tot ce se spune într-o limbă standard și curentă, chiar într-o ambianță zgomotoasă; a lua cuvântul din propria inițiativă, a interveni la momentul dorit și a încheia conversația când este nevoie, chiar dacă aceasta nu se face totdeauna cu eleganță; a utiliza fraze-tip (de exemplu: „Este o problemă complicată”) în scopul de a câștiga din timp și a-și păstra dreptul de a interveni, pregătind ceea ce va spune; a interveni cu un grad de naturalețe și spontaneitate care face posibilă conversația cu locutorii nativi, fără a impune constrângeri uneia dintre părți; a se adapta schimbărilor de sens, de stil și de insistență care apar în mod normal într-o conversație; a întreține discuții cu locutorii nativi, fără a-i amuza sau irita, când acest lucru trebuie evitat, și fără a-i obliga să se comporte în alt mod decât ar face-o cu un locutor nativ.*
- Al doilea punct de convergență se referă la o treaptă nouă de conștiință lingvistică: *a corecta erorile care au dus la neînțelegeri; a lua act de „erorile preferate” și a controla în mod conștient discursul, pentru a le elimina; a corecta, de regulă, greșelile și erorile imediat ce este observată comiterea lor; a anticipa ceea ce va fi spus și felul în care urmează să fie spus, ținând cont de efectul produs asupra destinatarului.* Toate acestea fiind bine analizate, se pare că se întrevede existența unui nou prag, pe care elevul va trebui să-l depășească.

La Nivelul următor B2+ care corespunde **gradului superior al Nivelului avansat**, accentul a fost pus pe **argumentare**, un discurs social eficace, și pe conștiința limbii care apare la nivelul B2 și se dezvoltă în continuare aici. Cu toate acestea, accentul pus pe argumentare și discursul social poate fi interpretat ca o nouă importanță acordată capacităților discursive. Acest grad nou de competență discursivă apare în modul de gestionare a conversației (strategiile de cooperare): *este capabil să asigure un feed-back și să dea curs declarațiilor și deducțiilor celorlalți vorbitori, facilitând astfel evoluarea discuției; să creeze în mod abil conexiuni între contribuția sa personală și aceea a altor vorbitori.*

Gradul respectiv este de asemenea prezent în relația coerență/coeziune: *utilizează un număr redus de articulatori pentru a lega frazele într-un discurs clar și continuu; utilizează cu eficacitate diverse cuvinte de legătură pentru a indica relațiile dintre idei; prezintă sistematic o argumentare care pune în valoare punctele semnificative și secundare pertinente.* În fine, la acest nivel sunt concentrați descriptorii cu privire la **negociere**: *prezintă o cerere de despăgubire utilizând un discurs convingător și argumente simple pentru a obține satisfacție; expune clar limitele în care va face concesii.*

Nivelul următor C1 este numit **Nivelul autonom**. Se pare că acest nivel este caracterizat printr-un bun acces la o gamă extinsă de discursuri care permite o comunicare nestingherită și spontană, precum rezultă din exemplele care urmează: *poate să se exprime cu naturalețe și spontaneitate, aproape fără efort. Stăpânește cu măiestrie un vast repertoriu lexical, ale cărui lacune sunt ușor compensate cu perifraze. Sunt atestate puține strategii de evitare și modalități evidente de căutare a unor expresii; doar un subiect dificil din punct de vedere conceptual poate împiedica desfășurarea naturală a discursului.*

Capacitățile discursive care caracterizează nivelul precedent se regăsesc la Nivelul C1 cu și mai multă ușurință, de exemplu: *poate să alege o expresie potrivită într-un repertoriu disponibil de funcții ale discursului pentru a-și introduce comentariile în scopul*

de a atrage atenția auditoriului sau de a câștiga timp pentru a menține această atenție, în timp ce se gândește; produce un discurs clar, bine construit și fără ezitări, care denotă utilizarea bine controlată a structurilor, conectorilor și articulatorilor.

Cu toate că **Nivelul C2** a fost numit **Nivelul de măiestrie**, nu se pretinde că poate egala sau atinge îndeaproape a competenței unui locutor nativ. Scopul este de a caracteriza gradul de precizie, de adecvare și de naturalețe a stăpânirii limbii pe care îl denotă discursul elevilor care au atins nivelul superior. Descriptorii inventariați la acest nivel includ: *transmiterea cu precizie a subtilităților de sens, folosind cu suficientă exactitate o gamă largă de modalizatori; stăpânirea perfectă a expresiilor idiomatice și familiare însoțită de conștientizarea conotațiilor; revenirea și reformularea unei dificultăți pe neobservate, astfel încât interlocutorul să-și dea abia seama de aceasta.*

Nivelurile comune de referință pot fi prezentate și exploatate sub **diferite forme** cu mai multe sau mai puține detalii. Cu toate acestea, existența însăși a punctelor de referință fixe oferă transparență și coerență, un instrument pentru planificarea acțiunilor viitoare și o bază pentru evoluarea continuă. Dorința de a oferi un ansamblu concret de descriptori ilustrativi care completează criteriile și metodologia unei evoluări a descriptorilor ar trebui să-i ajute pe cei implicați în luarea deciziilor să elaboreze modalități de aplicare potrivite situației lor.

3.7 CUM SE CITESC SCĂRILE DESCRIPTORILOR ILUSTRATIVI

Nivelurile utilizate **sunt cele șase niveluri principale prezentate deja în capitolul 3.**

A1 Nivelul introductiv sau de descoperire (*Niveau introductif ou découverte; Breakthrough*)

A2 Nivelul intermediar sau de supraviețuire (*Niveau intermédiaire ou de survie; Waystage*)

B1 Nivelul- prag (*Niveau seuil; Threshold*)

B2 Nivelul avansat sau utilizator independent (*Niveau avancé ou utilisateur indépendant; Vantage*)

C1 Nivelul autonom (*Niveau autonome; Effective Operational Proficiency*)

C2 Nivelul de măiestrie sau perfecțiune (*Maîtrise; Mastery*)

În ce privește prezentarea, unii cititori preferă ca o listă de descriptori să avanseze de la nivelul inferior spre cel superior, alții preferă ordinea inversă. Din motive de armonizare **toate scările au fost prezentate de sus (C2 : Nivelul de măiestrie) în jos (A1 : Nivelul de descoperire).**

- Nivelurile intermediare A2 (*intermediar*), B1 (*Nivelul-prag*) și B2 (*avansat*) sunt deseori subdivizate printr-o linie subțire cum a fost menționat mai sus (vezi p. 31). În acest caz criteriilor de referință ale nivelului respectiv le corespund descriptorii care se află mai jos de linie.
- Descriptorii situați mai sus de linie corespund unui nivel de competență net superior standardului nivelului de referință, dar inferior standardului nivelului superior. Această deosebire este bazată pe etalonarea empirică.
- În lipsa subdiviziunii la nivelurile A2 (nivelul intermediar), B1 (Nivelul- prag) și B2 (nivelul avansat), descriptorul corespunde nivelului de referință : nu a fost găsită nici o formulare care s-ar situa între două niveluri.

Să avem în vedere că fiecare nivel le include pe cele inferioare. Aceasta înseamnă că un utilizator de nivelul B1 (*Nivelul-prag*) satisface cerințele descrise în A2 (*intermediar sau de supraviețuire*) și depășește întrucâtva acest nivel. Prin urmare condițiile unei performanțe de nivelul A2 (*Nivelul de supraviețuire*), de exemplu : *“când elocuțiunea este lentă și clară”*, vor avea un impact mai mic sau nu vor fi aplicabile pentru o performanță de nivelul B1 (*Nivelul- prag*).

La un nivel superior nu se repetă toate elementele sau aspectele unui descriptor. Aceasta înseamnă că formulările fiecărui nivel descriu în mod selectiv trăsăturile considerate noi sau esențiale; nu sunt preluate în mod automat și cu adaptări de formulare toate elementele nivelului inferior, pentru a indica creșterea gradului de dificultate.

Fiecare nivel nu este descris pe toate scările. Este dificil de a trage concluzii din absența unui domeniu la un anumit nivel. În realitate, diverse motive sau diferite combinații ale acestora pot sta la baza acestei absențe:

- domeniul există la acest nivel: însă unii descriptori, care au fost prezenți în proiectul de cercetare, au fost abandonați în momentul controlului de calitate;
- domeniul există probabil la acest nivel și formularea descriptorilor ar fi posibilă, dar acest lucru nu a fost făcut ;
- domeniul poate să existe la acest nivel, dar formularea descriptorilor pare a fi foarte complicată, chiar imposibilă;
- domeniul nu există sau nu este pertinent la acest nivel. Distincțiile nu pot fi stabilite.

Dacă utilizatorii Cadrului de referință doresc să exploateze banca de descriptori, vor fi nevoiți să-și creeze o opinie asupra lacunelor în descriptorii propuși. Se poate întâmpla ca lacunele să fie depășite prin explorarea mai completă a domeniului în cauză și/sau introducerea materialului care provine din sistemul utilizatorului. Pe de altă parte, unele lacune au tot dreptul să persiste. De exemplu, acesta este cazul când o categorie dată de lacune nu este pertinentă în partea de jos sau în cea de sus a ansamblului de niveluri. Din contra, prezența unei lacune la mijlocul scării poate indica imposibilitatea formulării unei distincții semnificative.

3.8 CUM SE UTILIZEAZĂ SCĂRILE DESCRIPTORILOR COMPETENȚEI COMUNICATIVE

Nivelurile comune de referință, ilustrate în tabelele 1, 2 și 3, constituie o scară de competență verbală. Chestiunile tehnice ridicate de **elaborarea scărilor** de acest tip sunt preluate în Anexa A. Capitolul 9, cu privire la evaluare, tratează **modul de utilizare a scării Nivelurilor comune de referință** ca instrument de resurse în raport cu evaluarea competenței comunicative. Cu toate acestea, un moment foarte important în discuțiile pe marginea scărilor de competență comunicativă îl constituie identificarea exactă a scopului pe care scările respective ne permit să-l atingem și armonizarea formulării descriptorilor pentru acest scop.

A fost posibilă stabilirea unei **distincții funcționale între trei tipuri de scări de competență: a)** axată pe utilizator; **b)** axată pe examinator și **c)** axată pe alcătuitor (Alderson, 1991). Pot să apară probleme când o scară concepută pentru un scop este folosită în alt scop, exceptând cazul când formularea acesteia este adecvată.

a) Scările axate pe utilizator au drept funcție să relateze comportamentele tipice sau eventuale ale candidaților la orice nivel dat. Aceste enunțuri tind să definească **ceea ce este capabil elevul să facă** și să fie formulate în termeni pozitivi chiar și la nivelurile inferioare:

„Poate să înțeleagă o limba străină vorbită de o persoană care i se adresează lent și poate să prindă elementele esențiale din anunțuri sau mesaje scurte, simple și clare”.

Scara de competență comunicativă elaborată de Eurocentres, 1993 : Comprehensiunea orală – Nivelul 2.

Uneori pot fi exprimate, totuși, anumite limite

„Reușește să comunice în cadrul unor sarcini și situații simple și obișnuite. Poate să înțeleagă cu ajutorul unui dicționar mesaje scrise simple. Fără dicționar poate să înțeleagă ideea generală. Competența sa comunicativă limitată provoacă rupturi în comunicare și neînțelegeri în situații neordinare.”

Scara de competență comunicativă în șase niveluri., Finlanda 1993 – Nivelul 2

Scările axate pe utilizator sunt **globale** și oferă un descriptor pe nivel. Scara finlandeză de referință este de acest tip. Tabelul 1, prezentat anterior în acest capitol pentru a introduce Nivelurile comune de referință propune de asemenea un rezumat global de competență-tip pentru fiecare nivel. Scările axate pe utilizator pot trimite și la cele patru aptitudini, cum este cazul scării elaborate de Eurocentres, menționate mai sus, dar simplitatea rămâne principala caracteristică a scărilor concepute în acest scop.

b) Scările axate pe examinator au drept funcție să **ghideze procesul de notare**, iar descriptorii exprimă de regulă aspectele calitative ale performanței așteptate. Este vorba în acest caz despre evaluarea finală sau sumativă a unei performanțe anume. Scările de acest tip pun accentul pe **calitatea performanțelor elevului** și sunt deseori formulate în termeni negativi la nivelurile superioare, în special când formularea este făcută cu referință la norma impusă pentru a obține nota de admitere la un examen:

„Un discurs incoerent cu ezitări frecvente împiedică comprehensiunea și impun în permanență un efort din partea ascultătorului.”

Certificate in Advanced English 1991 (University of Cambridge Local Examination Syndicate), Proba 5 (oral)

Criterii de evaluare : fluența : gradul 1 – 2 (nivelul inferior de patru trepte).

Într-o foarte mare măsură, însă, formularea negativă poate fi evitată dacă se adoptă o abordare a evoluării calitative în care sunt analizate și descrise trăsăturile caracteristice ale mostrelor de performanță.

Unele scări destinate examinatorului sunt globale și prezintă un descriptor pe nivel. Altele, în schimb, sunt scări analitice, care pun accentul pe diferite aspecte ale performanței, cum ar fi latitudinea, exactitatea, naturalitatea, pronunția. Tabelul 3, prezentat anterior în acest capitol, constituie un exemplu de scară axată pe examinator formulată în termeni pozitivi, compusă din descriptorii ilustrativi ai *Cadrului comun de referință*.

Alte scări analitice conțin un număr important de categorii pentru a preciza conturul competenței. Despre aceste abordări s-a spus că ele sunt mai puțin adecvate pentru evaluare, deoarece examinatorii consideră, de regulă, complicat să opereze cu mai mult de 3 – 5 categorii. În consecință, scările analitice din Tabelul 3 au putut fi descrise ca fiind axate pe diagnostic, fiindcă ele au drept scop schițarea poziției curente, situarea nevoilor și scopurilor în categorii pertinente și determinarea căilor de atingere a acestora.

c) Scările axate pe alcătuitor (autor) au drept funcție **ghidarea în elaborarea testelor** pentru nivelurile adecvate. Enunțurile lor exprimă în mod firesc sarcinile comunicative specifice pe care elevul va trebui eventual să le îndeplinească în cadrul unui test. Acest tip de scări sau liste de specificații pune accentul pe **ceea ce elevul este capabil să facă**.

„Poate să prezinte o informație detaliată despre propria sa familie, condițiile sale de viață, studiile medii sau universitare; poate să descrie faptele cotidiene din anturajul său și să discute despre ele (de exemplu, cartierul unde locuiește, timpul); poate să descrie activitatea sa profesională prezentă sau trecută; poate să comunice spontan cu colegii săi de muncă sau cu superiorul său ierarhic nemijlocit (de exemplu, să pună întrebări despre muncă, să se plângă de condițiile de muncă, de orarul de muncă etc.); poate să transmită mesaje simple la telefon; poate să dea directive și instrucțiuni pentru sarcini simple din viața cotidiană (de exemplu unui comerciant). Poate să încerce utilizarea formulelor de politețe pentru exprimarea unei rugăminți ca de exemplu: „Aș vrea – N-ați putea”. Poate să jignească uneori printr-o agresivitate sau familiaritate involuntară sau să irite printr-un formalism excesiv acolo unde un locutor nativ așteaptă simplitate.”

Australian Second Language Proficiency Ratings 1982 : Producere orală: nivelul 2.

Exemple de sarcini specifice pentru engleză ca limbă secundă (o coloană din trei).

Acest descriptor global ar putea să se descompună în descriptori scurți în categoriile : *schimb de informație* (domeniul personal și cel profesional); *descriere*; *conversație*; *telefon*; *prezentarea instrucțiunilor și directivelor*; *socioculturalul*.

În fine, listele de control sau scările descriptorilor utilizate pentru evaluarea curentă sau formativă – sau autoevaluare – sunt cele mai performante când descriptorii precizează nu numai **ceea ce** elevii pot să facă, dar și **cum** trebuie să facă. Lipsa informației adecvate cu privire la calitatea performanței așteptate de la elevi a făcut problematică versiunile anterioare ale unei părți a Programului național englez (English National Curriculum), pe de o parte, în ceea ce privește obiectivele care trebuie atinse iar, pe de altă parte, ale Programului Australian (Australian Curriculum) în ceea ce privește profilurile. Se pare că profesorii preferă ca detaliile să fie prezentate în conformitate cu sarcinile curriculare (o legătură cu axarea pe alcătuitor) pe de o parte, iar pe de altă parte, în conformitate cu criteriile calitative (o legătură cu axarea pe diagnostic). De asemenea, descriptorii pentru autoevaluare vor fi cu atât mai rentabili, cu cât vor indica ce grad de calitate este așteptat în realizarea sarcinilor la diferite niveluri.

În formă sumară, putem considera că scările de competență comunicativă au una sau mai multe din următoarele direcții:

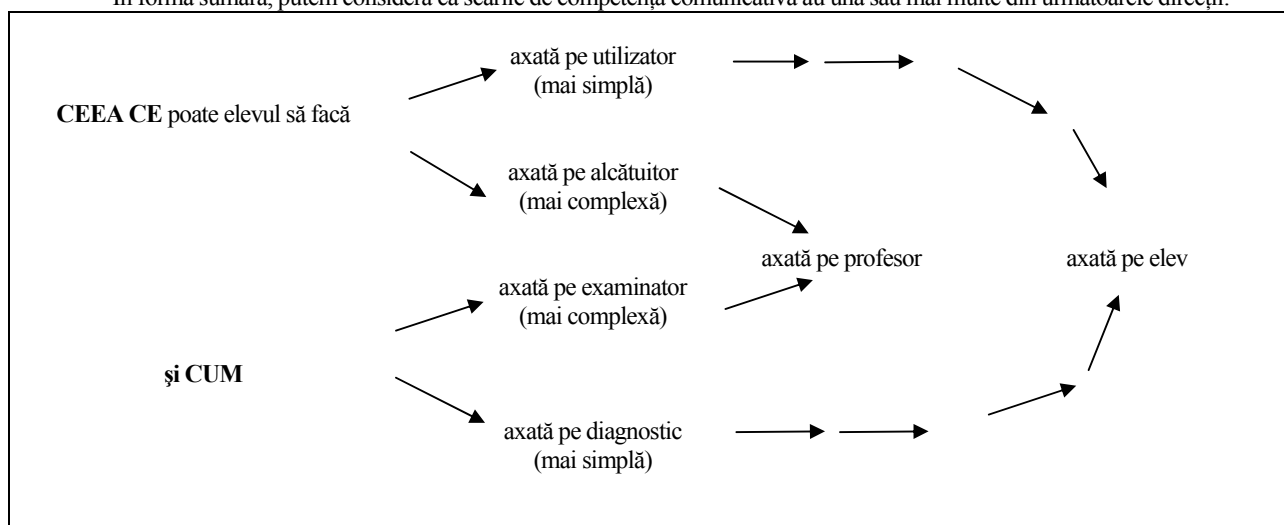


Figura 6

Aceste **patru orientări** pot fi considerate pertinente pentru un cadru comun de referință.

O altă modalitate de a considera orientările prezentate mai sus constă în a afirma:

- că o scară axată pe utilizator este o versiune mai puțin detaliată a unei scări axate pe alcătuitor care are drept scop să dea o viziune de ansamblu;
- că o scară axată pe examinator este o versiune mai puțin detaliată a unei scări axate pe diagnostic care ajută un examinator să-și formeze o privire de ansamblu.

Unele scări axate pe utilizator conduc spre o concluzie logică acest proces de reducere a detaliilor în favoarea unei priviri de ansamblu și prezintă o scară „globală” care descrie competențele la fiecare nivel. În unele cazuri, aceasta înlocuiește un raport detaliat (de exemplu grila finlandeză menționată mai sus); în alte cazuri, aceasta dă sens unui șir de cifre care se referă la deprinderi specifice (de exemplu IELTS: *International English Language Testing System – Sistemul internațional de testare pentru limba engleză*). În alte cazuri aceasta constituie un punct de plecare sau o privire generală asupra unui sistem mai detaliat conturând un profil sau anumite specificații (de exemplu, specificațiile propuse de Eurocentres). În toate aceste cazuri, modalitatea de abordare este similară cu aceea a prezentării unui hipertext pe ordinator. Utilizatorului i se pune la dispoziție o informație piramidală care îi oferă o privire de ansamblu, o perspectivă clară, dacă el urmărește straturile superioare ale sistemului ierarhizat (aici scara „globală”). Adâncindu-ne în straturile sistemului, îl putem detalia la nesfârșit, dar, în orice moment, ceea ce privim se poate încadra pe unul sau pe două ecrane, sau pe una sau două foi de hârtie. Astfel, complexitatea poate fi prezentată fără a împovăra cititorul cu detalii inutile și fără a o simplifica cu riscul banalizării. Detaliul este prezent dacă avem nevoie de el.

Hipertextul este o analogie utilă pentru a concepe un sistem de descriere. Această alegere a fost făcută de ESU (English-speaking Union – „spațiul anglofon”) pentru scara cadrului de referință al examenelor de engleză ca limbă străină (EFL). Această abordare este prezentată mai detaliat în Capitolele 4 și 5. De exemplu, în ceea ce privește activitățile comunicative, scara *Interacțiunea* rezumă scările din această categorie.

Utilizatorii cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie în funcție de caz :

- în ce măsură sunt preocupați să armonizeze nivelurile și obiectivele de învățare, programa, instrucțiunile oficiale și controlul continuu (axate pe alcătuitor);
- în ce măsură sunt preocupați să asigure concordanța între niveluri și creșterea credibilității sistemului de evaluare, oferind criterii definite pentru gradele de deprinderi (axate pe examinator);
- în ce măsură sunt preocupați să asigure concordanța între niveluri și prezentarea rezultatelor patronilor, responsabililor de sectoare educative, părinților și elevilor înșiși (axate pe elevi).

3.9 NIVELURILE DE COMPETENȚĂ ȘI NIVELURILE DE REZULTATE

Scara de competență

Înainte de a începe o discuție cu privire la niveluri este necesar și important să se facă o distincție clară între definiția nivelurilor de competență, așa cum s-a procedat în cazul scării *Nivelurilor comune de referință* și evaluarea gradelor de deprinderi în raport cu un anumit obiectiv la un anumit nivel.

O scară de competență de tipul *Nivelurilor comune de referință* definește o serie ascendentă de grade de competență. Ea poate cuprinde toată aria conceptuală a competenței elevului sau doar gama de competențe proprii unei instituții sau unui sector educativ. Faptul de a fi clasat la Nivelul B2 poate constitui un adevărat eveniment pentru un elev (clasat la Nivelul B1 doar cu două luni mai devreme), însă pentru un alt elev (clasat la Nivelul B2 cu doi ani în urmă), acest lucru nu constituie decât o performanță mediocră.

Un obiectiv anumit poate fi situat la un nivel anumit. În Figura 7, examenul „Y” vizează să cuprindă gradele de competență reprezentate de nivelurile 4 și 5 pe scara de competență. S-ar putea să existe și alte examene care vizează niveluri diferite și se poate utiliza scara de competențe pentru a clarifica relația dintre ele. Anume această servește drept călăuză pentru proiectul Cadrului de referință al ESU (*English –Speaking Union*) pentru limba engleză ca limbă străină (EFL) și pentru activitatea ALTE în vederea comparării examenelor de cunoaștere a limbilor în Europa.

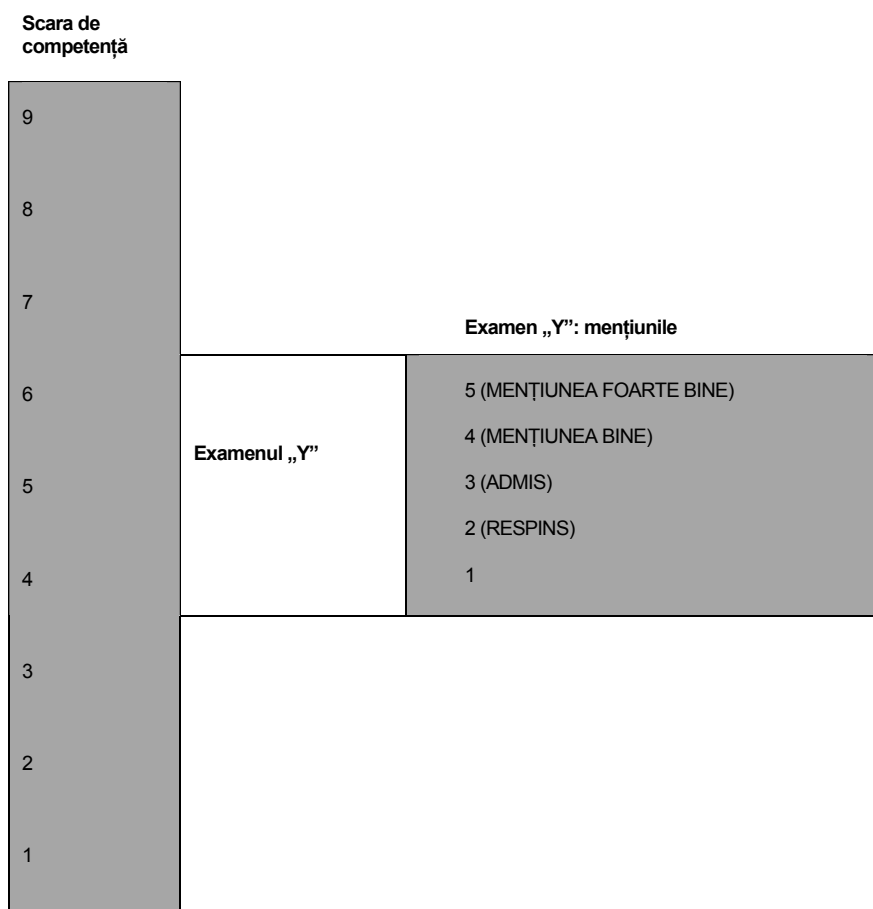


Figura 7

Rezultatul obținut la examenul „Y” poate fi măsurat conform unei scări gradate: de exemplu de la 1 la 5 unde „3” reprezintă norma are corespunde unui rezultat de trecere. O scară de niveluri de acest tip poate fi utilizată nemijlocit pentru evaluarea performanței în probele notate subiectiv, mai ales pentru producerea scrisă și producerea orală și/sau pentru a prezenta rezultatele examenului. Examenul „Y” poate constitui o parte componentă dintr-un ansamblu de examene „X”, „Y” și „Z”. Fiecare examen poate avea o scară de niveluri de același tip, dar este evident că un anumit Nivel 4 la examenul „X” nu are același sens ca un Nivel 4 la examenul „Y” în materie de competențe comunicative.

Dacă examenele „X”, „Y”, și „Z” au fost toate situate pe o scară comună de competențe, ar trebui în acest caz să putem stabili, pe o durată medie timp, o relație între nivelurile atinse la unul din examenele din acest ansamblu și nivelurile corespunzătoare atinse la alte examene. Acest lucru este posibil cu ajutorul unei proceduri de colectare a expertizelor, de analiză a specificațiilor, de comparare a mostrelor oficiale și de etalonare a rezultatelor candidaților.

În acest mod este posibil să **se stabilească un raport** între nivelurile atinse la examene și nivelurile de competență, întrucât examenele au, prin definiție, norme și juri, adică un grup de examinatori formați, capabili să interpreteze aceste norme. Este necesar să se explice cu claritate **normele** comune și să li se dea transparență, să se **aducă exemple** care atestă funcționalitatea lor și, în fine, să se **etaloneze**.

Evaluarea

Evaluarea rezultatelor în școlile din multe țări se efectuează prin atribuirea notelor, uneori de la 1 la 6, 4 fiind notă de trecere, alteori de la 1 la 20, nota de trecere fiind 10 („media”). Semnificația notelor este sesizată de profesori, dar rareori definită. Natura relației dintre notele de evaluare de acest tip acordate de profesori și nivelurile de competență este, în principiu, de același ordin ca și natura relației dintre nivelul examenelor și nivelurile de competență; însă aceasta se complică din cauză că există un număr imens de norme, întrucât fiecare clasă, în fiecare tip de școală, din fiecare sector educativ își alcătuiește propria normă. Și aceasta, cu excepția formei de evaluare aplicate și a gradului de consens asupra interpretării notelor pe care îl ating profesorii într-un context anume. În Franța, bunăoară, în același colegiu, un 10 la sfârșitul clasei a III-a nu are, evident, aceeași valoare ca un 10 la sfârșitul clasei a IV-a și nici aceeași valoare ca un 10 la sfârșitul clasei a III-a în alt colegiu.

Cu toate acestea, se poate stabili o relație aproximativă între gama normelor în uz pentru nivelurile de competență într-un sector anume, cumulând un anumit număr de tehnici, cum ar fi: definirea normelor pentru diferite niveluri de rezultate în raport cu același obiectiv, solicitarea profesorilor pentru a transfera rezultatul mediu pe o scară sau un tabel de competențe similar cu Tabelul 1 sau Tabelul 2, colectarea mostrelor performanțelor și etalonarea lor în timpul ședințelor de evaluare, solicitarea profesorilor pentru utilizarea modului tradițional de notare pe casete video standardizate.

Utilizatorii cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz :

- în ce măsură sunt preocupați să stabilească un ansamblu de niveluri pentru a înregistra progresul deprinderilor în cadrul propriului lor sistem;
- în ce măsură se preocupă să ofere criterii de evaluare transparente pentru notele date în funcție de un nivel dat de competență, în vederea unui obiectiv, fie că este vorba de un examen evaluat de un juriu sau de o evaluare în clasă de către un profesor;
- în ce măsură se preocupă de elaborarea unui cadru comun de referință în vederea stabilirii relațiilor coerente între un anumit număr de sectoare educative, niveluri de competență și tipuri de evaluare în cadrul propriului lor sistem.

CAPITOLUL 4

UTILIZAREA LIMBII ȘI ELEVUL/UTILIZATORUL

PRIVIRE DE ANSAMBLU

INTRODUCERE	40
4.1. CONTEXTUL UTILIZĂRII LIMBII	41
4.1.1. Domenii	
4.1.2. Situații	
4.1.3. Condiții și constrângeri	
4.1.4. Contextul mental al utilizatorului/elevului	
4.1.5. Contextul mental al interlocutorului (al interlocutorilor)	
4.2. TEME DE COMUNICARE	45
4.3. SARCINI COMUNICATIVE ȘI FINALITĂȚI	46
4.4. ACTIVITĂȚI DE COMUNICARE LINGVISTICĂ ȘI STRATEGII.....	48
4.4.1. Activități de producere și strategii (p.48 – 54)	
4.4.1.1. Producerea orală (Vorbirea)	
4.4.1.2. Producerea scrisă (Scrierea)	
4.4.1.3. Strategii de producere	
4.4.2. Activități de receptare și strategii (p.54 – 60)	
4.4.2.1. Audierea sau comprehensiunea orală	
4.4.2.2. Lectura sau comprehensiunea scrisă	
4.4.2.3. Recepția audiovizuală	
4.4.2.4. Strategii de receptare	
4.4.3. Activități interactive și strategii (p.60 – 71)	
4.4.3.1. Interacțiunea orală	
4.4.3.2. Interacțiunea scrisă	
4.4.3.3. Strategii de interacțiune	
4.4.4. Activități de mediere și strategii (p.71 – 72)	
4.4.4.1. Medierea orală	
4.4.4.2. Medierea scrisă	
4.4.4.3. Strategii de mediere	
4.4.5. Comunicarea nonverbală (p.72 – 73)	
4.4.5.1. Gesturi și acțiuni	
4.4.5.2. Comportamentul paralingvistic	
4.4.5.3. Elemente paratextuale	
4.5. OPERAȚII DE COMUNICARE LINGVISTICĂ	73
4.5.1. Planificarea	
4.5.2. Executarea	
4.5.2.1. Producerea	
4.5.2.2. Receptarea	
4.5.2.3. Interacțiunea	
4.5.3. Controlul	
4.6. TEXTUL.....	75
4.6.1. Texte și suporturi	
4.6.2. Genuri și tipuri de texte	
4.6.2.1. Texte orale	
4.6.2.2. Texte scrise	
4.6.3. Texte și activități	

INTRODUCERE

Specificități ale capitolelor 4 și 5

În continuarea primelor trei capitole de introducere și expunere, Capitolele 4 și 5 prezintă o **clasificare** relativ detaliată a **categoriilor**, pentru a descrie utilizarea limbii și utilizatorul său. În conformitate cu abordarea acțională adoptată, se pleacă de la principiul că **elevul** este în curs de transformare **în utilizator** al limbii, așa încât aceleași categorii vor putea fi aplicate ambilor. Trebuie cu toate acestea de efectuat o modificare importantă. Cel care învață o a doua limbă (sau o limbă străină) și o a doua cultură (sau o cultură străină) nu-și pierde competența pe care o are în limba și în cultura sa maternă. Iar noua competență în curs de achiziție nu este, nici ea, total independentă de precedentă. Elevul nu dobândește două moduri străine de a acționa și de a comunica. El devine **plurilingv** și însușește **interculturalitatea**. Competențele lingvistice și culturale referitoare la fiecare limbă sunt modificate prin cunoașterea alteia și contribuie la dobândirea unei conștiințe interculturale, la însușirea unor abilități și deprinderi. Ele permit individului să-și dezvolte o personalitate mai bogată și mai complexă și să-și mărească capacitatea de învățare a altor limbi străine, să se deschidă unor experiențe culturale noi. Îi facem de asemenea pe elevi capabili de **mediere**, prin interpretare și traducere, între vorbitorii celor două limbi, care nu pot comunica direct. Secțiunile 4.4.4, cât și 5.1.1.2, 5.1.1.3 și 5.1.4 păstrează, bineînțeles, un loc acestor activități și acestor competențe care îl diferențiază pe elevul care învață limba de vorbitorul nativ monolingv.

Rolul cadrelor

Pornind de aici, cititorii vor constata că fiecare secțiune este urmată de un cadru, în care utilizatorul *Cadrului de referință* este invitat “*să examineze și să determine cu precizie*” răspunsurile la o întrebare (sau mai multe) care urmează. Alternativa “*va fi capabil de / va fi înzestrat pentru / va trebui să facă*” trimite respectiv la învățare, predare și evaluare. Cuprinsul cadrului este formulat mai curând în termeni de invitație decât de instrucțiuni pentru a reliefa opțiunea de a nu conferi *Cadrului de referință un caracter de directivă*. Dacă un utilizator consideră că un anumit domeniu nu-l privește, el nu este obligat să se oprească la secțiune în mod detaliat. Cu toate acestea, sperăm că, în majoritatea cazurilor, utilizatorul *Cadrului de referință* va reflecta asupra întrebării ridicate în fiecare cadru și va lua poziție într-un sens sau altul. Dacă este vorba de o decizie de o anumită importanță, el va putea să o formuleze, utilizând categoriile și exemplele oferite, propunând, în caz de necesitate, anumite completări pentru obiectivul în cauză.

Contribuțiile capitolului 4

Analiza folosirii limbii și a utilizatorului acesteia, prezentată în **Capitolul 4**, este fundamentală pentru *Cadrul de referință*, deoarece propune **un ansamblu de parametri și de categorii**, care ar trebui să permită tuturor celor implicați în învățarea, predarea și evaluarea limbilor moderne de a examina și de a expune, în termeni concreți și la nivelul de detaliere pe care îl doresc, ceea ce așteaptă ca elevii, de care sunt responsabili, să fie capabili să producă cu limba în cauză și ceea ce ar trebui să știe pentru a fi capabili de o activitate comunicativă. *Cadrul de referință* își propune să cuprindă problema cât mai complet posibil, dar nu poate pretinde a fi exhaustiv. Alcătuitoarii de programe, autorii de manuale, pedagogii și examinatorii vor trebui să ia decizii concrete foarte precise referitor la conținutul textelor, al exercițiilor, al activităților, al testelor etc. Procedura aceasta nu ar trebui în nici un caz să se reducă la o alegere de pe o listă de decizii prestabilite. La acest nivel, deciziile sunt și trebuie să fie în mâinile practicienilor vizați, care vor recurge la judecata și creativitatea lor. Totuși, ei ar trebui să găsească aici toate aspectele esențiale cu privire la utilizarea limbii și la competența de care trebuie să țină seama.

Privirea de ansamblu a Capitolului 4, care figurează în fruntea capitolului, este un fel de listă de control (*check-list*). Recomandăm utilizatorilor *Cadrului de referință* să se familiarizeze cu această listă de control și să se refere la ea atunci când își pun întrebări, ca de exemplu :

- Pot eu oare prevedea în care domenii elevii mei vor opera și căror situații vor trebui să facă față? Dacă da, ce fel de roluri vor juca?
- Cu cine vor avea de a face?
- Care vor fi relațiile lor personale și instituționale și în care cadru instituțional?
- La ce obiecte vor trebui să se refere?
- Ce sarcini vor trebui să îndeplinească?
- Ce teme vor fi nevoiți să trateze?
- Vor trebui să vorbească sau doar să asculte și să citească înțelegând sensul?
- Ce vor audia sau citi?
- În ce condiții vor trebui să acționeze?
- La ce cunoaștere a lumii sau a unei alte culturi vor trebui să apeleze?

Fără îndoială, *Cadrul de referință* nu este în stare să dea răspunsuri la aceste întrebări. De fapt, pentru că răspunsurile se bazează în întregime pe analiza situației de predare/învățare, și mai ales, în principal, a necesităților, motivațiilor, caracteristicilor și resurselor elevilor și ale celorlalți parteneri, tocmai de aceea e nevoie de a diversifica dispozițiile ce vor trebui luate. Capitolele următoare au funcția de a organiza problema în așa fel, încât diversele puncte să poată fi tratate și, la nevoie, discutate în mod rațional și transparent, astfel încât deciziile să poată fi aduse clar și concret la cunoștința celor interesați.

4.1 CONTEXTUL DE UTILIZARE A LIMBII

Este recunoscut de multă vreme că utilizarea limbii variază considerabil în funcție de cerințele contextului în care este folosită. Din acest punct de vedere, limba nu este o expresie neutră a gândirii după cum poate fi, de exemplu, matematica. Nevoia și dorința de a comunica se nasc dintr-o situație dată, iar forma și conținutul comunicării răspund acestei situații. În consecință, secțiunea întâi a Capitolului 4 este consacrată **diferitelor aspecte ale contextului**.

4.1.1 Domeniile

Orice act de vorbire se înscrie în contextul unei situații date, în cadrul unuia dintre domeniile (**sferile de activitate sau centrele de interes**) vieții sociale. Alegerea unor domenii în care elevul este pregătit să opereze au un impact important asupra selectării situațiilor, scopurilor, sarcinilor, temelor și textelor de predare, cât și materialul de evaluare și activitățile. Este necesar ca utilizatorii să păstreze în memorie efectele motivaționale ale alegerii domeniilor pertinente, la momentul alegerii, în raport cu utilitatea lor viitoare. De exemplu, putem motiva niște copii, concentrându-ne asupra centrelor lor de interes actuale, dar ei riscă să se pomenească nepregătiți mai târziu pentru a comunica într-un mediu adult. În procesul instruirii continue, pot să se iște conflicte de interes între, pe de o parte, patroni care finanțează cursurile și doresc ca acestea să fie consacrate domeniului profesional, iar pe de altă parte, studenți care intenționează mai degrabă să dezvolte domeniul relațiilor personale.

Numărul **domeniilor** posibile este nedeterminat ; efectiv, oricare centru de interes sau sferă de activitate poate constitui domeniul unui utilizator dat sau o programă de instruire. Cu toate acestea, în ce privește predarea și învățarea limbilor în general, putem distinge din punctul de vedere al utilității cel puțin următoarele domenii:

- domeniul **personal**, care este domeniul vieții private a subiectului, axată pe cămin, familie și prieteni. În acest domeniu individul se angajează de asemenea în activități propriu-zis individuale, cum ar fi: a citi pentru plăcere, a ține un jurnal, a avea un hobby sau a se dedica unui interes specific etc.;
- domeniul **public**, este domeniul în care subiectul este angajat, ca oricare cetățean sau ca membru al unui organism, în diverse tranzacții în scopuri diferite ;
- domeniul **profesional**, în care subiectul este angajat să exercite meseria sau profesia sa ;
- domeniul **educațional**, în care subiectul este implicat într-un sistem educativ, în special (dar nu obligatoriu) într-o instituție de învățământ.

Trebuie notat că numeroase situații țin de mai multe domenii. Pentru cadrul didactic, domeniile profesional și educațional se suprapun. Domeniul public, cu tot ceea ce acesta implică, în materie de interacțiuni și tranzacții sociale și administrative, precum și de contacte cu mass-media, constituie o deschidere spre alte domenii. În ambele domenii, educativ și profesional, numeroase interacțiuni și activități comunicative intră în cadrul normal al funcționării sociale a unui grup fără o legătură specifică cu anumite sarcini profesionale sau de învățare. În mod similar domeniul personal nu ar trebui sub nici o formă considerat ca o sferă închisă (pătrunderea mijloacelor de informare în viața personală și familială, distribuirea unor documente “publice” variate în cutiile de scrisori “private”, publicitatea, notițele și modurile de folosire pe ambalajul produselor din viața cotidiană etc.).

Pe de altă parte, domeniul personal personalizează și individualizează actele ce țin de alte domenii. Fără a înceta să fie actori sociali, persoanele implicate se situează în calitate de indivizi; un raport tehnic, o expunere școlară, o cumpărătură îi permit în mod fericit unei “personalități” să se exprime de o altă manieră decât doar în raport cu domeniile - profesional, educațional sau public - de care ține activitatea de comunicare lingvistică la un moment dat.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, domeniile în care elevul va avea nevoie/ va trebui să acționeze sau va trebui să fie înzestrat din punct de vedere lingvistic ca să acționeze.

4.1.2 Situații

În fiecare domeniu putem descrie situațiile externe în termenii următori :

- **locul și momentul** în care ele se produc;
- **instituțiile sau organismele** a căror structură sau funcționare determină esențialul a ceea ce ar putea în mod normal să se întâmple;
- **actorii**, în special rolurile sociale pertinente în raportul lor cu utilizatorul / elevul ;
- **obiectele** (animate și inanimate) prezente din punct de vedere fizic în mediul înconjurător ;
- **evenimentele** care au loc ;
- **operațiile** efectuate de către actori ;
- **textele** întâlnite în cadrul situației.

Tabelul 5 ilustrează categoriile situaționale citate mai sus, clasificate în funcție de domeniile care pot fi întâlnite în cea mai mare parte a țărilor europene. El este dat cu titlu de exemplu și de sugestie și nu pretinde la exhaustivitate. De exemplu, el

nu poate ține cont de dinamica situațiilor interactive în care participanții identifică trăsăturile pertinente ale oricărei situații de folosire a limbii, pe măsură ce ea evoluează, și ei sunt mai interesați să le schimbe decât să le descrie. Relația dintre partenerii unui act de comunicare este expusă mai amănunțit în 4.1.4 și 4.1.5. Cât privește structura internă a interacțiunii comunicative, vezi 5.2.2.3. Cât privește aspectele socioculturale, vezi 5.1.1.2, cât privește strategiile utilizatorului, vezi 4.4.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz :

- situațiile pe care elevul va avea nevoie/ va trebui să le trateze sau pentru care el va trebui să fie înzestrat din punct de vedere lingvistic;
- locurile, instituțiile / organizațiile, persoanele, obiectele, evenimentele și acțiunile, cu care elevul va avea o anumită legătură.

4.1.3 Condiții și constrângeri

Cadrul extern în care se produce comunicarea impune diferite constrângeri, de exemplu :

- **condiții materiale**
 - a. pentru vorbirea orală :
 - claritatea pronunției (dicția);
 - zgomotul ambiant (trenuri, avioane, perturbații atmosferice);
 - interferențe (stradă arhiplină, piețe, cafenele, serate, discoteci etc.);
 - distorsiuni (linii telefonice defectuoase, recepție prin radio, sisteme de sonorizare);
 - condiții meteorologice (vânt, frig mare etc.).
 - b. pentru scriere (scris) :
 - tipăritură de calitate proastă ;
 - scris neciteț ;
 - iluminare slabă, etc.
- **condiții sociale**
 - numărul de interlocutori și gradul de familiaritate între ei ;
 - statutul relativ al participanților (putere și solidaritate etc.) ;
 - prezența / absența publicului sau a unor persoane indiscrete
 - natura relațiilor dintre participanți (de exemplu, prietenie / dușmănie, cooperare) ;
- **constrângeri temporale**
 - constrângeri diferite pentru locutor și auditor (timp real) sau scriptor și lector (mai suplu) ;
 - timp de pregătire (pentru discurs, rapoarte etc.)
 - limite impuse asupra timpului acordat pentru luări de cuvânt și interacțiuni (de exemplu, prin reguli, cheltuielile suferite, evenimentele concomitente și responsabilitățile asumate etc.)
- **alte constrângeri**
 - financiare; angoasante (situație de examen) etc.

Capacitatea oricărui vorbitor, și îndeosebi a unui elev, de a-și aplica competența comunicativă depinde în mare măsură de condițiile fizice în care comunicarea se produce. Înțelegerea discursului este cu mult îngreunată de zgomotul, de interferențele și distorsiunile pentru care se vor găsi exemple. Aptitudinea de a funcționa în mod eficace și fiabil în condiții grele poate avea o importanță crucială: astfel, aviatorii care primesc instrucțiuni de aterizare nu dispun de nici o marjă de eroare. Cei care învață să facă anunțuri publice într-o limbă străină trebuie să aibă o dicție deosebit de clară, să repete cuvintele-cheie etc. pentru a fi siguri că vor fi înțeleși. Deseori, unele laboratoare de limbi folosesc copii înregistrate de pe alte copii al căror nivel de distorsiune și de perturbare nu ar fi acceptabil dacă ar fi vorba de un document vizual ce împiedică serios învățarea limbii.

Trebuie să ne asigurăm că toți candidații la un test de comprehensiune orală beneficiază de aceleași condiții. De asemenea, trebuie ținut cont de datele echivalente privind comprehensiunea textelor scrise și producerea lor. Cadrele didactice și examinatorii trebuie să fie conștienți de efectul condițiilor sociale și al constrângerilor temporale asupra procesului de învățare, a interacțiunii în clasă, cât și asupra competenței elevului și asupra capacității lui de utilizare a limbii într-o situație dată.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz :

- în ce mod condițiile materiale în care elevul va fi nevoit să comunice vor influența ceea ce trebuie el să facă ;
- în ce mod numărul și natura interlocutorilor vor influența ceea ce elevul trebuie să facă ;
- cu ce constrângeri temporale va trebui să opereze elevul.

Domeniu	Personal	Public	Profesional	Educațional
Locuri	casă : camere, grădină... * acasă * în familie * la prieteni * la necunoscuți spațiu privat într-un han, la hotel... sat, litoral etc.	locuri publice : stradă, piață, parc etc. transport în comun, magazine, centre comerciale, cabinete medicale, centre medicale, stadioane, terenuri, sală de sport, teatru, cinema, distrac- ții, restaurant, cafenea, hotel, locuri de cult	birouri, uzine, ateliere, porturi, gări, ferme, aeroporturi, uzine, buticuri etc., societăți de prestări servicii, hoteluri, funcția publică	școli, auditorii, săli de clasă, curți de recreație, terenuri de sport, coridoare, instituții de învățământ superior : universități, săli de conferință, săli de seminar, asociația studenților, cămine universitare, laboratoare, restaurante universitare
Instituții	familia rețelele sociale	autorități, organisme politice, justiție, sănătate publică, asociații, societăți de caritate, partide politice, grupuri religioase / confesionale	întreprinderi : - ale administrației publice - multinaționale - naționalizate sindicate	școală, instituții de învățământ superior, universitate, societăți științifice, asociații profesionale, organisme de formare continuă
Persoane	bunici, părinți, copii, frați și surori, mătușe, unchi, veri și verișoare, familie vitregă, soți, intimi, prieteni, cunoștințe	cețățeni simpli, reprezentanți oficiali, vanzători într-un magazin, poliție, armată, agenți de securitate, conducători, controlori, pasageri, jucători, suporteri, spectatori, actori, public, ospătari, barmani, recepționeri, preoți	angajatori, angajați, directori, colegi, subalterni, consumatori, recepționeri, secretare, personal de întreținere etc.	profesori principali, echipă pedagogică, personal de conducere, profesori, părinți, condiscipoli, profesori, conferențieri, lectori, studenți, bibliotecari, personal de laborator, personal de restaurant, personal de întreținere, portari, secretare
Obiecte	decorație / mobilier, îmbrăcăminte, dotare casnică, jucării, unelte, igienă personală... obiecte de artă, cărți, animale domestice, animale sălbatice, arbori, plante, peluză, bazine, bunuri casnice, bagaje de mână	bani, portmoneu, documente oficiale, mărfuri, arme, rucsacuri, valize, saci de voiaj, mingi, programe, mese, băuturi, gustare, pașapoarte, autorizații, permise	mașini de birou (birotică), mașini industriale, scule industriale și artisanale	rechizite școlare, uniforme, echipament și haine de sport, alimentare, echipament audio-vizual, tablă și cretă, calculatoare, ghiozdane și ranițe
Evenimente	sărbători de familie, întâlniri, incidente, accidente, fenomene naturale, serate, vizite, plimbări pe jos, cu bici- cleta, cu motocicletă, cu mașina, vacanță, excur- sii, evenimente sportive	incidente, accidente, maladii, adunări publice, procese, audiențe, tribunale, zile de solidaritate, amenzi, arestări, meciuri, concursuri, spectacole, căsătorii, funeralii	întuniri, interviuri, recepții, congrese, târguri comerciale, consultații, vânzări sezoniere, accidente de muncă, conflicte sociale	reînceperea anului școlar / intrarea în sala de clasă, sfârșitul orelor de clasă, vizite și schimburi, zile / seri ale părinților, zile / competiții sportive, probleme disciplinare
Acte	gesturi din viața zilnică, de exemplu : a se îmbrăca, a se dezbrăca, a găti bucate, a mânca, a se spăla... mici reparații, grădinarit, lectură, radio și T.V., hobby-uri, jocuri / sporturi	cumpărături, folosirea serviciilor medicale, călătorii cu : mașina / trenul / vaporul / avionul, ieșiri în oraș / distracții, slujbe religioase	administrarea afacerilor, gestiunea industrială, operațiuni de producere, proceduri administrative, transport rutier, operațiuni de vânzare, comercializare, aplicații informatice, întreținerea birourilor	asamblée (generală), lecții, jocuri, recreație, cluburi și asociații, conferințe, disertație, lucrări practice în laborator, lucrul în bibliotecă, seminare și lucrări dirijate, muncă personală, dezbateri și discuții
Texte	teletexte, garanții, rețete, manuale școlare, romane, magazine, reviste, pliante publicitare, broșuri, corespondență personală, înregistrări și radiodifuziune	anunț pentru public, etichete și ambalaje, pliante, graffiti, bilete, orare, anunțuri, regulamente, programe, contracte, meniuri, texte sacre, jurăminte / imnuri	scrisori de afaceri, notă de raport, instrucțiuni de siguranță, moduri de folosire, regulamente, material publicitar, etichetare și ambalaj, descrierea funcției, semnalizare, cărți de vizită	documente autentice, manual școlar, cărți de lectură, lucrări de referință, text la tablă, note de origini diferite, texte pe un ecran de calculator, videotext, caiete de exerciții, articole din ziare, rezumate, dicționare (monolingve / bilingve)

Tabelul 5. Contextul extern de utilizare

4.1.4 Contextul mental al utilizatorilor / elevilor

Acest **context situațional** este organizat de o manieră cu totul independentă de individ. Organizarea este extrem de bogată. Ea prezintă un univers al cărui mod de funcționare foarte fin este reflectat cu fidelitate de limba comunității în cauză. Vorbitorii acestei limbi îl dobândesc în cursul creșterii și educării lor, cât și prin experiență, cel puțin în măsura în care îl percep ca pertinent în raport cu trebuințele lor. Totuși, ca factor determinant al unui act de comunicare, trebuie să distingem acest cadru extern mult prea bogat pentru a fi urmat literalmente sau chiar perceput în toată complexitatea sa de contextul mental al utilizatorului / elevului.

Cadrul extern este **interpretat și filtrat** de către utilizator în funcție de următoarele caracteristici:

- aparatul perceptiv;
- mecanismele de atenție;
- experiența de durată care afectează : memoria, asociațiile, conotațiile;
- clasificarea practică a obiectelor, evenimentelor etc.;
- categoriile lingvistice ale limbii materne.

Acești factori influențează **percepția** de către utilizator a contextului. În plus, perceperea cadrului extern furnizează contextul mental pentru actul de comunicare în măsura în care utilizatorul îi acordă un anumit grad de pertinentă. De exemplu:

- **intențiile** care determină comunicarea ;
- **fluxul de gândire**: ideile, sentimentele, senzațiile, impresiile etc. care vin în conștiință;
- **așteptările**, în lumina experiențelor anterioare;
- **reflectia** asupra efectului operațiilor mentale privind experiența (de exemplu, deducția, inducția);
- **nevoile, dorințele, motivațiile și interesele** care produc trecerea la act;
- **condițiile și constrângerile** care limitează alegerea acțiunii ;
- **starea de spirit** (oboseală, excitare etc.), sănătatea și calitățile personale (vezi 5.1.3).

Așadar, contextul mental nu se limitează la reducerea conținutului informativ al cadrului extern direct observabil. Fluxul de gândire poate fi influențat mai puternic de memorie, de totalitatea cunoștințelor, de imaginație și de alte operațiuni cognitive (și emotive) interne. În acest caz, limba produsă are doar un raport marginal cu cadrul extern perceput. Să ne gândim, de exemplu, la un candidat într-o sală de examen ori la un poet sau matematician în biroul său.

Condițiile și constrângerile externe nu intervin decât în măsura în care utilizatorul / elevul le recunoaște, le acceptă și se adaptează la ele (sau nu reușește s-o facă). Acest lucru depinde în mod considerabil de interpretarea pe care o dă subiectul situației în lumina competențelor sale generale (vezi 5.1) cum ar fi cunoștințele, valorile și credințele anterioare.

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz:

- **ipotezele privind capacitatea elevului de a observa și identifica trăsăturile pertinente ale cadrului de comunicare ;**
- **relația între activitățile comunicative și de învățare, pe de o parte, și dorințele, motivațiile și interesele elevului, pe de altă parte ;**
- **până unde elevul este obligat să cugete asupra experienței sale;**
- **în ce mod caracteristicile mentale ale elevului condiționează și constrâng comunicarea.**

4.1.5 Contextul mental al interlocutorului (sau al interlocutorilor)

Într-un **act de comunicare**, trebuie să ținem seama și de interlocutor. Nevoia de comunicare presupune “un gol de comunicare” pe care am putea totuși să-l umplem datorită suprapunerii sau congruenței parțiale între contextul mental al utilizatorului și contextul mental al interlocutorului.

Într-o **interacțiune față în față**, utilizatorul limbii și interlocutorul au în comun același cadru situațional (dacă exceptăm elementul crucial pe care îl constituie prezența celuilalt) dar, din motivele expuse mai sus, percepția și interpretarea acestui cadru de către ei diferă. Efectul – și adeseori ansamblul sau o parte a funcției – unui act de comunicare este de a extinde câmpul de coincidență și de înțelegere a situației în interesul unei comunicări eficiente care să permită elevilor să-și atingă obiectivele. Poate fi vorba despre un schimb de informații factive. Mai dificil de depășit sunt diferențele de credințe și valori, de uzanțe, de așteptări sociale etc., care stau la baza interpretării diferite a interacțiunii de către părți, doar dacă acestea nu și-au dezvoltat o conștiință interculturală adecvată.

Interlocutorul (interlocutorii) ar putea să fie supus (supuși) unor condiții sau **constrângeri** parțial sau total **diferite** de cele ale utilizatorului/elevului și să reacționeze diferit. De exemplu, angajatul care folosește un sistem de sonorizare poate să nu-și dea seama de calitatea proastă a produsului său. În timpul unei convorbiri telefonice, una din părți poate avea timp de pierdut, pe când cealaltă este așteptată de un client. Aceste diferențe influențează puternic presiunile exercitate asupra utilizatorului.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz :

- în ce măsură elevii vor trebui să se adapteze la contextul mental al interlocutorului lor;
- cum de pregătit mai bine elevii ca ei să facă ajustările necesare.

4.2 TEME DE COMUNICARE

În diferite domenii distingem **teme privilegiate** pentru acte de comunicare specifice; anume pe ele se axează discursul, conversația, reflecția sau compunerea. Putem clasa în diferite feluri categoriile tematice. Clasificarea noastră inductivă pe teme, subteme și “noțiuni specifice” este cea din *Threshold Level 1990, Capitolul 7*.

- | | |
|-----------------------------|---|
| 1. caracterizarea personală | |
| 2. casă, cămin și mediu | |
| 3. viață cotidiană | |
| 4. concedii și distracții | → |
| 5. călătorii | |
| 6. relații cu alții | |
| 7. sănătate și bunăstare | |
| 8. educație | |
| 9. cumpărături | |
| 10. mâncare și băutură | |
| 11. servicii | |
| 12. locuri | |
| 13. limbă străină | |
| 14. timp (meteorologic) | |
-
- | | |
|-----|--------------------------------------|
| 4.1 | distracții |
| 4.2 | hobby-uri și centre de interes |
| 4.3 | radio și televiziune |
| 4.4 | cinema, teatru, concert etc. |
| 4.5 | muzee, expoziții etc. |
| 4.6 | preocupări intelectuale și artistice |
| 4.7 | sporturi |
| 4.8 | presă |

Pentru fiecare din aceste câmpuri tematice se stabilesc **subcategoriile**. De exemplu, câmpul tematic 4 “Concedii și distracții” este împărțit de la 4.1 la 4.8, cum este indicat mai sus.

Pentru fiecare subtemă identificăm “**noțiuni specifice**”. Din acest punct de vedere, categoriile reprezentate în Tabelul 5 (vezi p.43) ce cuprind locurile, instituțiile etc. sunt deosebit de pertinente. De exemplu, *Threshold Level 1990* precizează pentru 4.7 “Sport”

1. loc : teren de tenis, câmp (pentru crichet și base-ball), teren, stadion ;
2. instituții și organisme : sport, echipă, club;
3. persoane : jucător;
4. obiecte : cărți, mingi;
5. evenimente : cursă, meci;
6. acțiuni : a privi, a juca (+ numele sportului), a alerga, a câștiga, a pierde, a trage (la sorți).

Este foarte clar că această alegere și această clasificare de teme, subteme și noțiuni specifice nu au cum să fie definitive. Ele se bazează pe deciziile pe care autorii le-au luat și rezultă din aprecierea pe care aceștia au făcut-o cu privire la nevoile de comunicare ale elevilor lor. Se va constata că temele de mai sus se referă esențialmente la domeniile personal și public. Unele (de exemplu categoria 4) aparțin pe de o parte domeniului personal, iar pe de alta domeniului public. Bineînțeles, utilizatorii *Cadrului de referință*, inclusiv și elevii dacă e posibil, vor lua ei înșiși deciziile potrivite în funcție de propria lor apreciere a nevoilor, motivațiilor, caracteristicilor și posibilităților elevului în domeniul (domeniile) care îl privește (privesc). De exemplu, învățarea limbii axată pe obiective specifice poate conduce la o dezvoltare a temelor profesionale pertinente pentru un student dat. Elevii ciclului doi din învățământul secundar pot aprofunda tehnologia, știința, economia, etc. Folosirea unei limbi străine ca instrument de învățare va cere ca o atenție cu totul deosebită să fie acordată conținutului tematic al disciplinei predate.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz :

- temele pe care elevii vor trebui să le manipuleze sau cele pentru care ei vor trebui să fie înzestrați în domeniile selectate ;
- subtemele pe care ei le vor manipula în cadrul fiecărei teme ;
- noțiunile specifice privitor la locurile, instituțiile, organismele, persoanele, evenimentele și acțiunile de care ei vor avea nevoie/pe care vor trebui să le utilizeze pentru a manipula fiecare temă, sau pentru care ei vor fi înzestrați.

4.3 SARCINI COMUNICATIVE ȘI FINALITĂȚI

4.3.1 Un utilizator al limbii se angajează într-un act de comunicare cu unul sau cu mai mulți interlocutori pentru a răspunde unei sau unor nevoi într-o situație dată. În **domeniul privat**, intenția poate fi de a ține o conversație cu un vizitator pentru a schimba informații despre familie, prieteni, despre ceea ce place sau displace, de a compara experiențe și atitudini etc. În **domeniul public**, schimbul va fi adesea de tip comercial, de exemplu, pentru a cumpăra haine de calitate bună la un preț rezonabil. În **domeniul profesional**, ar putea fi vorba de a înțelege un regulament nou și consecințele sale asupra unui client; în **domeniul educațional**, de a participa la un joc de rol sau la un seminar sau de a scrie un articol despre un subiect specializat pentru un colocviu sau o revistă etc.

4.3.2 Analiza nevoilor și studiile lingvistice au prilejuit, pe parcursul timpului, numeroase publicații referitoare la sarcinile comunicative pe care un elev trebuie să le îndeplinească ori trebuie să fie în măsură să le îndeplinească pentru a face față cerințelor unor situații ce apar în diferite domenii.

Printre numeroasele exemple, putem cita cu folos pasajul următor din *Threshold Level 1990* (Capitolul 2, secțiunea 1.12) relativ la **domeniul profesional**.

Comunicarea profesională

Elevii în situația de rezidenți temporari vor trebui să fie capabili de :

- a îndeplini formalitățile necesare pentru obținerea unui permis de muncă sau a oricărui act de acest tip ;
- a se informa (de exemplu, la o agenție de plasare în câmpul muncii) asupra naturii muncii, perspectivele și condițiile (de exemplu, profilul postului, salariul, dreptul muncii, orare și concedii, durata preavizului etc.);
- a citi ofertele de muncă ;
- a scrie scrisori de depunere a candidaturii și a participa la un interviu de angajare. A furniza informații orale sau scrise despre sine, despre instruirea și experiența sa și a răspunde la întrebări cu privire la aceste lucruri;
- a înțelege și a respecta regulile de angajare a salariaților;
- a înțelege sarcinile ce-i revin în momentul intrării în funcție și a pune întrebări privitor la aceasta ;
- a înțelege regulile de prudență și de securitate și dispozițiile de aplicare a lor;
- a semnala un accident, a face o declarație de asigurare ;
- a beneficia de protecția socială ;
- a comunica în mod adecvat cu superiorii săi, cu colegii și subalternii ;
- a participa la viața socială a întreprinderii sau instituției (de exemplu, restaurantul întreprinderii, cluburile sportive și asociațiile etc.).

Ca membru al comunității-gază, un elev ar trebui să poată ajuta un vorbitor străin (vorbitor nativ sau nu) în sarcinile menționate mai sus.

Capitolul 7, secțiunea 1 din *Threshold Level 1990* propun exemple de sarcini în **domeniul personal**.

A se identifica

Elevii sunt capabili să-și declare identitatea, să-și pronunțe numele literă cu literă, să-și dea adresa și numărul de telefon, să-și spună data și locul de naștere, vârsta, sexul, starea civilă, naționalitatea, de unde vin, ce fac, să-și descrie familia, să numească religia lor dacă e cazul, să spună ce le place și ce nu le place, să spună cum sunt ceilalți; să înțeleagă și să ceară informații asemănătoare din partea interlocutorilor lor.

Practicienii (elevi, cadre didactice, autori de metode, examinatori, alcătuitoari de programe etc.), utilizatorii (părinți, directori de școală, angajatori etc.) și elevii înșiși au estimat că aceste specificări foarte concrete ale sarcinilor constituiau obiective de învățare semnificative și motivaționale. Totuși, numărul sarcinilor este nedefinit. Nu putem preciza *in extenso*, pentru un cadru de referință general, toate sarcinile comunicative cu care ne putem confrunta în situațiile vieții reale. E de datoria practicienilor să reflecteze asupra nevoilor comunicative ale propriilor elevi și să definească în consecință sarcinile comunicative pentru care ei vor trebui să fie înzestrați, folosind adecvat în acest scop toate posibilitățile *Cadrului de referință* (vezi, de exemplu, enumerarea detaliată de la Capitolul 7). Ar trebui, de asemenea, ca elevii să fie puși în situația de a medita la nevoile lor în materie de comunicare, antrenându-i astfel să conștientizeze învățarea și să fie autonomi.

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz :

- **sarcinile comunicative – în domeniile personal, public sau profesional – pe care elevul va avea nevoie/va trebui să le îndeplinească sau pentru care va trebui să fie înzestrat din punct de vedere lingvistic ;**
- **evaluarea nevoilor elevului pe care se întemeiază alegerea sarcinilor.**

4.3.3 În **domeniul educațional**, putem distinge în mod util *sarcinile* pe care elevul este pus să le îndeplinească sau pentru care este înzestrat cu instrumente lingvistice în calitate de **utilizator** al limbii și sarcinile în care este implicat ca elev pentru că ele fac parte din **procesul de învățare**.

În ceea ce privește sarcinile sau activitățile ca mijloace de planificare și de finalizare cu succes a procesului de predare și învățare, putem da în caz de necesitate informația referitoare la :

- **tipurile de sarcină**, de exemplu, simulări, jocuri de rol, interacțiuni în clasă etc.;
- **finalități**, de exemplu, obiectivele de învățare ale grupului în raport cu obiectivele diferite și mai puțin previzibile ale diferiților membri ai grupului ;
- **suporturi**, de exemplu, instrucțiunile, materialul selecționat sau produs de cadrele didactice și / sau elevi
- **produse**, de exemplu, obiectele lingvistice: texte, rezumate, tabele, documente etc., și obiectele de învățare: conștientizarea, intuiția, strategia, experiența de luare a deciziilor, de negociere etc. ;
- **activități**, de exemplu, cognitive/afective, fizice / reflexive, în grup / în pereche / individuale etc. (vezi și secțiunea 4.5);
- **rolul** participanților în activități, planificarea și organizarea acestora ;
- **controlul și evaluarea** succesului relativ al sarcinii în conceperea și îndeplinirea ei conform unor criterii, cum ar fi: pertinența, constrângerile și așteptările în materie de dificultate și aplicabilitate.

În Capitolul 7 o descriere mai completă a rolului activităților în predarea și învățarea limbilor.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, sarcinile pe care elevii vor trebui/vor avea nevoie să le îndeplinească sau pentru care vor trebui să fie înzestrați în domeniul educațional: a) ca participanți la activități interactive ghidate sau orientate spre un scop, la proiecte, simulări, jocuri de rol etc. b) în alte activități, în cazul în care L.2 este considerată i) drept obiect de studiu ii) drept instrument de predare a altor discipline din programa de studii etc.

4.3.4 Utilizarea ludică a limbii

Folosirea limbii pentru joc sau creativitate îndeplinește adesea un rol important în învățarea și perfecționarea, dar nu aparține numai domeniului educațional. Putem da drept exemple :

- **jocurile de societate**
 - orale (istorisirii eronate sau “a se găsi greșeala” ; cum, când, unde etc.) ;
 - scrise (spânzuratul etc.) ;
 - audiovizuale (lotoul cu imagini etc.);
 - cu jetoane și table (*Scrabble, Lexicon* etc.);
 - șarade și mimări etc.
- **activitățile individuale**
 - ghicitori și enigme (cuvinte încrucișate, rebusuri, anagrame, șarade etc.) ;
 - jocuri mediatice (**radio și televiziune** : Cifre și Litere, Întrebări pentru un campion, Jocul de mii de franci etc.) ;
- **jocurile de cuvinte (calambururi etc.)**
 - în publicitate, de exemplu, pentru un autoturism : *Modelul 106, al naibii de număr*;
 - în titlurile de ziare, de exemplu, cu ocazia unei greve din metroul parizian : *La galère sans les rames* (calambur intraductibil) ;
 - în graffiti, de exemplu : *Dessine-moi un jour plus vieux* (Desenează-mi o zi mai bătrână..., dar cu consonanța...o zi mai ploioasă).

4.3.5 Utilizarea estetică sau poetică a limbii

Utilizarea imaginativă și artistică a limbii este importantă atât în plan educativ, cât și ca atare. Activitățile estetice pot ține de producere, recepție, interacțiune sau de mediere și să fie orale sau scrise (vezi 4.4.4 mai jos). Ele cuprind activități cum ar fi:

- cântecul (numărători, cântece din bătrâni, cântece populare etc.);
- rescrierea și istorisirea repetitivă a unor povestiri etc.) ;
- audierea, lectura, scrierea sau recitarea orală a unor texte de imaginație (frânturi rimate etc.) printre care menționăm caricaturile, benzile desenate, povestirile în imagini etc. ;
- teatrul (scris sau improvizat) ;
- producerea, receptarea și prezentarea unor texte literare ca :
 - a citi și a scrie texte (nuvele, romane, poeme etc.) ;
 - a reprezenta și a privi sau asculta un recital, o operă muzicală, o piesă de teatru etc.

Deși această analiză succintă a ceea ce a în mod tradițional a fost considerat drept un aspect important, adeseori dominant, al studierii limbilor moderne la nivelul învățământului mediu și superior, ar putea părea oarecum îndrăzneată, totuși nu este așa. Literaturile naționale și străine aduc o contribuție majoră la patrimoniul cultural european pe care Consiliul Europei îl consideră drept “o resursă comună inestimabilă care trebuie ocrotită și dezvoltată”. Studiile literare au numeroase finalități educative, intelectuale, morale și afective, lingvistice și culturale și nu doar estetice. Să sperăm că profesorii de literatură de toate nivelurile vor descoperi că numeroase secțiuni ale *Cadrului de referință* sunt pertinente și utile pentru ei, prin faptul că ele atribuie scopurilor și metodelor lor mai multă transparență.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, în ce fel de activități ludice sau creative elevul va avea nevoie/va trebui să se angajeze sau va trebui să fie înzestrat pentru a face acest lucru.

4.4 ACTIVITĂȚI DE COMUNICARE LINGVISTICĂ ȘI STRATEGII

În scopul de a realiza sarcinile de comunicare, utilizatorii limbii trebuie să se implice în activități de comunicare lingvistică. Numeroase activități comunicative, cum ar fi **conversația** sau **corespondența**, de exemplu, sunt **interactive**, adică participanții sunt rând pe rând locutor(i) / scriptor(i) și destinatar(i).

În cazul în care vorbirea este înregistrată sau în cazul radioului sau al textelor scrise, locutorul nu se află în prezența destinatarului pe care s-ar putea nici chiar să nu-l cunoască și care, oricum, nu poate răspunde. În aceste cazuri, evenimentul comunicativ poate fi considerat ca: **vorbire, scriere, audiere** sau **citire** a un text.

În majoritatea cazurilor, locutorul sau scriptorul produce propriul său text pentru a-și exprima gândul. În altele, el joacă rolul de canal de comunicare (adeseori, dar nu în mod obligatoriu, în limbi diferite) între două sau mai multe persoane care, dintr-un anumit motiv, nu pot comunica direct. Acest proces de **mediere** poate de asemenea să fie interactiv sau nu.

Numeroase situații – dacă nu toate – presupun tipuri de activități mixte. La lecția de limbă, de exemplu, elevul poate avea drept sarcină să asculte o expunere a profesorului, să citească un manual cu voce scăzută sau cu voce tare, să comunice în subgrupă cu camarazii săi despre un proiect, să îndeplinească exerciții sau să redacteze un text și chiar să joace rolul de mediator fie în cadrul unei activități școlare, fie pentru a ajuta un camarad.

Strategiile sunt mijlocul folosit de utilizatorul unei limbi pentru a mobiliza și echilibra resursele sale și pentru a aplica anumite aptitudini și operații în scopul de a răspunde exigențelor de comunicare într-o anumită situație și de a îndeplini sarcina cu succes și în modul cel mai complet și mai economic – în funcție de scopul său precis. Strategiile comunicative nu ar trebui, prin urmare, să se interpreteze numai conform unui model de incapacitate, ca o modalitate de remediere a un deficit lingvistic sau o eroare de comunicare. Locutorii nativi folosesc cu regularitate strategii de comunicare de tot felul (ce vor fi comentate mai jos) când strategia este adecvată cerințelor comunicative ce influențează asupra lor.

Putem privi utilizarea strategiilor comunicative ca o aplicare a principiilor metacognitive: **Pre-planificarea, Executarea, Controlul și Remedierea** diferitelor forme de activitate comunicativă : Recepția, Interacțiunea, Producerea și Medierea.

Am utilizat cuvântul “strategii” cu sensuri diferite. Aici îl înțelegem ca adoptarea unui comportament specific care permite eficiența maximă. Aptitudinile care constituie o parte inevitabilă a operațiilor de comprehensiune și de articulare a cuvântului scris sau vorbit (de exemplu, decuparea vorbirii orale în cuvinte semnificative) sunt tratate ca niște aptitudini de nivel inferior în raport cu procesul comunicativ adecvat (vezi Secțiunea 4.5).

Progresul în învățarea unei limbi se manifestă cel mai bine în capacitatea elevului de a se angaja într-o activitate comunicativă observabilă și de a pune în aplicare strategiile de comunicare. În consecință, ele constituie o bază practică pentru etalonarea capacității de comunicare lingvistică. Veți găsi în acest capitol o propunere de etalonare pentru diverse aspecte ale activităților și strategiilor care vor fi comentate.

4.4.1 Activități de producere și strategii

Ele includ **producerea orală** (vorbirea sau exprimarea orală) și producerea scrisă (scrisul sau exprimarea în scris).

4.4.1.1 Producerea orală

În activitățile de **producere orală (vorbire)** utilizatorul limbii produce un text sau un enunț oral care este receptat de unul sau mai mulți auditori. Printre activitățile orale distingem, de exemplu:

- anunțurile publice (informații, instrucțiuni etc.) ;
- expozeu (discursuri în adunări publice, prelegeri la universitate, jurăminte, spectacole, comentarii sportive etc.).

Ele pot include, de exemplu :

- a citi cu voce tare un text scris ;
- a face o expozeu după niște notițe sau a comenta anumite suporturi vizuale (diagrame, desene, tabele etc.) ;
- a juca un rol care a fost repetat ;
- a vorbi spontan ;
- a cânta.

O scară de apreciere este propusă pentru producerea orală generală și câteva subscări pentru a ilustra :

- monologul continuu : descrierea experiența ;
- monologul continuu : argumentarea (de exemplu în timpul unei dezbateri) ;
- anunțurile publice ;
- a se adresa unui auditoriu.

PRODUCEREA ORALĂ GENERALĂ	
C2	Poate produce un discurs elaborat, limpede și curgător, având o structură logică eficientă care îl ajută pe destinatar să observe punctele importante și să-și amintească de ele.
C1	Poate face o prezentare sau o descriere a unui subiect complex integrând argumente secundare și dezvoltând puncte specifice pentru a ajunge la o concluzie adecvată.
B2	Poate să dezvolte metodic o prezentare sau o descriere subliniind punctele importante și detaliile pertinente. Poate face o descriere și o prezentare detaliată asupra unei game variate de subiecte referitoare la domeniul său de interes, dezvoltând și justificând ideile prin puncte secundare și exemple pertinente.
B1	Poate înfăptui cu ușurință o descriere directă și necomplicată a unor subiecte variate din domeniul său, prezentând-o ca pe o succesiune liniară de puncte.
A2	Poate descrie sau prezenta în termeni simpli persoane, condițiile de trai, activitățile cotidiene, ceea ce îi place sau nu, prin șiruri scurte de expresii sau fraze neîncheiate.
A1	Poate produce expresii simple izolate despre oameni și lucruri.

MONOLOGUL CONTINUU : descrierea experienței	
C2	Poate face descrieri limpezi și curgătoare, elaborate și adeseori memorabile.
C1	Poate face o descriere clară și detaliată a unor subiecte complexe. Poate face o descriere sau o istorisire elaborată, integrând în ele teme secundare, dezvoltând anumite puncte și încheind printr-o concluzie adecvată.
B2	Poate face o descriere clară și detaliată a unei game variate de subiecte în legătură cu domeniul său de interes.
B1	Poate face o descriere directă și simplă a unor variate subiecte familiare în cadrul domeniului său de interes. Poate reda destul de fluent o narațiune sau o descriere simplă sub forma unei succesiuni de puncte. Poate relata amănunțit experiențele sale descriindu-și sentimentele sau reacțiile. Poate relata detaliile esențiale ale unei întâmplări neprevăzute, cum ar fi un accident. Poate povesti intriga unei cărți sau a unui film și descrie propriile reacții. Poate descrie un vis, o speranță sau o ambiție. Poate descrie un eveniment real sau imaginar. Poate povesti o istorie.
A2	Poate povesti o istorie ori descrie ceva printr-o simplă listă de puncte. Poate descrie aspectele anturajului său cotidian, cum ar fi: oamenii, locurile, experiența profesională sau școlară. Poate face o descriere scurtă și elementară a unui eveniment sau a unei activități. Poate descrie proiecte și preparative, obișnuințe și ocupații zilnice, activități trecute și experiențe personale. Poate descrie și compara pe scurt, într-un limbaj simplu, obiectele și lucrurile ce-i aparțin. Poate explica prin ce anume un lucru îi place sau îi displace.
	Poate să-și descrie familia, condițiile de trai, instruirea sa, serviciul actual sau cel anterior. Poate descrie oamenii, locurile și lucrurile în cuvinte simple.
A1	Poate să se descrie, să descrie ce face, precum și locul său de trai.

	MONOLOGUL CONTINUU : argumentarea (de exemplu, în timpul unei dezbateri)
C2	Nu există descriptor disponibil.
C1	Nu există descriptor disponibil.
B2	Poate dezvolta metodic o argumentație scoțând în evidență punctele semnificative și elementele pertinente. Poate dezvolta o argumentație clară, lărgindu-și și confirmându-și punctele de vedere cu argumente secundare și exemple pertinente. Poate înlănțui argumentele cu logică. Poate explica un punct de vedere asupra unei probleme, înfățișând avantajele și neajunsurile diverselor opțiuni.
B1	Poate dezvolta destul de bine o argumentație pentru a fi înțeles fără dificultate în cea mai mare parte a timpului. Poate argumenta pe scurt și da explicații referitoare la anumite opinii, proiecte și acțiuni.
A2	Nu există descriptor disponibil.
A1	Nu există descriptor disponibil.

	ANUNȚURI PUBLICE
	Nu există descriptor disponibil.
C1	Poate face un anunț cu fluență, aproape fără efort, cu accentul și intonația care transmit nuanțele fine de sens.
B2	Poate face anunțuri privind majoritatea subiectelor generale cu un grad de claritate, de naturalețe și de spontaneitate care nu ar provoca auditorului nici încordare, nici disconfort.
B1	Poate face mici anunțuri pregătite din timp referitor la un subiect apropiat de faptele cotidiene din domeniul său, eventual chiar cu un accent și o intonație străină care nu împiedică să fie perfect inteligibil.
A2	Poate face mici anunțuri pregătite de cu vreme cu un conținut previzibil și învățat în așa fel încât acestea să fie înțelese de către ascultătorii atenți.
A1	Nu există descriptor disponibil.

Notă : descriptorii acestei subscări nu au fost calibrați în mod empiric.

	A SE ADRESA UNUI AUDITORIU
C2	Poate prezenta cu siguranță un subiect complex, bine construit, unui auditoriu căruia el nu-i este familiar, structurând și adaptând expunerea cu suplețe pentru a răspunde nevoilor acestui auditoriu. Poate face față unei chestionări dificile, chiar ostile.
C1	Poate face un expozeu clar și bine structurat privind un subiect complex, dezvoltând și confirmând punctele sale de vedere destul de îndelung cu ajutorul unor elemente secundare, al justificărilor și exemplelor pertinente. Poate gestiona obiecțiile în mod corect, răspunzând la ele cu spontaneitate și aproape fără efort.
B2	Poate dezvolta un expozeu în mod clar și metodic, subliniind punctele semnificative și elementele pertinente. Se poate îndepărta spontan de un text pregătit din timp pentru a dezvolta chestiunile interesante ridicate de către ascultători, dovedind adeseori o naturalețe și o fluență de exprimare remarcabile. Poate face un expozeu clar, bine pregătit, avansând motive pro sau contra unui punct de vedere particular și prezentând avantajele și dezavantajele diverselor opțiuni. Poate să-și asume răspunderea pentru un serie de întrebări, după expunere, demonstrând un grad de naturalețe și spontaneitate care nu provoacă încordare nici auditoriului, nici lui însuși / ei însăși.
B1	Poate face un expozeu pregătit simplu și direct, asupra unui subiect familiar din domeniul său, care să fie destul de clar pentru a fi urmărit fără dificultate în cea mai mare parte a timpului și în care punctele importante să fie explicate cu destulă precizie. Poate înțelege și răspunde la întrebările care urmează, însă i se întâmplă de a cere să se repete, dacă debitul a fost rapid.
A2	Poate face un scurt expozeu pregătit asupra unui subiect privind viața sa cotidiană, prezenta succint anumite justificări și explicații privitor la opiniile, proiectele și faptele sale. Poate face față unui număr limitat de întrebări simple și directe. Poate face o scurtă expunere elementară, repetată, asupra unui subiect familiar. Poate răspunde la întrebările ce urmează dacă acestea sunt simple și directe și cu condiția să poată cere să se repete și să fie ajutat la formularea unui răspuns.
A1	Poate citi un text foarte scurt și repetat, de exemplu, pentru a prezenta un conferențiar sau propune un toast.

Notă : descriptorii acestei subscări au fost creați prin îmbinări noi ale unor elemente extrase din alte scări.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, în ce gamă de activități de producere orală (a vorbi) elevul va avea nevoie să / va trebui să fie înzestrat pentru / va trebui să fie performant.

4.4.1.2 Producerea scrisă

În activitățile de producere scrisă (scrierea sau exprimarea în scris) utilizatorul limbii ca scriptor produce un text scris care este receptat de unul sau mai mulți cititori.

Printre activitățile scrise găsim, de exemplu :

- 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.

O scară este propusă pentru a ilustra producerea orală generală și câteva subscări pentru a ilustra :

- scrierea creativă ;
- eseuri și rapoarte.

PRODUCEREA SCRISĂ GENERALĂ	
C2	Poate scrie texte elaborate, limpezi și curgătoare, într-un stil adecvat și eficace, cu o structură logică ce-l ajută pe destinatar să remarce punctele importante.
C1	Poate scrie texte bine structurate asupra unor subiecte complexe, subliniind punctele pertinente cele mai evidente și confirmând un punct de vedere de o manieră bine gândită prin integrarea argumentelor secundare, a unor justificări și exemple pertinente pentru a ajunge la o concluzie adecvată.
B2	Poate scrie texte clare și detaliate asupra unei game variate de subiecte referitoare la domeniul său de interes, făcând sinteza și evaluarea informațiilor și argumentelor împrumutate din surse diferite.
B1	Poate scrie texte exprimate simplu asupra unei game de subiecte variate din domeniul său, legând un șir de elemente discrete într-o secvență liniară.
A2	Poate scrie un șir de expresii și fraze simple legate între ele prin conectori simpli, cum ar fi : “și”, “însă” și “pentru că”.
A1	Poate scrie expresii și fraze simple izolate.

Notă : descriptorii acestei scări și ai celor două subscări ce urmează (Scrierea creativă ; Eseuri și Rapoarte) nu au fost calibrați în mod empiric în raport cu modelul ce servește drept măsură. Descriptorii pentru aceste trei scări au fost deci creați printr-o nouă îmbinare de elemente a unor descriptori extrași din alte scări.

SCRIEREA CREATIVĂ	
C2	Poate scrie povestiri sau întâmplări captivante din propria sa experiență, într-o manieră limpede și curgătoare și într-un stil adecvat genului adoptat.
C1	Poate scrie texte descriptive și de ficțiune clare, detaliate, bine construite, într-un stil sigur, personal și firesc, pe potrivă cititorului vizat.
B2	Poate face în scris descrieri elaborate ale unor evenimente și experiențe reale sau imaginare, indicând relația dintre idei într-un text încheiat și respectând regulile genului în cauză.
	Poate face în scris descrieri clare și detaliate asupra unei varietăți de subiecte privind domeniul său de interes. Poate face în scris o analiză critică a unui film, unei cărți sau a unei piese de teatru.
B1	Poate face în scris descrieri detaliate simple și directe asupra unei game variate de subiecte familiare în cadrul domeniului său de interes.
	Poate face darea de seamă a unor experiențe, descriindu-și sentimentele și reacțiile într-un text simplu și încheiat.
	Poate face în scris descrierea unei întâmplări, a unei călătorii recente, reale sau imaginare. Poate istorisi o poveste.
A2	Poate scrie despre aspectele fizice ale mediului său, cum ar fi: oamenii, locurile, munca sau studiile, cu fraze legate între ele.
	Poate face o descriere scurtă și elementară a unei întâmplări, a unor activități trecute și a unor experiențe personale.
	Poate scrie un șir de fraze și expresii simple despre familia sa, condițiile de trai, pregătirea profesională, serviciul actual sau ultimul ca dată. Poate scrie biografii imaginare sau poeme scurte și simple despre oameni.
A1	Poate scrie fraze și expresii simple despre sine și despre personaje imaginare, unde viețuiesc acestea și ce fac.

ESEURI ȘI RAPOARTE	
C2	Poate produce rapoarte, articole sau eseuri complexe în care se tratează o anumită problemă; poate da, în mod clar și curgător, o apreciere critică a manuscrisului unei opere literare. Poate propune un plan logic adaptat și eficient, care ajută cititorul să regăsească punctele importante.
C1	Poate expune în scris, în mod clar și bine structurat, un subiect complex subliniind punctele semnificative pertinente. Poate să-și expună și dovedească punctul său de vedere destul de îndelung cu ajutorul unor argumente secundare, al unor justificări și exemple pertinente.
B2	Poate scrie un eseu sau un raport care dezvoltă metodic o argumentație, subliniind în mod adecvat punctele importante și detaliile pertinente care susțin argumentația . Poate aprecia diferite idei sau anumite soluții la o problemă.
	Poate scrie un eseu sau un raport care dezvoltă o argumentație, aducând justificări pro sau contra unui punct de vedere specific și explicând avantajele sau dezavantajele diferitor opțiuni. Poate sintetiza informații și argumente provenite din surse diferite.
B1	Poate scrie mici eseuri simple asupra unor subiecte de interes general.
	Poate rezuma cu o anumită siguranță o sursă de informații factice asupra unor subiecte familiare curente sau necunoscute din domeniul său, să facă un raport despre aceasta și să-și exprime părerea.
	Poate redacta rapoarte foarte scurte de tip standard ce transmit informații factice curente și justifică anumite acțiuni.
A2	Nu există descriptor disponibil.
A1	Nu există descriptor disponibil.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, în ce scop(uri) elevul va avea nevoie/va fi capabil să scrie sau va trebui să fie înzestrat pentru a face acest lucru.

4.4.1.3 Strategii de producere

Strategiile de producere presupun mobilizarea resurselor și căutarea echilibrului între diferite competențe – exploatând punctele forte și minimalizând punctele slabe – cu scopul de a potrivi potențialul disponibil cu natura sarcinii. Resursele interne vor fi puse în aplicare, ceea ce presupune probabil o pregătire conștientă (*Pregătire* sau *Repetare*) care să țină cont de efectul stilurilor, al structurilor discursive sau formulărilor diferite (*Luarea în considerare a destinatarului*) și căutarea informației sau a ajutorului în caz de deficit de limbaj (*Localizarea resurselor*). Dacă resursele adecvate nu pot fi mobilizate sau dacă utilizatorul limbii nu știe să le localizeze, el va considera poate mai rezonabil să se mulțumească cu o versiune simplificată a sarcinii cum ar fi, de exemplu, scrierea unei cărți poștale în loc de o scrisoare; pe de altă parte, după localizarea suportului potrivit, elevul/utilizatorul poate alege să facă contrariul și să execute o sarcină mai grea (*Adaptarea sarcinii*). În mod similar, în lipsa resurselor suficiente, utilizatorul/elevul se poate pomeni în situația de a modifica ceea ce vroia efectiv să spună limitându-se la mijloacele lingvistice disponibile; în mod reciproc, un ajutor lingvistic suplimentar, disponibil eventual mai târziu, în momentul redactării definitive, îi poate permite să fie mai ambițios în elaborarea sau exprimarea gândului său (*Adaptarea mesajului*).

Modalitățile de armonizare a ambiției și mijloacelor pentru a reuși într-un domeniu mai limitat au fost descrise ca *Strategii de evitare*; ridicarea nivelului sarcinii și găsirea mijloacelor pentru a ieși din încurcătură au fost descrise ca *Strategii de realizare*. Folosind aceste strategii, utilizatorul limbii adoptă o atitudine pozitivă față de resursele de care el / ea dispune: aproximații și generalizări asupra unui discurs simplificat, parafraze sau descrieri a ceea ce vrea să spună, ba chiar încercări de „franțuzire” a unor expresii din L1 (*Compensare*); folosirea unui discurs prefabricat din elemente accesibile - niște „insulițe de siguranță” – cu ajutorul cărora el / ea își croiește drum spre un concept nou pe care el/ea vrea să-l exprime sau spre o situație nouă (*Construcție pe bază de cunoștințe anterioare*), sau simpla tentativă de a construi cu ceea ce avem la îndemână și despre care credem că asta ar putea merge (*Verificare*). Fie că este sau nu conștient de faptul că el compensează, avansează pe dibuite sau experimentează, feed back-ul (acțiune de control prin înapoiere) pe care i-l oferă mimicele, gesturile sau continuarea convorbirii îl informează și-i dă posibilitatea să **verifice** dacă comunicarea s-a produs (*Controlul succesului*). În plus, și mai ales pentru activitățile neinteractive (de exemplu a scrie o expunere sau un raport), utilizatorul limbii poate să-și controleze în mod conștient textele produse atât din punct de vedere lingvistic, cât și comunicativ, să constate greșelile și erorile obișnuite și să le **corecteze** (*Autocorectare*).

Planificarea :

- Repetarea sau pregătirea;
- Localizarea resurselor ;
- Luarea în calcul a destinatarului ori a auditoriului ;
- Adaptarea sarcinii ;
- Adaptarea mesajului.

Executarea :

- Compensarea ;
- Construcția pe bază de cunoștințe anterioare ;
- Verificarea(experimentarea).

Evaluarea :

- Controlul rezultatelor .

Remedierea:

- Autocorectarea .

Sunt propuse scări pentru a ilustra :

- Planificarea ;
- Compensarea ;
- Controlul și corectitudinea.

	PLANIFICAREA
C2	Ca B2
C1	Ca B2
B2	Poate planifica ceea ce trebuie spus și mijloacele de a o spune ținând seama de efectul ce urmează să-l producă asupra destinatarului / destinatarilor.
B1	Poate pregăti și încerca noi expresii și îmbinări de cuvinte și cere în schimb să se facă observații în privința lor. Poate prevedea și pregăti modalitatea de a comunica chestiunile importante pe care vrea să le transmită, folosind toate resursele disponibile și limitând mesajul la mijloacele de exprimare pe care le găsește sau de care își amintește.
A2	Poate împrumuta din repertoriul său un șir de expresii adecvate și să le pregătească repetându-și-le.
A1	Nu există descriptor disponibil.

COMPENSAREA	
C2	Poate înlocui un cuvânt ce-i scapă cu un termen echivalent, și o face cu atâta iscusință, încât acest lucru aproape că nu se observă.
C1	Ca B2 +
B2	Poate folosi perifraze și parafraze pentru a ascunde anumite lacune lexicale și structurale.
B1	Poate defini trăsăturile unui lucru concret al cărui nume îi scapă. Poate exprima sensul unui cuvânt substituindu-l cu altul care semnifică ceva asemănător (de exemplu, „un camion pentru pasageri” în loc de „autobus”).
	Poate să folosească un cuvânt simplu semnificând ceva asemănător cu conceptul căutat și să solicite o „corectare”. Poate „franțuzi” un cuvânt din limba sa maternă și întreba dacă a fost înțeles.
A2	Poate să folosească un cuvânt inadecvat din repertoriul său și să facă gesturi pentru a clarifica ceea ce vrea să spună.
	Poate identifica ceea ce vrea arătând cu degetul (de exemplu: „Aș vrea aceasta, dacă se poate”).
A1	Nu există descriptor disponibil.

CONTROLUL ȘI CORECTITUDINEA	
C2	Poate să revină la o dificultate și să-și restructureze spusele cu atâta iscusință, încât interlocutorul abia dacă își dă seama.
C1	Poate să revină la o dificultate și să reformuleze ceea ce vrea să spună fără a întrerupe cu totul firul discursului.
B2	Poate de obicei să corecteze lapsusurile și erorile după ce și-a dat seama de ele sau dacă acestea au prilejuit o neînțelegere.
	Poate să-și remarce greșelile obișnuite și să-și urmărească conștient discursul pentru a le corecta.
B1	Poate corecta confuziile în utilizarea timpurilor sau expresiilor care au dus la o neînțelegere, cu condiția ca interlocutorul să arate că există o problemă.
	Poate cere să i se confirme corectitudinea unei forme folosite.
	Poate reîncepe printr-o tactică diferită, dacă s-a produs o ruptură a comunicării.
A2	Nu există descriptor disponibil.
A1	Nu există descriptor disponibil.

4.4.2 Activități de recepție și strategii

Ele includ activități de audiere și de citire.

4.4.2.1 Audierea sau comprehensiunea vorbirii orale

În **activitățile de recepție orală (audiere, sau comprehensiunea vorbirii orale)** utilizatorul limbii ca auditor receptează și prelucrează un mesaj oral produs de un / mai mulți locutor(i). Printre activitățile de audiere sau comprehensiune ale enunțului oral găsim, de exemplu:

- a audia anunțuri publice (informații, indicații, avertismente etc.) ;
- a urmări în mod regulat mass-media (radio, televiziune, înregistrări, producții cinematografice) ;
- a fi spectator (teatru, adunare publică, 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;

O scară este propusă pentru a ilustra comprehensiunea generală a vorbirii orale și câteva subscări pentru a ilustra:

- comprehensiunea unei interacțiuni între vorbitori nativi ;

- comprehensiunea ca auditor ;
- comprehensiunea anunțurilor și instrucțiunilor orale ;
- comprehensiunea emisiunilor radio și a înregistrărilor.

COMPREHESIUNEA GENERALĂ A VORBIRII ORALE	
C2	Poate înțelege orice limbă orală fie în direct sau la radio și oricare ar fi debitul acesteia.
C1	Poate înțelege o intervenție de o anumită durată referitor la subiecte abstracte sau complexe chiar și în afara domeniului său, dar e posibil să ceară confirmarea unor detalii, mai ales dacă accentul nu este familiar. Poate recunoaște o gamă largă de expresii idiomatice și de turnuri curente relevând schimbările de registru. Poate înțelege o intervenție de o anumită durată, chiar dacă aceasta nu este clar structurată și chiar dacă legăturile între idei sunt doar implicite și nu indicate în mod explicit.
B2	Poate înțelege o limbă orală standard în direct sau la radio asupra unor subiecte familiare sau nefamiliare care se întâlnesc de obicei în viața personală, socială, universitară sau profesională. Numai un zgomot de fond puternic, o structură neadaptată a discursului sau utilizarea unor expresii idiomatice pot influența capacitatea de înțelegere. Poate înțelege ideile principale ale unor intervenții complexe din punct de vedere al fondului și al formei, referitor la un subiect concret sau abstract și într-o limbă standard, inclusiv discuțiile tehnice din domeniul său de specializare. Poate urmări atent o intervenție de o anumită durată și o argumentație complexă cu condiția ca subiectul să fie destul de familiar și ca planul general al expunerii să fie arătat prin indicatori expliciți.
B1	Poate înțelege o informație faptică directă asupra unor subiecte din viața cotidiană sau cu privire la muncă, recunoscând mesajele generale și punctele detaliate cu condiția ca dicția să fie clară și accentul obișnuit. Poate înțelege punctele principale ale unei intervenții asupra unor subiecte familiare întâlnite regulat la serviciu, la școală, în timpul distracțiilor, inclusiv a unor povestiri scurte.
A2	Poate înțelege suficient pentru a putea răspunde unor nevoi concrete cu condiția ca dicția să fie clară și debitul lent. Poate înțelege expresii și cuvinte purtătoare de sens relativ la unele domenii de prioritate imediată (de exemplu, informația personală și familială de bază, cumpărăturile, geografia locală, serviciul).
A1	Poate înțelege o intervenție cu condiția că este lentă și bine articulată și dacă cuprinde pauze lungi ce permit asimilarea sensului acesteia.

COMPREHESIUNEA UNEI INTERACȚIUNI ÎNTRE LOCUTORI NATIVI	
C2	Ca C1
C1	Poate înțelege cu ușurință schimburi complexe între parteneri externi în cadrul unei discuții în grup și al unei dezbateri, chiar asupra unor subiecte abstracte, complexe și nefamiliare.
B2	Poate într-adevăr înțelege o conversație desfășurată între locutori nativi. Poate discerne, cu un anumit efort, o bună parte din ceea ce se spune în prezența sa, dar ar putea să aibă dificultăți în a participa efectiv la o discuție cu mai mulți locutori nativi care nu-și modifică deloc discursul.
B1	Poate înțelege în linii generale punctele principale ale unei lungi discuții ce se desfășoară în prezența sa, cu condiția ca limba să fie standard și clar articulată.
A2	Poate identifica în linii generale subiectul unei discuții ce se desfășoară în prezența sa dacă schimbul este înfăptuit lent și dacă articularea este clară.
A1	Nu există descriptor disponibil.

COMPREHENSIUNEA ÎN CALITATE DE AUDITOR	
C2	Poate urmări o conferință sau un expozeu specializat care folosesc numeroase barbarisme, regionalisme sau o terminologie nefamiliară.
C1	Poate înțelege cu destulă ușurință majoritatea conferințelor, discuțiilor și dezbaterilor.
B2	Poate urmări partea esențială a unei conferințe, a unui discurs, a unui raport și a altor genuri de expozeuri educaționale / profesionale, care sunt complexe din punct de vedere al fondului și al formei.
B1	Poate înțelege o conferință sau o expunere în propriul său domeniu cu condiția ca subiectul să fie familiar și prezentarea să fie directă, simplă și clar structurată.
	Poate înțelege planul general al unor expuneri scurte asupra unor subiecte familiare cu condiția ca limba acestora să fie o limbă standard și clar articulată.
A2	Nu există descriptor disponibil.
A1	Nu există descriptor disponibil.

COMPREHENSIUNEA ANUNȚURILOR ȘI A INSTRUCȚIUNILOR ORALE	
C2	Ca C1
C1	Poate extrage detalii precise dintr-un anunț public emis în condiții proaste și deformat de sonorizare (de exemplu, anunțurile publice într-o gară, pe un stadion). Poate înțelege informații tehnice complexe, cum ar fi modulele de folosire, specificările tehnice pentru un produs sau un serviciu ce-i sunt familiare.
B2	Poate înțelege anunțuri și mesaje curente asupra unor subiecte concrete și abstracte, dacă acestea sunt emise într-o limbă standard și cu un debit normal.
B1	Poate înțelege informații tehnice simple, cum ar fi modulele de întreținere pentru un echipament de folosire curentă. Poate urma niște instrucțiuni detaliate.
A2	Poate desprinde punctul esențial dintr-un anunț sau un mesaj scurt, simplu și clar. Poate înțelege indicațiile simple privind modalitatea de a ajunge dintr-un punct în altul, pe jos sau cu transportul în comun.
A1	Poate înțelege instrucțiunile ce-i sunt adresate cu un debit lent și bine articulat și urma indicațiile scurte și simple.

COMPREHENSIUNEA EMISIUNILOR DE RADIO ȘI A ÎNREGISTRĂRILOR	
C2	Ca C1
C1	Poate înțelege o gamă largă de materiale înregistrate sau difuzate, inclusiv în limba nestandard, și identifica detaliile subtile, care includ latura implicită a atitudinilor și relațiilor dintre interlocutori.
B2	Poate înțelege înregistrările în limba standard ce pot fi întâlnite în viața socială, profesională sau universitară și poate recunoaște punctul de vedere și atitudinea locutorului, precum și conținutul informativ.
	Poate înțelege majoritatea documentelor radiodifuzate în limba standard și poate identifica corect dispoziția, tonul etc. locutorului.
B1	Poate înțelege informația conținută în majoritatea documentelor înregistrate sau radiodifuzate al căror subiect este de interes personal, iar limba standard este clar articulată.
	Poate înțelege punctele principale ale buletinelor de informație radiofonice și ale unor documente înregistrate simple asupra unui subiect familiar, dacă debitul este destul de lent și limba corespunzător articulată.
A2	Poate înțelege și extrage informația esențială din mici pasaje înregistrate privind un subiect curent previzibil, dacă debitul este lent și limba clar articulată.
A1	Nu există descriptor disponibil.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz :

- ce tipuri de produceri elevul va avea nevoie să / va trebui să fie echipat ca să / va trebui să fie capabil să înțeleagă ;
- în ce scopuri va audia ;
- în ce tip de audiție va fi implicat.

4.4.2.2 Citirea sau comprehensiunea textelor scrise

În activitățile de recepție vizuală (citirea sau comprehensiunea textelor scrise), utilizatorul, în calitate de lector, receptează și prelucrează texte scrise produse de unul sau mai mulți scriitori. Printre activitățile de citire găsim, de exemplu:

- 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.

O scară este propusă pentru a ilustra comprehensiunea generală a textelor scrise și câteva subscări pentru a ilustra:

- a înțelege corespondența ;
- a citi pentru a se orienta ;
- a citi pentru a se informa și discuta ;
- a citi instrucțiuni.

COMPREHENSIUNEA GENERALĂ A TEXTELOR SCRISE	
C2	Poate înțelege și interpreta în mod critic aproape orice formă de scris, inclusiv texte (literare sau nu) abstracte și complexe din punct de vedere structural sau foarte bogate în expresii familiare. Poate înțelege o gamă variată de texte lungi și complexe, apreciind deosebirile subtile de stil, precum și sensul implicit și cel explicit.
C1	Poate înțelege în detaliu texte lungi și complexe, fie că acestea au sau nu legătură cu domeniul său, cu condiția să poată reciti părțile dificile.
B2	Poate citi cu un mare grad de autonomie adaptând modul și viteza de lectură la texte și obiective diferite și folosind selectiv precizările potrivite. Posedă un vocabular de lectură vast și activ, însă ar putea avea dificultăți cu unele expresii mai rar întâlnite.
B1	Poate citi texte factice directe asupra unor subiecte ce se referă la domeniul și interesele sale cu un nivel satisfăcător de comprehensiune.
A2	Poate înțelege texte scurte și simple asupra unor subiecte concrete obișnuite cu o frecvență înaltă în limba cotidiană sau în cea legată de muncă. Poate înțelege texte scurte și simple conținând un vocabular extrem de frecvent, inclusiv un vocabular internațional comun.
A1	Poate înțelege texte foarte scurte și foarte simple, frază cu frază, relevând nume, cuvinte familiare și expresii foarte elementare, recitindu-le în caz de necesitate.

COMPREHENSIVUL CORESPONDENȚEI	
C2	Ca C1
C1	Poate înțelege orice tip de corespondență, utilizând eventual un dicționar.
B2	Poate citi o corespondență obișnuită în domeniul său și pricepe esențialul sensului.
B1	Poate înțelege descrierea unor evenimente, sentimente și dorințe suficient de bine pentru a întreține o corespondență regulată cu un prieten.
A2	Poate recunoaște principalele tipuri de scrisori standard întâlnite frecvent (solicitarea unei informații, executarea, expedierea sau confirmarea unei comenzi, etc.) privitor la subiectele familiare.
	Poate înțelege o scrisoare personală simplă și scurtă.
A1	Poate înțelege mesajele simple și scurte de pe o carte poștală.

A CITI PENTRU A SE ORIENTA	
C2	Ca B2
C1	Ca B2
B2	Poate parcurge repede un text complex și scoate în evidență punctele sale pertinente. Poate identifica repede conținutul și relevanța unei informații, al unui articol sau al unui reportaj într-o gamă largă de subiecte profesionale pentru a hotărî dacă un studiu mai aprofundat merită osteneală.
B1	Poate parcurge un text destul de lung pentru a localiza în el o informație căutată și poate aduna informații provenind din diferite părți ale textului sau din texte diferite pentru a îndeplini o sarcină specifică.
	Poate găsi și înțelege informația pertinentă în unele scrieri cotidiene cum ar fi scrisorile, pliantele și documentele oficiale scurte.
A2	Poate găsi o informație specifică și previzibilă în anumite documente curente simple, cum ar fi pliantele, meniurile, anunțurile, inventarele și orarele.
	Poate localiza într-o listă o informație specifică și izola informația căutată (de exemplu în „Paginile de aur” pentru a găsi un serviciu sau un meșter).
	Poate înțelege semnele și panourile obișnuite în locurile publice cum sunt străzile, restaurantele, gările; la locul de muncă – pentru orientare - instrucțiunile, securitatea și pericolul.
A1	Poate recunoaște numele, cuvintele și expresiile cele mai frecvente în situațiile ordinare ale vieții cotidiene.

A CITI PENTRU A SE INFORMA ȘI DISCUȚA	
C2	Ca C1
C1	Poate înțelege în detaliu o gamă largă de texte care pot fi întâlnite în viața socială, profesională sau universitară și identifica anumite detalii subtile, inclusiv atitudinile, dacă opiniile sunt expuse sau implicite.
B2	Poate obține informații, idei și opinii din surse foarte specifice din domeniul său. Poate înțelege articole specializate care nu țin de domeniul său, cu condiția să recurgă din când în când la un dicționar pentru a verifica înțelegerea.
	Poate înțelege articole și rapoarte asupra unor probleme contemporane și în care autorii adoptă o poziție sau un punct de vedere specific.
B1	Poate identifica concluziile principale ale unui text argumentativ clar formulat. Poate recunoaște schema argumentativă logică pentru prezentarea unei probleme fără a-i înțelege detaliile.
	Poate recunoaște punctele semnificative ale unui articol de ziar direct și necomplex asupra unui subiect familiar.
A2	Poate identifica informația pertinentă din majoritatea scrierilor simple întâlnite în viața de zi cu zi, cum ar fi : scrisorile, broșurile și micile articole de ziar relatând anumite fapte.
A1	Poate să-și facă o idee despre conținutul unui text informativ destul de simplu, mai ales dacă acesta este însoțit de un document vizual.

A CITI INSTRUCȚIUNILE	
C2	Ca C1
C1	Poate înțelege în detaliu instrucțiunile lungi și complexe pentru utilizarea unei mașini noi sau a unui proces, fie că acestea au sau nu legătură cu domeniul său de specializare, cu condiția să poată reciti pasajele grele.
B2	Poate înțelege instrucțiuni lungi și complexe din domeniul său, inclusiv detaliile privind condițiile și avertizările, cu condiția să poată reciti pasajele grele.
B1	Poate înțelege modul de folosire a unui aparat dacă este direct, necomplex și scris limpede.
A2	Poate înțelege un regulament referitor, de exemplu, la securitate, când acesta este scris simplu.
	Poate înțelege instrucțiunile de utilizare a unui aparat de uz curent, cum ar fi un telefon public.
A1	Poate înțelege indicațiile scurte și simple (de exemplu, pentru a se deplasa dintr-un punct în altul).

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz :

- în ce scopuri elevul va avea nevoie/ va trebui să citească sau va trebui să fie înzestrat pentru a face acest lucru ;
- în ce mod elevul dorește/ va avea nevoie/ va trebui să citească sau va fi înzestrat pentru a face acest lucru.

4.4.2.3 Recepția audiovizuală

În **activitățile de recepție audiovizuală**, utilizatorul primește simultan o informație auditivă și o informație vizuală. Printre aceste activități se numără :

- 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.)

Disponem de un exemplu de grilă pentru spectatorul de televiziune sau de cinema.

A ÎNȚELEGE EMISIUNILE DE TELEVIZIUNE ȘI FILMELE	
C2	Ca C1
C1	Poate urmări un film în care sunt utilizate pe larg argoul și expresiile idiomatice.
B2	Poate înțelege majoritatea jurnalelor și magazinelor televizate.
	Poate înțelege un documentar, un interviu, o masă rotundă, o piesă la televiziune și majoritatea filmelor în limba standard.
B1	Poate înțelege o bună parte a programelor televizate asupra unor subiecte de interes personal, cum ar fi: interviurile scurte, conferințele și jurnalul televizat, dacă debitul este relativ lent, iar limba este destul de clar articulată.
	Poate înțelege numeroase filme în care povestea se bazează mult pe acțiune și imagine și în care limba este clară și directă.
	Poate înțelege punctele principale ale programelor televizate asupra unor subiecte familiare, dacă limba este destul de clar articulată.
A2	Poate identifica elementul principal din știrile televizate despre o întâmplare, un accident etc., dacă comentariul este însoțit de un suport vizual.
	Poate înțelege rubricile jurnalului televizat sau ale unor documentare televizate prezentate destul de lent și clar într-o limbă standard, chiar dacă nu sunt înțelese toate amănuntele.
A1	Nu există descriptor disponibil.

4.4.2.4 Strategii de receptare

Strategiile de receptare includ identificarea contextului și a cunoașterii lumii, care îi este atașată, și aplicarea procesului a ceea ce se consideră a fi **schema** adecvată. Aceste două acțiuni, la rândul lor, declanșează anumite așteptări în ceea ce privește organizarea și conținutul a ceea ce va să vină (*Încadrare*). În timpul operațiilor de activitate receptivă, **indicii** identificați în contextul general (lingvistic și nelingvistic) și așteptările referitoare la acest context, provocate de schema

pertinentă, sunt folosiți pentru a construi o reprezentare a sensului exprimat și o ipoteză asupra intenției comunicative latente. Lacunele vizibile și potențiale ale mesajului le umplem printr-un joc de aproximări succesive pentru a da substanță reprezentării sensului, și astfel se ajunge la semnificația mesajului și a constituentilor săi (*Deducție*). Lacunele umplute prin **deducție** pot avea drept cauză anumite insuficiențe lingvistice: condiții de recepționare dificile, cunoașterea insuficientă a subiectului sau faptul că locutorul/scriptorul presupune că ceilalți sunt la curent sau că el/ea folosește subînțelesuri și eufemisme. Viabilitatea modelului curent obținut prin această procedură este verificată prin confruntarea cu indicii co-textuali și contextuali relevanți pentru a vedea dacă „se potrivesc” cu schema pusă în aplicare – modul de a interpreta situația (*Verificarea ipotezelor*). Dacă această confruntare se dovedește a fi negativă, se revine la prima etapă (*Încadrare*) pentru a găsi o schemă alternativă ce ar explica mai bine indicii relevanți (*Revizuire a ipotezelor*).

Planificarea :

- A încadra (a alege un cadru cognitiv, a pune în aplicare o schemă, a crea așteptări) .

Executarea:

- A identifica indicii și a face o deducție din aceasta .

Evaluarea :

- A verifica ipotezele: a potrivi indicii și schema.

Remediarea

- A revizui ipotezele dacă este cazul.

Avem un exemplu de grilă.

A RECUNOAȘTE INDICII ȘI A FACE DEDUCȚIILE (ORAL ȘI SCRIS)	
C2	Ca C1
C1	Are îndemânarea de a folosi indicii contextuali, gramaticali și lexicali ca să deducă din aceștia o atitudine, o dispoziție, niște intenții și să prevadă ceea ce va urma.
B2	Poate folosi diferite strategii de comprehensiune între care punctele forte și controlul comprehensiunii prin indicii contextuali.
B1	Poate identifica cuvinte necunoscute, cu ajutorul contextului, asupra unor subiecte privind domeniul și interesele sale. Poate, la nevoie, extrapola din context sensul cuvintelor necunoscute și deduce astfel sensul frazei cu condiția ca subiectul în cauză să fie familiar.
A2	Poate folosi sensul general al unui text sau al unui enunț asupra unor subiecte cotidiene concrete pentru a deduce din context sensul probabil al unor cuvinte necunoscute.
A1	Nu există descriptor disponibil.

4.4.3 Activități interactive și strategii**4.4.3.1 Interacțiunea orală**

În activitățile interactive, utilizatorul limbii joacă în mod alternativ rolul de locutor și de auditor sau destinatar cu unul sau mai mulți interlocutori cu scopul de a construi împreună un discurs conversațional al cărui sens îl negociază conform unui principiu de cooperare.

Strategiile de producere și de recepționare 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 cuvânt și a lua cuvânt), încadrarea discuției și elaborarea unui mod de abordare, propunerea unor soluții, sinteza și rezumatul concluziilor, aplanarea unui dezacord etc.

Printre activitățile interactive găsim, de exemplu:

- schimburile curente ;
- conversația curentă ;
- discuțiile neoficiale ;
- discuțiile oficiale ;
- dezbateră ;
- interviul ;
- negocierea ;

- planificarea comună ;
- cooperarea în vederea unui obiectiv ;
- etc.

Propunem mai jos o scară pentru a ilustra interacțiunea orală generală și câteva subscări pentru a ilustra :

- a înțelege un locutor nativ;
- conversația;
- discuția neoficială (între prieteni) ;
- discuțiile și întrunirile oficiale ;
- cooperarea în scop funcțional ;
- a obține bunuri și servicii ;
- schimbul de informații ;
- a intervieva și a fi interviuat.

INTERACȚIUNEA ORALĂ GENERALĂ	
C2	Stăpânește bine expresiile idiomatice și turnurile curente, cu înțelegerea sensului conotativ. Poate exprima cu precizie nuanțele fine ale semnificației, folosind destul de corect o gamă largă de modalități. Poate reveni asupra unei dificultăți și s-o restructureze cu atâta iscusință, încât interlocutorul abia dacă-și da seama de asta.
C1	Se poate exprima cu fluentă și spontaneitate, aproape fără efort. Stăpânește și mănuiește bine un vast repertoriu lexical ce-i permite să depășească cu ușurință lacunele prin perifraze fără să pară a căuta expresii ori strategii de evitare. Doar un subiect dificil din punct de vedere conceptual îi poate stânjeni fluența discursului.
B2	Poate folosi limba cu ușurință, corect și eficace într-o gamă largă de subiecte de ordin general, educațional, profesional și referitoare la distracții, indicând clar raporturile dintre idei. Poate comunica spontan, dând dovadă de o bună stăpânire a gramaticii, fără a lăsa impresia că e nevoit să restrângă ceea ce dorește să spună și cu gradul de formalism adaptat la împrejurări. Poate comunica cu un așa nivel de ușurință și spontaneitate, încât o interacțiune susținută cu interlocutori nativi să fie pe deplin posibilă fără a isca tensiune de o parte sau de cealaltă. Poate pune în valoare semnificația personală a unor fapte și experiențe, poate să-și expună opiniile și să le susțină cu pertinentă, aducând explicații și argumente.
B1	Poate comunica cu o anumită ușurință pe teme familiare, obișnuite sau nu, privind interesele sale și domeniul său profesional. Poate schimba, verifica și confirma anumite informații, face față unor situații mai puțin obișnuite și explica de ce există o dificultate. Poate să-și exprime gândurile sale asupra unui subiect abstract sau cultural, cum ar fi : un film, niște cărți, o piesă muzicală etc. Poate exploata cu suplețe o gamă largă de mijloace lingvistice simple pentru a face față majorității situațiilor în stare să se întâmple în cursul unei călătorii. Poate aborda nepregătit o convorbire pe o temă familiară, exprima opinii personale și schimba informații asupra unor subiecte familiare, de interes personal sau pertinente pentru viața cotidiană (de exemplu, familia, distracțiile, munca, călătoriile și faptele diverse).
A2	Poate interacționa cu o ușurință chibzuită în situații bine structurate și în cursul unor scurte convorbiri, cu condiția ca interlocutorul să-i vină în ajutor dacă e cazul. Poate face față unor schimburi curente simple, fără efort excesiv; poate pune întrebări, răspunde la întrebări, schimba idei și informații asupra unor subiecte familiare în anumite situații familiare previzibile ale vieții cotidiene. Poate comunica în cadrul unei sarcini simple și curente care nu cere decât un schimb de informație simplu și direct asupra unor subiecte familiare cu privire la muncă și distracții. Poate gestiona schimburi de tip social foarte scurte, dar este rareori capabil de a înțelege suficient pentru a întreține din proprie voință convorbirea.
A1	Poate interacționa în mod simplu, dar comunicarea depinde pe deplin de repetarea cu un debit mai lent, de reformulare și de corectări. Poate să răspundă la întrebări simple și să pună întrebări simple, reacționa la afirmații simple și totodată să facă afirmații simple ce țin de domeniul nevoilor de primă necesitate sau referitor la unele subiecte foarte familiare.

A ÎNȚELEGE UN LOCUTOR NATIV	
C2	Poate înțelege pe orice locutor nativ, chiar și în privința unor subiecte specializate, abstracte sau complexe ce nu țin de domeniul său, cu condiția să aibă prilejul de a se obișnui cu o limbă sau un accent nestandard.
C1	Poate înțelege în detaliu o intervenție asupra unor subiecte specializate abstracte sau complexe, chiar și în afara domeniului său, dar se poate vedea nevoit de a cere confirmarea câtorva amănunte, mai ales dacă accentul nu-i este familiar.
B2	Poate înțelege în detaliu ceea ce i se spune într-o limbă standard, chiar și într-un mediu zgomotos.
B1	Poate înțelege un discurs articulat cu claritate și care îi este destinat într-o convorbire curentă, dar uneori se va vedea nevoit de a cere să i se repete anumite cuvinte sau expresii.
A2	Poate înțelege suficient pentru a gestiona un schimb simplu și curent fără efort excesiv. Poate înțelege în linii generale un discurs ce-i este adresat într-o limbă standard clar articulată asupra unui subiect familiar, cu condiția de a putea cere să i se repete sau să i se reformuleze din când în când. Poate înțelege ceea ce i se spune clar, lent și direct într-o convorbire cotidiană simplă, cu condiția ca interlocutorul să ia asupra lui sarcina de a-l ajuta să înțeleagă.
A1	Poate înțelege expresii cotidiene pentru a satisface niște nevoi simple de tip concret, dacă cele expuse sunt repetate, formulate direct, lent și clar de către un interlocutor înțelegător. Poate înțelege întrebări și instrucțiuni ce-i sunt adresate cu un debit lent și bine articulat și poate urma niște dispoziții simple și scurte.

CONVERSAȚIA	
C2	Poate conversa în mod confortabil și adecvat fără ca vreo restricție lingvistică să-i împiedice cursul unei vieți personale și sociale împlinite.
C1	Poate utiliza limba în societate cu suplețe și eficiență, inclusiv într-un registru afectiv, aluziv sau umoristic.
B2	Se poate implica într-o conversație de o anumită durată asupra majorității subiectelor de interes general, participând efectiv la ea, chiar și într-un mediu zgomotos. Poate menține relații cu locutori nativi fără a-i amuza sau irita involuntar sau a-i obliga să se comporte altfel decât ar face-o cu un interlocutor nativ. Poate transmite diferite niveluri de emoție și sublinia ceea ce este important pentru el/ea într-o întâmplare sau o experiență.
B1	Poate aborda fără pregătire o conversație pe o temă familiară. Poate înțelege o conversație obișnuită, dacă interlocutorul se exprimă clar, deși uneori se vede nevoit de a cere să i se repete anumite cuvinte sau expresii. Poate întreține o conversație sau o discuție, dar există riscul de a fi uneori greu de urmărit, atunci când încearcă să formuleze cu exactitate ceea ce ar vrea să spună. Poate reacționa la sentimente, cum ar fi: surprinderea, bucuria, tristețea, curiozitatea și indiferența și poate să le exprime.
A2	Poate stabili un contact social : salutări și bun rămas ; prezentări ; mulțumiri. Poate în general înțelege un discurs standard clar, ce-i este adresat, pe o temă familiară, cu condiția de a putea cere să i se repete ori să i se reformuleze din când în când. Poate participa la scurte conversații în contexte obișnuite asupra unor subiecte generale. Poate spune în termeni simpli cum se simte și mulțumi. Poate gestiona scurte schimburi sociale, dar poate rareori întreține o conversație din proprie inițiativă, deși ar putea fi ajutat să înțeleagă, dacă interlocutorul și-ar da osteneala. Poate folosi formule de politețe simple și curente pentru a se adresa cuiva sau a-l saluta. Poate face și accepta o ofertă, o invitație și cere scuze. Poate spune ce-i place sau nu-i place.
A1	Poate prezenta pe cineva și folosi expresii elementare de salut și de bun rămas. Poate cere cuiva vești despre acesta și reacționa la ele. Poate înțelege expresii cotidiene pentru a satisface niște nevoi simple de tip concret, dacă sunt repetate, formulate direct, clar și lent de către un interlocutor înțelegător.

DISCUȚIA NEOFICIALĂ (între prieteni)	
C2	Ca C1
C1	Poate înțelege cu ușurință schimburile între partenerii străini în cadrul unei discuții în grup și al unei dezbateri, și participa la ele, chiar și asupra unor subiecte abstracte, complexe și nefamiliare.
B2	<p>Poate înțelege cu ușurință o conversație desfășurată între locutori nativi.</p> <p>Își poate exprima ideile și părerile cu precizie și argumenta convingător asupra unor subiecte complexe și reacționa la fel la argumentele altuia.</p> <p>Poate participa activ la o discuție neoficială într-un context familiar, făcând comentarii, expunând clar un punct de vedere, evaluând alte propuneri, cât și emițând și reacționând la unele ipoteze.</p> <p>Poate urmări cu oarecare efort, esențialul a ceea ce se spune într-o conversație la care el/ea nu participă, dar poate avea anumite greutăți în a participa efectiv la o conversație cu mai mulți locutori nativi, care nu-și schimbă deloc modul de exprimare.</p> <p>Poate să-și exprime și să-și expună părerile într-o discuție și să le susțină cu pertinentță, dând explicații, argumente și comentarii.</p>
B1	<p>Poate urmări esențialul din cele ce se spun în prezența lui pe teme generale, cu condiția ca interlocutorii să evite folosirea unor expresii prea idiomatiche și să articuleze clar.</p> <p>Poate să-și exprime gândurile privitor la un subiect abstract sau cultural, cum ar fi un film sau o piesă muzicală.</p> <p>Poate explica de ce cutare lucru ridică o problemă.</p> <p>Poate comenta pe scurt punctul de vedere al altuia.</p> <p>Poate compara și opune alternative, discutând ceea ce trebuie făcut, unde trebuie mers, cine să fie desemnat, cine sau ce să fie ales etc.</p> <p>Poate, de regulă, urmări punctele principale ale unei discuții de o anumită durată ce se desfășoară în prezența sa, cu condiția ca ea să aibă loc într-o limbă standard bine articulată.</p> <p>Poate emite ori solicita un punct de vedere personal sau o părere asupra unor chestiuni de interes general.</p> <p>Poate face în așa mod încât să-i fie înțelese părerile și reacțiile pentru a găsi o soluție la o problemă sau la niște chestiuni practice referitoare la : unde să se meargă ? ce e de făcut ? cum de organizat (o ieșire, de exemplu)?</p> <p>Își poate exprima politicos convingerile, opiniile, acordul sau dezacordul său.</p>
A2	<p>Poate recunoaște în general subiectul unei discuții care nu ține de domeniul său, dacă aceasta se desfășoară lent și clar.</p> <p>Poate discuta despre programul serii ori al sfârșitului de săptămână.</p> <p>Poate da sugestii și reacționa la propuneri.</p> <p>Poate să-și exprime acordul sau dezacordul cu altcineva.</p> <p>Poate discuta simplu despre chestiunile cotidiene, dacă cineva i se adresează direct, simplu și clar.</p> <p>Poate discuta despre organizarea unei întâlniri și despre preparativele ei.</p>
A1	Nu există descriptor disponibil.

	DISCUȚIILE ȘI ÎNTRUNIRILE OFICIALE
C2	Poate să-și apere poziția într-o discuție oficială asupra unor chestiuni complexe, să întocmească o argumentație clară și convingătoare, cum ar face-o un locutor nativ.
C1	Poate susține cu ușurință o dezbateră, chiar și asupra unor subiecte abstracte, complexe și nefamiliare. Poate argumenta convingător o luare de poziție categorică, răspunzând la întrebări și comentarii, cât și la contraargumente cu ușurință, spontaneitate și relevanță.
B2	Poate înțelege o conversație animată, identificând cu exactitate argumentele ce susțin sau opun punctele de vedere. Își poate expune ideile și opiniile și argumenta convingător asupra unor subiecte complexe și reacționa de asemenea la argumentele altuia. Poate participa activ la discuții oficiale obișnuite sau nu. Poate urmări o discuție asupra unor subiecte legate de domeniul său și înțelege în detaliu chestiunile puse în evidență de către locutor. Își poate exprima, justifica și apăra opinia, evalua alte propuneri, cât și răspunde la ipoteze și înainta ipoteze.
B1	Poate urmări esențialul din ceea ce se spune în legătură cu domeniul său, cu condiția ca interlocutorii să evite folosirea unor expresii prea idiomatice și să articuleze clar. Poate exprima clar un punct de vedere, însă îi vine greu să înceapă o dezbateră. Poate participa la o discuție oficială curentă privind un subiect familiar, desfășurată într-o limbă standard clar articulată și care presupune schimbul de informații factive, primind instrucțiuni, ori discutarea unor soluții în ceea ce privește anumite probleme practice.
A2	Poate în general urmări schimbările de subiecte într-o discuție oficială legată de domeniul său, dacă aceasta este condusă clar și lent. Poate să participe la un schimb de informații pertinente și să-și dea părerea asupra unor probleme practice dacă este solicitat/ă direct, cu condiția de a fi ajutat/ă să formuleze și de a putea cere să se repete chestiunile importante în caz de nevoie. Poate spune ce gândește despre anumite lucruri dacă locutorul i se adresează direct, într-o adunare oficială, cu condiția de a putea cere să se repete în caz de nevoie.
A1	Nu există descriptor disponibil.

Notă : descriptorii de la această subscară n-au fost calibrați din punct de vedere empiric în raport cu modelul ce servește drept măsură.

	COOPERAREA ÎN SCOPURI FUNCȚIONALE (De exemplu, a repara o mașină, a discuta un document, a organiza ceva)
C2	Ca B2
C1	Ca B2
B2	<p>Poate înțelege cu siguranță instrucțiuni detaliate.</p> <p>Poate face ca o muncă să avanseze, invitând pe altcineva să i se alăture, să spună ce gândește etc.</p> <p>Poate schița clar, în linii generale, o chestiune sau o problemă, poate profita de cauzele și consecințele expuse pentru a-și atinge scopul și măsura avantajele și dezavantajele diverselor moduri de abordare.</p>
B1	<p>Poate urmări ceea ce se spune, dar uneori se poate vedea nevoit de a cere să i se repete sau să i se clarifice, dacă discursul celorlalți este rapid și lung.</p> <p>Poate explica de ce un lucru constituie o problemă, discuta despre eventualele posibilități de soluționare a ei, compara și opune soluțiile.</p> <p>Poate comenta pe scurt punctul de vedere al altuia.</p>
	<p>Poate, de regulă, înțelege ceea ce se spune și, la nevoie, poate relata parțial ceea ce a spus un interlocutor, pentru a confirma înțelegerea reciprocă.</p> <p>Poate să-și facă înțelese opiniile și reacțiile în raport cu soluțiile posibile sau cu eventualele urmări, motivând și explicând pe scurt.</p> <p>Poate invita pe ceilalți să-și spună punctul de vedere asupra modului de a proceda.</p>
A2	<p>Poate înțelege suficient pentru a gestiona un schimb curent și simplu fără mare efort, solicitând în termeni foarte simpli să i se repete în caz de neînțelegere.</p> <p>Poate discuta despre ceea ce urmează a fi făcut, răspunde la sugestii și da sugestii, cere dispoziții și da dispoziții.</p>
	<p>Poate arăta că înțelege și poate fi ajutat/ă să înțeleagă esențialul, dacă interlocutorul își dă osteneala.</p> <p>Poate să comunice în cursul realizării unor simple sarcini curente, folosind expresii simple pentru a cere sau da niște obiecte, pentru a obține o informație scurtă și poate să discute ce urmare să i se dea.</p>
A1	<p>Poate înțelege întrebările și instrucțiunile formulate lent și clar, cât și indicațiile scurte și simple.</p> <p>Poate să ceară obiecte de la altul și să-i dea la rândul-i.</p>

A OBȚINE BUNURI ȘI SERVICII	
C2	Ca B2
C1	Ca B2
B2	<p>Poate gestiona din punct de vedere lingvistic o negociere pentru a găsi o soluție la o situație conflictuală , cum ar fi o contravenție nemeritată, o răspundere financiară pentru pagubele dintr-un apartament, o acuzație în legătură cu un accident.</p> <p>Poate să-și expună motivele pentru a obține despăgubiri, folosind un discurs convingător și definind clar limitele concesiilor, pe care este gata să le facă.</p> <p>Poate expune o problemă care s-a iscat și pune în evidență faptul că furnizorul de servicii sau clientul trebuie să facă o concesie.</p>
B1	<p>Poate face față majorității situațiilor în stare să se producă în cursul unei călătorii sau pregătind o călătorie sau o găzduire, sau discutând cu autorități din străinătate.</p> <p>Poate face față unei situații oarecum neobișnuite într-un magazin, un oficiu poștal sau o bancă, de exemplu cerând să fie luată înapoi o cumpărătură cu defect.</p> <p>Poate formula o plângere.</p> <p>Poate să se descurce în majoritatea situațiilor în stare să se producă, rezervând o călătorie la o agenție sau în cursul unei călătorii, întrebând, de exemplu un pasager unde să coboare pentru o destinație nefamiliară.</p>
A2	<p>Poate să se descurce în situațiile curente ale vieții cotidiene, cum ar fi : deplasări, cazare, masă și cumpărături.</p> <p>Poate obține toate informațiile necesare de la un oficiu de turism, cu condiția ca ele să fie de natură simplă și nu specializată.</p> <p>Poate obține și furniza bunuri și servicii de uz cotidian.</p> <p>Poate obține informații simple despre o călătorie, folosi transportul public (autobuze, trenuri și taxiuri), întreba și explica un drum ce trebuie urmat, cât și cumpăra biletele.</p> <p>Poate pune întrebări și efectua tranzacții simple într-un magazin, un oficiu poștal, o bancă.</p> <p>Poate cere și oferi informații referitoare la o cantitate, un număr, un preț etc.</p> <p>Poate face o cumpărătură simplă indicând ce dorește și întrebând prețul ei.</p> <p>Poate comanda niște bucate.</p>
A1	<p>Poate cere un obiect de la cineva sau poate să i-l ofere.</p> <p>Se poate descurca cu numerele, cantitățile, banii și timpul.</p>

SCHIMBUL DE INFORMAȚII	
C2	Ca B2
C1	Ca B2
B2	<p>Poate înțelege și schimba o informație complexă și păreri asupra unei game variate de subiecte referitoare la rolul său profesional.</p> <p>Poate transmite cu siguranță o informație amănunțită.</p> <p>Poate face descrierea clară și amănunțită a unui demers.</p> <p>Poate face sinteza unor informații și argumente provenite din diferite surse și raporta despre ele.</p>
B1	<p>Poate schimba cu o anumită încredere un număr mare de informații factice asupra unor subiecte curente sau nu, familiare domeniului său.</p> <p>Poate explica cum de făcut un lucru, dând instrucțiunile amănunțite.</p> <p>Poate rezuma – dându-și părerea – o povestire scurtă, un articol, un expozeu, o discuție, un interviu sau un documentar și răspunde la niște eventuale întrebări suplimentare de detaliere.</p> <p>Poate găsi și transmite o informație simplă și directă.</p> <p>Poate cere și urma niște directive amănunțite.</p> <p>Poate obține mai multe informații.</p>
A2	<p>Poate înțelege suficient pentru a comunica pe teme familiare și simple fără prea mare efort.</p> <p>Se poate descurca cu cerințele directe ale vieții cotidiene : să găsească o informație faptică și s-o transmită.</p> <p>Poate răspunde la întrebări și pune întrebări referitoare la obișnuințele și activitățile zilnice.</p> <p>Poate răspunde la întrebări despre îndeletnicirile în timpul liber și activitățile anterioare și poate pune întrebări privitor la acestea.</p> <p>Poate da și urma directive și instrucțiuni simple ca, de exemplu, cum să mergi undeva.</p> <p>Poate comunica în cadrul unei sarcini simple și de rutină, care cere doar un schimb de informație simplu și direct.</p> <p>Poate schimba o informație limitată asupra unor subiecte familiare și a unor operații curente.</p> <p>Poate pune întrebări și răspunde la întrebările despre muncă și timpul liber.</p> <p>Poate întreba și explica drumul său cu ajutorul unei hărți sau al unui plan.</p> <p>Poate cere și furniza informații personale.</p>
A1	<p>Poate înțelege întrebările și instrucțiunile ce-i sunt adresate lent și clar, și urma directive simple și scurte.</p> <p>Poate răspunde și pune întrebări simple ; poate reacționa la declarații simple și face declarații simple, în caz de necesitate urgentă sau asupra unor subiecte foarte familiare.</p> <p>Poate pune întrebări personale, de exemplu, asupra locului de trai, persoanelor vizitate și a bunurilor, și poate răspunde la același tip de întrebări.</p> <p>Poate vorbi despre timp cu expresii ca : săptămâna viitoare, vinerea trecută, în noiembrie, la ora 3...</p>

A INTERIEVA ȘI A FI INTERIEVAT (convorbirea)	
C2	Poate susține partea sa de dialog perfect bine, structurându-și discursul și răspunzând cu încredere și fluentă, fie ca interviator sau intervievat, la fel ca un locutor nativ.
C1	Poate participa cu ușurință la o convorbire în calitate de interviator sau intervievat, desfășurând și punând în valoare problema discutată, în mod cursiv și fără nici un ajutor, folosind corect interjecțiile.
B2	Poate conduce o convorbire cu eficacitate și naturalețe, abătându-se în mod spontan de la întrebările pregătite, exploatând și relansând răspunsurile interesante. Poate lua inițiative într-o discuție, lărgi și dezvolta ideile sale, fără mare ajutor ori stimulare din partea interlocutorului.
B1	Poate furniza informații concrete cerute în cursul unei convorbiri sau consultații (de exemplu, să descrie unui medic simptomele), dar o face cu precizie limitată. Poate conduce o convorbire pregătită, verifica și confirma informațiile, cu toate că uneori se vede nevoit de a cere să i se repete, dacă răspunsul interlocutorului este prea rapid sau prea desfășurat. Poate lua anumite inițiative în cursul unei consultări sau convorbiri (de exemplu, să introducă un subiect nou) însă rămâne foarte dependent în interacțiune de interviator. Poate folosi un chestionar pregătit pentru a conduce o convorbire structurată, cu câteva întrebări spontane suplimentare.
A2	Se poate face înțeles într-o convorbire și comunica idei și informații asupra unor subiecte familiare, cu condiția să poată cere lămuriri la nevoie și să fie ajutat/ă ca să exprime ceea ce vrea. Poate răspunde la întrebări simple și reacționa la declarații simple în cursul unei convorbiri.
A1	Poate răspunde în timpul unei convorbiri la întrebări personale puse foarte lent și clar într-o limbă directă și neidiomatică.

4.4.3.2 Interacțiunea scrisă

Interacțiunea bazată pe folosirea limbii scrise cuprinde activități, cum ar fi:

- a transmite și schimba note, memorii etc., în cazul în care interacțiunea orală este imposibilă și inadecvată ;
- a corespunda prin scrisori, fax, poșta electronică etc. ;
- a negocia textul unor acorduri, contracte, comunicate etc., reformulând și schimbând ciorne, amendamente, corecturi etc. ;
- a participa la forumuri on-line și off-line.

Este evident că interacțiunea față în față poate pune în aplicare diferite mijloace : vorbirea orală, scrisul, audiovizualul, paralingvisticul (vezi 4.4.5.2) și paratextualul (vezi 4.4.5.3).

Ținând cont de complexitatea tehnică crescândă a softurilor, comunicarea interactivă între om și calculator este chemată să joace un rol din ce în ce mai important în domeniile public, profesional și educațional, și chiar în domeniul personal.

O scară este propusă pentru a ilustra interacțiunea scrisă generală și câteva subscări pentru a ilustra :

- corespondența ;
- notele, mesajele și formularele.

INTERACȚIUNEA SCRISĂ GENERALĂ	
C2	Ca C1
C1	Poate să se exprime cu precizie și claritate, adaptându-se destinatarului cu suplețe și eficacitate.
B2	Poate relata informații și exprima puncte de vedere în scris și poate să se adapteze celor exprimate de alții.
B1	Poate prezenta informații cu privire la subiectele abstracte și concrete, controla informația, poate să pună întrebări cu privire la o anumită problemă sau să o expună destul de precis. Poate scrie note și scrisori personale pentru a cere sau transmite informații de primă necesitate și insista cu claritate asupra punctelor pe care le consideră importante.
A2	Poate scrie mici note simple în legătură cu anumite nevoi de primă necesitate
A1	Poate cere sau transmite în scris informații personale amănunțite.

CORESPONDENȚA	
C2	Ca C1
C1	Poate să se exprime cu claritate și precizie în corespondența sa personală, utilizând o limbă suplă și eficace, inclusiv într-un registru afectiv, aluziv sau umoristic.
B2	Poate scrie scrisori exprimând diferite grade de emoție, sublinia ceea ce este important pentru el/ea într-un eveniment sau o experiență și face comentarii cu privire la noutățile sau punctele de vedere ale corespondentului.
B1	Poate scrie o scrisoare personală pentru a da vești sau a-și expune părerea cu privire la un subiect abstract sau cultural, cum ar fi un film sau o piesă muzicală. Poate scrie scrisori personale, descriind în detaliu experiențe, sentimente și întâmplări.
A2	Poate scrie o scrisoare personală foarte simplă pentru a exprima mulțumiri sau scuze.
A1	Poate scrie o carte poștală simplă și scurtă.

NOTE, MESAJE ȘI FORMULARE	
C2	Ca B1
C1	Ca B1
B2	Ca B1
B1	Poate înregistra un mesaj referitor la o cerere de informație, la explicarea unei probleme. Poate lăsa note ce transmit o informație simplă și pertinentă unor prieteni, unor angajați, unor profesori și altor persoane cu care are relații frecvente în viața cotidiană, comunicând pe înțeles chestiunile ce-i par importante.
A2	Poate înregistra un mesaj scurt și simplu, cu condiția de a putea cere să i se repete și să i se reformuleze. Poate scrie o notă sau un mesaj simplu și scurt, referitor la niște nevoi de primă necesitate.
A1	Poate scrie cifrele și datele, numele, naționalitatea, adresa, vârsta, data nașterii sau sosirii în țară etc. pe o fișă de hotel, de exemplu.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz :

- tipurile de comunicare interactivă în care elevul va fi determinat/ va trebui să intervină sau pentru care el va trebui să fie înzestrat pentru a o face;
- rolurile pe care elevul va fi determinat/ va trebui să le joace în activitățile interactive sau pentru care va trebui să fie înzestrat pentru a o face.

4.4.3.3 Strategiile de interacțiune

Interacțiunea include cele două activități de recepționare și de producere, precum și activitatea unică de construcție a unui discurs comun. În consecință, toate strategiile de recepționare și toate strategiile de producere explicitate mai sus fac și ele parte din interacțiune. Totuși, faptul că interacțiunea orală antrenează construcția colectivă a sensului prin stabilirea unui context mintal comun, bazându-se pe definirea a ceea ce poate fi considerat adevărat, evaluările privind originea locutorilor (de unde vorbesc), apropierea lor sau, dimpotrivă, delimitarea și menținerea unei distanțe confortabile, de obicei în timp real, acest fapt înseamnă că, pe lângă strategiile de recepționare și de producere, există o clasă de strategii specifice interacțiunii și axate pe gestionarea procesului său. În plus, faptul că activitățile interactive au loc cel mai frecvent “față în față” tinde să provoace o mai mare redundanță textuală – elemente lingvistice, trăsături paralingvistice și indici contextuali – totul fiind mai mult sau mai puțin elaborat, mai mult sau mai puțin explicit până în clipa în care controlul constant pe care participanții îl exercită arată că acesta este adecvat.

Planificarea interacțiunii orale presupune punerea în aplicare a unei scheme sau “praxeograme” a schimburilor posibile și probabile în timpul activității în desfășurare (*Încadrarea*) și luarea în considerare a distanței comunicative între interlocutori (*A repera lacunele de informație și de opinie ; A estima ceea ce poate fi considerat drept cunoaștere/experiență dobândită*), pentru a efectua alegerile și a pregăti diferitele modificări ale acestor schimburi (*A planifica schimburile*). În cursul activității

ca atare (*Executare*), utilizatorii limbii adoptă strategii de ordonare a luărilor de cuvânt pentru a lua inițiativa discursului (*A-i veni rândul*), cu scopul de a consolida colaborarea în vederea îndeplinirii sarcinii și de a continua discuția (*Cooperarea interpersonală*), pentru a înlesni o înțelegere reciprocă și o abordare centrată pe sarcina ce urmează a fi îndeplinită (*Cooperare în gândire*) și a cere ajutor pentru a formula ceva (*A cere ajutor*). Ca și pentru planificare, **evaluarea** are loc la nivelul comunicativ: ea apreciază coerența reală între schema pe care urmează s-o aplice utilizatorul și ceea ce se întâmplă cu adevărat (*A controla coerența dintre schemă și acțiune*) și măsura în care lucrurile merg așa cum își dorește acesta ca ele să meargă (*A controla efectul și succesul*); neînțelegerea sau ambiguitatea inacceptabilă conduc la **cereri de clarificare** ce pot să se situeze la un nivel lingvistic sau comunicativ (*A cere clarificări sau a clarifica*) și la o intervenție activă pentru a restabili comunicarea și a clarifica neînțelegerile, dacă este cazul (*A remedia comunicarea*).

Planificarea :

- A încadra (a selecționa un mod de acțiune);
- A estima ceea ce poate fi considerat ca cunoaștere / experiență dobândită ;
- A planifica schimburile.

Executarea :

- A prelua cuvântul;
- Cooperare (interpersonală) ;
- Cooperare (în gândire) ;
- Gestiunea arbitrarului;
- A cere ajutor.

Evaluarea :

- A controla (schema și acțiunea);
- A controla (efectul și succesul) .

Remediarea :

- A cere clarificări ;
- A clarifica ;
- A remedia comunicarea .

Câteva scări sunt propuse pentru a ilustra :

- turnurile de fraze;
- a coopera ;
- a cere clarificări .

	TURNURI DE FRAZE
C2	Ca C1
C1	Poate alege o expresie adecvată dintr-un repertoriu curent de funcțiuni discursive, ca preambul la cuvintele sale, pentru a avea cuvântul și a-l păstra, ori pentru a câștiga timp ca să-l păstreze în timp ce reflectează.
B2	Poate interveni în mod adecvat într-o discuție, folosind mijloace de exprimare potrivite. Poate începe, susține și încheia o conversație cu naturalețe și turnuri eficiente. Poate începe un discurs, lua cuvântul la momentul potrivit și încheia convorbirea când dorește, deși uneori fără eleganță. Poate folosi expresii și îmbinări stabile de cuvinte (de exemplu, "Aceasta este o chestiune dificilă") pentru a câștiga ceva timp ca să-și formuleze discursul și să păstreze cuvântul.
B1	Poate interveni într-o discuție pe o temă familiară, folosind o expresie potrivită pentru a lua cuvântul. Poate începe, continua și încheia o conversație simplă față în față pe teme familiare sau de interes personal.
A2	Poate utiliza procedee simple pentru a începe, a continua și a încheia o conversație scurtă. Poate începe, susține și încheia o conversație simplă și limitată, față în față. Poate atrage atenția.
A1	Nu există descriptor disponibil.

A COOPERA	
C2	Ca C1
C1	Poate lega cu dibăcie propria contribuție de cea a celorlalți interlocutori.
B2	Poate înlesni desfășurarea discuției dând urmare unor declarații și raționamente făcute de alți interlocutori, și făcând comentarii în legătură cu acestea. Poate susține conversația într-un domeniu cunoscut confirmând că înțelege, invitând pe ceilalți să participe etc.
B1	Poate exploata un repertoriu lingvistic elementar și strategii pentru a înlesni continuarea discuției sau a conversației. Poate rezuma și face bilanțul într-o convorbire și înlesni astfel focalizarea asupra unui subiect. Poate reformula parțial spusele interlocutorului pentru a confirma o înțelegere reciprocă și înlesni dezvoltarea ideilor discutate. Poate invita o altă persoană să se alăture discuției.
A2	Poate arăta că înțelege ceea ce se spune.
A1	Nu există descriptor disponibil.

A CERE CLARIFICĂRI	
C2	Ca B2
C1	Ca B2
B2	Poate pune întrebări pentru a verifica dacă a înțeles ceea ce locutorul vrea să spună, și cere clarificarea chestiunilor echivoce.
B1	Poate cere cuiva să clarifice sau să dezvolte ceea ce tocmai s-a spus.
A2	Poate cere, în cuvinte foarte simple, să i se repete în caz de neînțelegere. Poate cere clarificarea cuvintelor-cheie neînțelese, folosind expresii și îmbinări de cuvinte stabile. Poate arăta că nu înțelege ceea ce se spune.
A1	Nu există descriptor disponibil.

4.4.4 Activități de mediere și strategii

În activitățile de mediere, utilizatorul limbii 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 găsim **interpretarea** (orală) și **traducerea** (scrisă), cât și **rezumatul** și **reformularea** textelor în aceeași limbă, când textul original este de neînțeles pentru destinatarul său.

4.4.4.1 Medierea orală

Printre activitățile de mediere orală găsim, de exemplu :

- interpretarea simultană (congrese, întruniri, conferințe etc.) ;
- interpretarea consecutivă (discursuri de recepție, vizite 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 situații mondene ;
 - a unor pancarte, meniuri, mici afișe etc.

4.4.4.2 Medierea scrisă

Printre activitățile de mediere scrisă se numără, de exemplu :

- 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.).

4.4.4.3 Strategii de mediere

Ele reflectă modalitățile **de a se descurca cu resurse limitate** pentru a prelucra informația și a găsi un sens echivalent. Procedura poate antrena o planificare pentru a se organiza și a profita la maximum de resurse (*Dezvoltarea cunoașterii anterioare; localizarea suporturilor; pregătirea unui glosar*), dar și pentru a examina modul de abordare a sarcinii de executat (*Luarea în considerare a nevoilor interlocutorilor; selecția lungimii unității ce trebuie interpretată*). În cursul operațiunilor de interpretare, de comentare sau de traducere, mediatorul este nevoit să anticipeze ceea ce urmează și să formuleze ceea ce tocmai a fost spus, de obicei jonglând cu cele două “bucăți” ale elementului care trebuie interpretat în mod simultan (*Anticiparea*). Trebuie notat felul de a exprima lucrurile în vederea îmbogățirii glosarului său (*Înregistrarea echivalențelor, a posibilităților*) și construirii unor insule de sens (bucăți prefabricate), eliberând astfel aptitudinea de prelucrare în favoarea anticipării. Pe de altă parte, mai trebuie puse în aplicare tehnici care ar permite ocolirea dificultăților și evitarea lapsusurilor – ținând totodată în stare de veghe facultatea de anticipare (*A umple lacunele*). **Evaluarea** se situează la nivelul comunicativ (*Controlul conformității*) și la nivelul lingvistic (*Controlul coerenței uzurilor*) și, în orice caz, în ce privește traducerea scrisă, evaluarea duce la remediere, datorită consultării unor lucrări de referință și a unor informatori competenți în domeniul discutat (*Cizelarea cu ajutorul unor dicționare sau tezaure; Consultarea unor experți și izvoare*).

Planificarea :

- A dezvolta cunoștințele anterioare;
- A localiza resursele ;
- A pregăti un glosar ;
- A lua în considerare nevoile interlocutorilor ;
- A selecta unitățile de interpretare.

Executarea :

- A anticipa : a prelucra datele care sosesc în timp ce se formulează ultima unitate, simultan și în timp real ;
- A înregistra posibilitățile și echivalențele ;
- A umple lacunele ;

Evaluarea :

- A verifica congruența celor două versiuni ;
- A verifica coerența uzurilor folosite ;

Remedierea :

- A cizela cu ajutorul unor dicționare și tezaure ;
- A consulta specialiști, izvoare.

Nu dispunem încă de scări de ilustrare pentru această secțiune.

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, activitățile de mediere în care elevul va avea nevoie/ va trebui să intervină sau va trebui să fie înzestrat pentru a face acest lucru.

4.4.5 Comunicarea nonverbală

4.4.5.1 Gesturi și acțiuni

Gesturile și acțiunile ce însoțesc activitățile lingvistice (în principiu : activități orale “față-n față”) cuprind :

- **indicarea** , de exemplu, cu degetul, cu mâna, cu o ochire, cu o dare din cap. Aceste gesturi însoțesc cuvintele deictice pentru identificarea lucrurilor, persoanelor, ca de exemplu : “L-aș vrea pe acela. Ba nu, pe acesta, nu pe acela.”
- **demonstrarea**, care însoțește cuvintele deictice și verbe simple la prezent : “Iau asta și o fixez aici, uite așa. Acum, fă la fel.”
- **acțiuni clar observabile**, tip comentariu, ordin etc., cu presupunerea că sunt cunoscute, cum ar fi : “Să nu faci asta!”, “Așa e bine!”, “Vai, nu! A scăpat-o jos!”

În toate aceste cazuri de mai sus, doar acțiunea permite înțelegerea enunțului.

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz :

- **la ce grad de aptitudine elevii vor trebui să fie capabili de a îmbina vorbirea cu gestica ;**
- **în ce situații ei vor trebui să fie capabili să facă acest lucru, sau vor fi nevoiți să-l facă, sau vor trebui să fie înzestrați pentru a-l face.**

4.4.5.2 Comportamentul paralingvistic

El cuprinde :

- **Limbajul corpului.** Limbajul corpului se deosebește de gesturile cu semnificație deictică prin faptul că el vehiculează un sens admis în mod convențional, dar care poate varia de la o cultură la alta. Exemplele următoare funcționează în numeroase țări europene:
 - anumite gesturi (de exemplu, pumnul ridicat în semn de protest) ;
 - expresia feței (de exemplu, zâmbet sau aer posac) ;
 - postura (de exemplu, corpul proiectat înainte pentru a marca interesul sau lăsat în jos din desperare) ;
 - contactul ocular (de exemplu, un clipit de complicitate sau o privire sceptică) ;
 - contactul corporal (de exemplu, un sărut sau o strângere de mână) ;
 - proximitatea (de exemplu, a se ține deoparte sau aproape).
- **Utilizarea onomatopeelor.** Aceste sunete (sau silabe) sunt considerate ca fiind paralingvistice, deoarece, deși vehiculează un sens codat, nu intră în sistemul fonologic al limbii în aceeași calitate ca și celelalte foneme.

De exemplu, în franceză și română :

- “Chut!” – “Sst!” → pentru a cere liniște
- fluieratul → pentru a marca nemulțumirea de o performanță
- “Bof!” – “E-e! ; Aș!” → pentru a marca nepăsarea
- “Aïe!” – “Au!” → pentru a marca durerea fizică, o surpriză dezagreabilă
- “Pouah!” – “Ptuu!” → pentru a marca dezgustul

- **Utilizarea trăsăturilor prozodice.** Aceste trăsături sunt de natură paralingvistică , dacă vehiculează un sens admis în mod convențional care redă o atitudine sau o stare de spirit, dar nu intră în sistemul fonologic regulat care joacă pe durată, accentul tonic, ton etc.

De exemplu :

- calitatea vocii → morocânoasă, înăbușită, ascuțită etc.;
- tonul → mârâit, plângăreț, țipător etc. ;
- volumul sau intensitatea → a șușoti, a murmura, a striga etc. ;
- durată sau insistența → “Foa-a-a-rtē bine!”

Îmbinarea calității vocii, a tonului, a volumului și a duratei permite să se producă numeroase efecte.

Trebuie să deosebim clar comunicarea paralingvistică de o limbă a semnelor elaborată, care nu intră în *Cadrul de referință*, chiar dacă specialiștii din acest domeniu pot să găsească aici noțiuni și categorii pertinente pentru domeniul lor.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, de ce comportamente paralingvistice-țintă elevul va trebui să dispună/ va avea nevoie sau va trebui să aibă pentru : a) a recunoaște și a înțelege, b) a utiliza.

4.4.5.3 Elementele paratextuale

În textele scrise, un rol paralingvistic asemănător este jucat de :

- ilustrare (fotografii, desene, tabele, scheme, diagrame și figuri etc.) ;
- tipografie (corpuri de literă, grase, italice, spațiere, sublinieri, margini etc.)

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, ce trăsături paratextuale elevul va trebui : a) să recunoască pentru a răspunde la ele și b) să folosească, sau de ce trăsături va avea nevoie/ va trebui să dispună.

4.5 OPERAȚII DE COMUNICARE LINGVISTICĂ

Pentru a se comporta ca **locutor**, **scriptor**, **auditor** sau **lector**, elevul trebuie să fie capabil de a duce la bun sfârșit o serie de activități , care necesită anumite aptitudini.

- **Pentru a vorbi**, elevul 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) .

- **Pentru a scrie**, elevul trebuie să fie capabil de :
 - a *organiza* și *formula* mesajul (aptitudini cognitive și lingvistice) ;
 - a *scrie* acest text cu mâna sau la mașină (aptitudini motrice) și în plus de a-l *transcrie*.
- **Pentru a audia**, elevul trebuie să fie capabil de :
 - a *percepe* enunțul (aptitudini perceptivă auditive) ;
 - a *identifica* mesajul lingvistic (aptitudini lingvistice) ;
 - a *înțelege* mesajul (aptitudini semantice) ;
 - a *interpreta* mesajul (aptitudini cognitive).
- **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).

Etapele observabile ale acestor operații sunt cunoscute și înțelese. Celelalte – ca de exemplu ceea ce are loc în sistemul nervos central – nu sunt. Analiza următoare își propune doar să **identifice** câteva dintre **etapele procesului** care sunt pertinente pentru dezvoltarea competenței de comunicare lingvistică.

4.5.1 Planificarea

Planificarea înseamnă selectarea, corelarea și coordonarea componentelor, competențelor lingvistice generale și comunicative (vezi Capitolul5), aplicate în cadrul actului de comunicare cu scopul de a realiza intențiile comunicative ale elevului/utilizatorului.

4.5.2 Executarea

4.5.2.1 Producerea

Producerea se organizează în jurul a **două componente**.

- Componenta de **formulare** prelucrează produsul planificării și îl asamblează sub formă lingvistică. Aceasta include operații lexicale, gramaticale, fonologice (și, în cazul scrisului, ortografice) distincte, ce par relativ independente (de exemplu, cazurile de afazie), dar al căror raport exact nu este pe deplin înțeles.
- **Componenta articulatorie** organizează punerea în funcțiune a aparatului vocal pentru a transforma produsul operațiilor fonologice în mișcări coordonate ale organelor de vorbire ca să producă o serie de unde sonore care alcătuiesc enunțul oral sau, în mod alternativ, motricitatea mușchilor mâinii ca să producă un text scris sau dactilografiat.

4.5.2.2 Recepția

Procesul de receptare se organizează în **patru etape** care – în timp ce se desfășoară conform unei secvențe liniare (de jos în sus) – sunt mereu actualizate și reinterpretate (de sus în jos) în funcție de realitate, așteptări și de comprehensiunea textuală nouă, într-un proces interactiv inconștient. Aceste patru etape de percepție a vorbirii și a scrisului sunt :

- recunoașterea sunetelor, grafiei și cuvintelor (manuscrite și imprimate) ;
- recunoașterea pertinentei textului în integralitatea sa ;
- comprehensiunea textului ca entitate lingvistică ;
- interpretarea mesajului în context.

Aptitudinile puse în aplicare în timpul acestui proces de receptare includ :

- aptitudini perceptivă ;
- memoria ;
- aptitudini de decodare ;
- deducția ;
- anticiparea ;
- imaginația ;
- parcurgerea rapidă (lectura în diagonală) ;
- referințele încrucișate.

Comprehensiunea, în special a textelor scrise, poate fi înlesnită de utilizarea corectă a mijloacelor suplimentare uzuale, cum ar fi :

- dicționarele (monolingve și bilingve) ;
- *tezaurile* ;
- dicționarele ortoepice ;
- dicționarele electronice, gramatică, verificatoare ortografice și altele ;
- gramatici de referință.

4.5.2.3 Interacțiunea

- **Interacțiunea orală** diferă sub multiple aspecte de simpla juxtapunere a activităților de vorbire și de audiere.
- Procesul receptiv și cel productiv se suprapun. În timp ce prelucrează enunțul încă neterminat al locutorului, interlocutorul își planifică răspunsul pe baza unor ipoteze referitoare la natura acestui enunț, a sensului și a interpretării sale.
- Discursul este cumulativ. Pe măsură ce interacțiunea progresează, participanții se îndreaptă către același punct în lectura situației, elaborează așteptările și se concentrează asupra chestiunilor pertinente. Aceste operațiuni se răsfrâng în forma enunțurilor produse.

În ceea ce privește **interacțiunea scrisă** (de exemplu, expedierea scrisorilor, faxurilor sau mesajelor electronice), operațiile de receptare și de producere sunt distincte (deși interacțiunea electronică, pe Internet, de exemplu, se apropie din ce în ce mai mult de interacțiunea în timp real). Efectele discursurilor cumulate sunt asemănătoare cu cele ale interacțiunii orale.

4.5.3 Controlul

Componenta strategică tratează despre actualizarea competențelor și activităților mintale în cursul comunicării ; acest lucru se aplică de asemenea operațiilor productive și receptive. Trebuie remarcat că unul dintre factorii importanți ai controlului operațiilor productive este feed-back-ul pe care locutorul/scriptorul îl receptează la fiecare dintre etape : formulare, articulare și percepție acustică.

Mai pe larg, competența strategică intră de asemenea în joc pentru controlul procesului comunicativ în timpul realizării acestuia, precum și pentru modalitățile de gestionare a acestui proces, prin urmare, de exemplu, pentru:

- a trata arbitrarul pe care îl constituie schimbarea domeniului, a temei etc. ;
- a trata rupturile de comunicare în timpul interacțiunii sau producerii datorate unor factori ca :
 - lapsusurile ;
 - nepotrivirea dintre competența comunicativă pentru sarcina în curs și folosirea unor strategii de compensare , cum ar fi : restructurarea, perifraza, substituția, cererea de ajutor ;
 - neînțelegerile și ambiguitățile (prin cererea de clarificare) ;
 - lapsusurile, neînțelegerea unui cuvânt prost auzit (prin folosirea strategiilor de remediere).

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz :

- care sunt aptitudinile cerute pentru îndeplinirea satisfăcătoare a sarcinilor comunicative, pe care elevul este prezumat să le înteprindă și la ce nivel trebuie să se situeze acestea ;
- care sunt aptitudinile ce pot fi considerate ca fiind dobândite și care sunt cele ce urmează să fie dezvoltate;
- de ce mijloace de ajutor referențiale elevul va trebui să dispună, va avea nevoie sau pe care dintre ele va trebui efectiv să le utilizeze.

4.6. TEXTUL

După cum este expus Capitolul 2, se numește “text” orice **secvență discursivă orală sau scrisă** , pe care utilizatorii / elevii o receptează, o produc sau o schimbă între ei. În consecință, un act de comunicare lingvistică nu poate exista fără text. Activitățile comunicative și procesul lor sunt analizate și clasificate în funcție de relația dintre utilizator / elev și fiecare (toți) interlocutor(ii) față de text, fie că acesta este considerat ca obiect finit sau ca țintă, ca obiectiv sau ca produs în curs de elaborare. Este ceea ce a fost tratat în detaliu în secțiunile 4.4 și 4.5.

Textele au numeroase **funcții diferite** în viața socială ; aceste funcții au drept consecință diferențe similare în ceea ce privește forma și fondul. **Diferite suporturi** sunt folosite în scopuri diferite. Diferențele de suport, de scop și de funcție antrenează diferențe corespunzătoare, nu numai în contextul mesajelor, dar de asemenea în structura și în prezentarea lor. Așadar, textele pot fi clasificate după diferite tipuri aparținând unor **genuri diferite**. Vezi și secțiunea 5.2.3.2 (macrofuncții).

4.6.1 Texte și suporturi

Fiecare text este vehiculat de un **suport** specific, în mod obișnuit **unde acustice** sau un **obiect scris**. Putem defini niște subcategorii în funcție de caracteristicile materiale ale suportului, care afectează operațiile de producere și de receptare; de exemplu, diferențele existente între un schimb direct de mesaje, o conversație telefonică sau un discurs public, în cadrul comunicării orale, și între un manuscris și un text tipărit sau scrieri diferite, în cadrul comunicării scrise. Utilizatorii /elevii trebuie să dispună de mijloacele motoare și senzoriale necesare pentru a comunica cu ajutorul unui sau altui suport. În cazul comunicării orale, ei trebuie să audă satisfăcător în condițiile date și să dețină un bun control asupra aparatului fonator și articulatoriu. În cazul scrierii curente, ei trebuie să dispună de acuitatea vizuală suficientă și controlul asupra mâinii lor. În sfârșit, ei trebuie să posede cunoștințele și aptitudinile descrise în alte locuri, pe de o parte, pentru a identifica, a înțelege și a interpreta textul, iar, pe de altă parte, pentru a-l organiza, a-l formula și a-l produce. Lucrul acesta este valabil pentru orice text, oricare ar fi natura acestuia.

Cele expuse până acum nu trebuie să-i descurajeze pe cei care au dificultăți de învățare sau handicapuri senzoriale sau motoare să învețe sau să utilizeze limbile străine. Diferite aparate, de la simplul sonoton până la sintetizorul informatic de vorbire, au fost elaborate pentru a depăși dificultățile motrice și senzoriale cele mai grave; în plus, folosirea unor metode și strategii adecvate a permis tinerilor cu handicap la învățatură să atingă cu succes importante obiective de învățare în domeniul limbii. Cititul pe buze, utilizarea percepției auditive reziduale, antrenamentul fonetic și utilizarea limbii semnelor au permis unor surzi deplini să atingă un nivel înalt de comunicare. Cu voință și cu condiția să fie încurajate, ființele umane au o capacitate extraordinară de a depăși piedicile de comunicare, cât și de comprehensiune și producere a discursurilor.

În principiu, orice text poate fi vehiculat de orice suport. Totuși, în practică, suportul și textul sunt destul de strâns legate. Textele scrise nu redau în general toată informația fonetică semnificativă vehiculată de vorbire. De regulă, scrisul alfabetic nu transmite în mod sistematic informația prozodică (de exemplu, accentul, intonația, pauzele, legăturile între cuvinte etc.). Textele scrise de tip consonantic și stenografic vehiculează într-o și mai mică măsură asemenea informație. De obicei, elementele paralingvistice nu apar în scris, deși ar putea fi evocate într-un roman, o piesă de teatru etc. În schimb, anumite elemente paratextuale sunt folosite în textul scris. Ele se situează în spațiu și nu sunt disponibile pentru comunicarea orală. În plus, natura suportului exercită o influență deloc neglijabilă asupra naturii textului și viceversa. Ca să luăm un caz extrem, o inscripție pe marmură este costisitoare și greu de produs, dar e trainică și permanentă. O aerogramă este ieftină și lesne de produs, lesne de transportat, dar ușoară și fragilă. Corespondența electronică nu prezintă un produs permanent. Textele astfel transmise sunt de asemenea contrastante: în primul caz, este vorba de un text sobru, scris cu grijă, ținând să transmită generațiilor viitoare o informație care să trezească respectul pentru persoana ori locul celebru; în cel de-al doilea caz, poate fi vorba doar despre o notă personală, scrisă la repezeală, având un interes nemijlocit, dar efemer pentru corespondenți. Regăsim aceeași ambiguitate de clasificare între tipurile de texte și suport, precum și între tipurile de texte și activități. Există texte de tipuri diferite prin natura și structura conținutului lor. Suportul și tipul de text sunt strâns legate și ambii derivă din funcția pe care o îndeplinesc.

Suporturile cuprind :

- vocea în direct (*viva voce*) ;
- telefonul, videofonul, teleconferința ;
- mijloacele de sonorizare (difuzoare etc.) ;
- emisiunile radio ;
- televiziunea ;
- cinematograful ;
- calculatoarele (Minitel, poșta electronică, CDRom-uri etc.) ;
- casetele, discurile și benzile video ;
- tipăritura ;
- manuscrisul etc.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, ce suporturi va avea nevoie/va trebui să mânuiască elevul sau cu ce suporturi el va trebui să fie înzestrat.

4.6.2 Genuri și tipuri de texte

4.6.2.1 Genurile și tipurile de texte orale

Genurile și tipurile de texte privind vorbirea **orală** cuprind, de exemplu :

- anunțurile publice și instrucțiunile ;
- discursurile, conferințele, expozeurile, jurămintele ;
- riturile (ceremonii, servicii religioase) ;
- spectacolele (teatru, lecturi publice, cântece) ;
- comentariile sportive (fotbal, box, curse cicliste, curse de cai etc.) ;
- informațiile radio sau televizate ;
- dezbaterile publice sau contradictorii ;
- convorbirile personale față în față ;
- convorbirile telefonice ;
- interviurile de angajare la muncă etc.

4.6.2.2 Genurile și tipurile de texte scrise

Suporturile cuprind, în ceea ce privește **scrisul**, de exemplu :

- cărțile, romane și altele, inclusiv revistele literare ;
- magazinele ;
- ziarele ;
- modurile de utilizare (cărți de bucătărie etc.) ;
- manualele școlare ;

- benzile desenate ;
- broșurile și prospectele ;
- pliantele ;
- materialul publicitar ;
- panourile și notițele ;
- etichetele magazinelor, piețelor și ale secțiilor din centrele comerciale ;
- ambalajele și etichetele produselor ;
- biletele, etc. ;
- formularele și chestionarele ;
- dicționarele (mono- și bilingve), *tezaurele* ;
- scrisorile de afaceri și profesionale, fax-urile ;
- scrisorile personale ;
- exercițiile și compunerile ;
- notele de serviciu, dările de seamă și rapoartele ;
- notele și mesajele etc. ;
- bazele de date (informații, literatură etc.) .

Scările de mai jos, elaborate pe baza proiectului elvețian descris în Anexa B (vezi p.155), oferă exemple de activități în care un text scris este dat ca răspuns la un stimul respectiv oral sau scris. Doar la nivelul lor superior, aceste activități dezvoltă capacitatea elevului de a corespunde exigențelor studiilor universitare sau ale formării profesionale, chiar dacă o anumită capacitate de a prelucra un stimul textual simplu și de a produce un răspuns scris poate să se găsească și la nivelurile mai modeste.

A LUA NOTIȚE (conferințe, seminare etc.)	
C2	Are conștiința implicitului și a aluziei în ceea ce se spune și poate să le noteze la fel de bine ca și discursul explicit al locutorului.
C1	Poate lua notițe amănunțite în cursul unei conferințe în domeniul său, înregistrând informația atât de precis și de aproape de original, încât notițele ar putea servi și altor persoane.
B2	Poate înțelege o expunere bine structurată asupra unui subiect familiar și poate nota chestiunile ce-i par importante, chiar dacă se fixează asupra cuvintelor însăși cu riscul de a pierde ceva din informație.
B1	În cursul unei conferințe poate lua notițe destul de precise pentru a le refolosi ulterior, cu condiția ca subiectul să aparțină centrelor sale de interes, iar expunerea să fie clară și bine structurată. Poate lua notițe sub forma unei liste de puncte-cheie în cursul unei expuneri simple, cu condiția ca subiectul să fie familiar, formularea directă și dicția clară într-o limbă standard.
A2	Nu există descriptor disponibil.
A1	Nu există descriptor disponibil.

A PRELUCRA UN TEXT	
C2	Poate face rezumatul unor informații din surse diferite recompunând argumentele și dările de seamă într-o prezentare coerentă a rezumatului general.
C1	Poate rezuma texte lungi și dificile .
B2	Poate rezuma o gamă largă de texte factive și de ficțiune, comentând și criticând punctele de vedere opuse și temele principale. Poate rezuma extrase din știri (informație), convorbiri sau documentare care exprimă anumite opinii, poate să le discute și să le critice. Poate rezuma intriga și șirul evenimentelor dintr-un film sau dintr-o piesă.
B1	Poate compara elemente de informație provenite din diverse surse și să le rezume pentru altcineva. Poate parafraza simplu mici pasaje scrise folosind cuvintele și planul textului.
A2	Poate extrage și reproduce cuvinte și fraze sau mici enunțuri dintr-un text scurt ce rămâne în cadrul competenței sale și al experienței sale limitate.
A1	Poate copia texte scurte cu litere de tipar sau cu scris citeț. Poate copia cuvinte izolate și texte scurte tipărite normal.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, ce tipuri de texte elevul va avea nevoie/ va trebui să prelucreze sau cu care el va trebui să fie înzestrat pentru : a) recepție, b) producere, c) interacțiune, d) mediere.

Secțiunile 4.6.1 și 4.6.2 se limitează la tipurile de texte și la suporturile ce le vehiculează. Chestiunile adeseori tratate cu titlul de “gen” se găsesc în acest *Cadru* la 5.2.3 sub titlul “Competența pragmatică”.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz:

- dacă se ține seama de diferențele de suport și de operațiile psiholingvistice implicate în activitățile de comprehensiune scrisă și orală; de producere scrisă și orală și dacă da, în ce mod: a) în timpul alegerii, adaptării sau elaborării textelor scrise și orale prezentate elevilor, b) în felul în care elevii sunt prezumați să prelucreze textele, c) în evaluarea textelor pe care elevii le produc;
- dacă elevii și profesorii sunt puși în situația de a avea o conștiință critică față de caracteristicile textuale ale: a) discursului produs în clasă, b) dispozițiilor și răspunsurilor testelor și examenelor, c) materialului de predare și de referință, și dacă da, în ce mod ;
- dacă elevii sunt orientați să facă textele pe care le produc mai adecvate în raport a) cu nevoile lor comunicative, b) cu contextele de utilizare (domenii, situații, destinatari, constrângeri), c) cu suportul utilizat, și dacă da, în ce mod.

4.6.3 Texte și activități

Rezultatul unei operații de producere lingvistică este un text care, după ce a fost enunțat sau scris, devine un obiect vehiculat de un suport dat și independent de producătorul său. El **funcționează** din acest moment **ca un obiect** de recepție lingvistică. Textele scrise sunt obiecte concrete, fie că sunt gravate în piatră, manuscrise, dactilografiate, imprimate sau electronice. Ele permit comunicarea în pofida distanței dintre producător și receptor în spațiu și/sau timp – proprietate pe care se bazează din plin societatea umană. În cazul interacțiunii *față în față*, canalul este oral, iar suportul este alcătuit din unde acustice, care sunt în general efemere și irecuperabile. Puțini locutori sunt într-adevăr capabili de a reproduce cu fidelitate un enunț pe care tocmai l-au emis în cursul unei conversații. De îndată ce scopul comunicativ este atins, enunțul este uitat – chiar dacă el a existat vreodată în memorie ca o entitate. Totuși, datorită tehnologiilor moderne, unele pot fi înregistrate și difuzate sau păstrate pe un alt suport și transformate în așa fel, încât separarea spațio-temporală a producătorului și receptorului este posibilă. În plus, înregistrările unor discursuri și conversații spontane pot fi transcrise și analizate pe îndelete ca texte. Există în mod obligatoriu o legătură strânsă între categoriile propuse pentru descrierea activităților comunicative și textele care rezultă din acestea. De fapt, putem folosi aceeași **terminologie** în ambele cazuri. “Traducere” poate însemna acțiunea de a traduce sau textul produs. La fel, numim “conversație”, “dezbateră” sau “interviu” interacțiunea comunicativă a participanților, iar succesiunea enunțurilor, pe care ei le produc, constituie un text de un anumit tip ce aparține genului corespunzător.

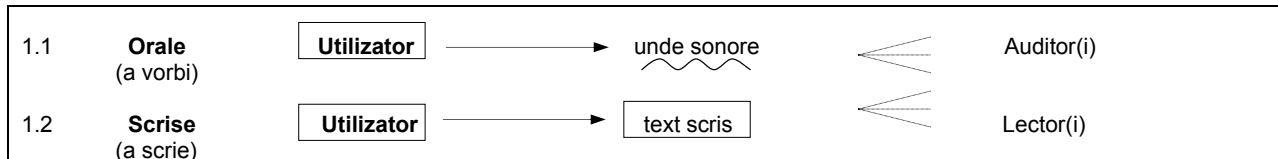
Toate activitățile de producere, de receptare, de interacțiune și de mediere ocupă **loc în timp**. Timpul real al vorbirii este vizibil în același timp în activitățile de vorbire și audiere și în mediul însuși. Pentru un text oral, “înainte” și “după” trebuie înțelese literalmente. Fapt ce nu este de obicei necesar pentru textele scrise, care sunt niște obiecte fixe în spațiu (cu excepția textelor prezentate de aparate speciale pe ecranele TV). În timpul producerii, un text scris poate fi pus în pagină, anumite pasaje pot să-i fie adăugate sau înlăturate. Este imposibil de spus în ce ordine elementele au fost produse, deși ele sunt prezentate linear ca un lanț de simboluri. La receptare, ochiul lectorului poate parcurge textul în mod liber, urmând după toate probabilitățile succesiunea lineară a semnelor, așa cum o va face un copil care învață a citi. Este probabil că un lector antrenat va căuta în texte elementele purtătoare de informație, ca să desprindă din ele sensul general, înainte de a trece la o lectură continuă sau, la nevoie, a unor relecturi. Este vorba de cuvintele, frazele, expresiile și paragrafele deosebit de pertinente pentru nevoile și scopurile sale. Un autor sau un editor poate folosi mijloacele paratextuale (vezi 4.4.5.3) pentru a accelera aceste operații și a organiza textul în funcție de modul în care se dorește ca el să fie citit de lectorii cărora le este destinat. La fel, un text oral poate fi pregătit cu grijă pentru a părea spontan și asigura totuși transmiterea mesajului esențial în condițiile care determină recepția vorbirii. Procesul de producere și produsul sunt legate în mod indisolubil.

Textul se află în centrul oricărei comunicări lingvistice. El constituie **legătura externă** și obiectivă între producător și receptor, fie că este vorba de o comunicare față în față sau de comunicare la distanță.

Figura 8 prezintă în mod schematic **relația** dintre **utilizator /elev** (pe această relație este centrat *Cadrul de referință*), interlocutori, activități și texte. Linia neîntreruptă indică o activitate de producere sau de recepție în mediul imediat al utilizatorului /elevului. Linia punctată indică o activitate distanțată în spațiu sau decalată în timp.

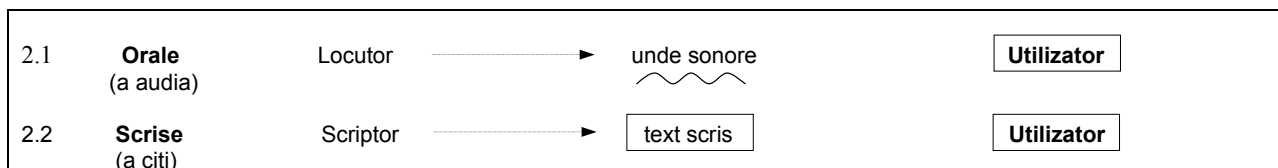
1. Activități comunicative productive

Diagrama 1



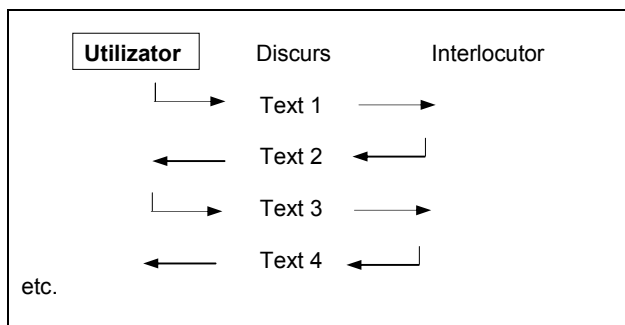
2. Activități comunicative receptive

Diagrama 2



3. Activități comunicative interactive

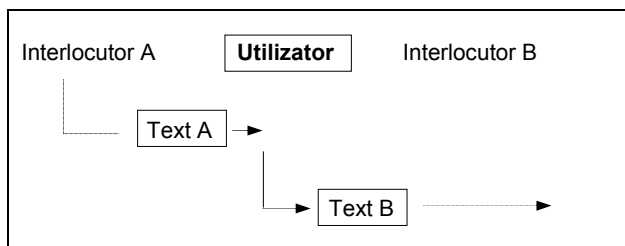
Diagrama 3



4. Activități comunicative de mediere

4.1 Traducerea

Diagrama 4



4.2 Interpretarea

Diagrama 5

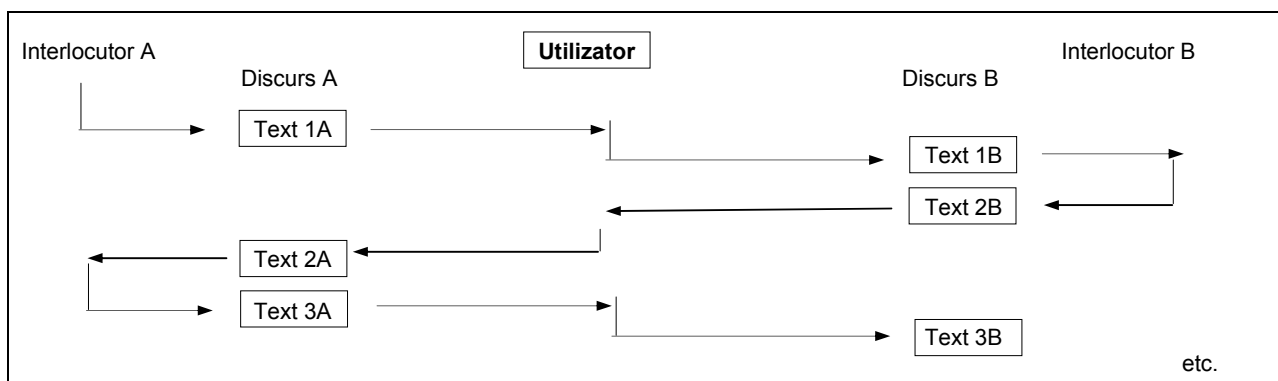


Figura 8 – Activități comunicative

În partea 1 a figurii 8 (*Activități lingvistice productive*), utilizatorul /elevul produce un text oral sau scris recepționat, în principiu la distanță, de unul sau mai mulți auditori sau lectori, de la care nu se cere un răspuns.

În partea 2 (*Activități lingvistice receptive*), utilizatorul /elevul recepționează un text de la un locutor sau de la un scriitor, în principiu la distanță, și nu este obligat să răspundă.

Partea 3 (*Activități lingvistice interactive*), reprezintă o situație în care utilizatorul /elevul angajează un dialog față în față cu un interlocutor. Textul dialogului este alcătuit din enunțuri produse și recepționate respectiv și în alternanță de fiecare parte.

Partea 4 (*Activități lingvistice de mediere*), schematizează două situații : 4.1 (*Traducere*) și 4.2 (*Interpretare*).

În 4.1, utilizatorul /elevul recepționează un text de la un locutor sau scriitor absent, într-o limbă sau un cod, și produce un text paralel într-o altă limbă sau un alt cod pentru altă persoană, auditor sau lector depărtat.

În 4.2, utilizatorul /elevul joacă rolul de intermediar în cadrul unei activități interactive față în față între doi interlocutori, care nu au în comun aceeași limbă sau același cod; el recepționează un text într-o limbă și produce alt text, care corespunde celui original, în cealaltă limbă.

Pe lângă activitățile de interacțiune și de mediere definite mai sus, există numeroase activități, în care i se cere utilizatorului /elevului să producă un răspuns textual la un **stimul textual**. Stimulul textual poate fi o întrebare orală, un ansamblu de cerințe scrise (de exemplu, instrucțiunile pentru o probă de examen), un text discursiv autentic sau produs în scopuri didactice etc. sau o combinație din aceste trei. Răspunsul așteptat poate fi de la trei cuvinte până la o compunere de trei pagini. **Textul declanșator** ca și **textul produs** poate fi oral sau scris, în L1 sau în L2. Relația dintre cele două texte poate fi de natură să păstreze sau nu sensul. În consecință, chiar dacă nu luăm în considerare rolul jucat în predarea /învățarea limbilor moderne de anumite activități, în timpul cărora elevul produce în L1 un text ca răspuns la un stimul în L1 (lucru ce se poate întâmpla în componenta socioculturală), mai pot fi identificate douăzeci și patru de feluri de activități. De exemplu, în cazurile următoare atât declanșatorul, cât și produsul sunt în limba-țintă :

Declanșator		Produs			
Support	Limbă	Support	Limbă	Conservarea sensului	Tipuri de activități (exemple)
oral	L2	oral	L2	da	repetare
oral	L2	scris	L2	da	dictare
oral	L2	oral	L2	nu	întrebări /răspunsuri orale
oral	L2	scris	L2	nu	răspunsuri scrise la întrebări orale în L2
scris	L2	oral	L2	da	lectură cu voce tare
scris	L2	scris	L2	da	copiere, transcriere
scris	L2	oral	L2	nu	răspuns oral la o cerință scrisă în L2
scris	L2	scris	L2	nu	răspuns scris la o cerință scrisă în L2

Tabelul 6

Dacă anumite **activități de la text la text** de acest tip au loc în utilizarea cotidiană a limbii, ele sunt deosebit de frecvente în cadrul predării / învățării și evaluării. **Activitățile** cele mai **mechanice de păstrare a sensului** (repetarea, dictarea, lectura cu voce tare, transcrierea fonetică) sunt astăzi criticate în învățământul orientat spre comunicare, deoarece sunt artificiale și au efecte inverse indesezirabile. Este, fără îndoială, posibil de a le susține în materie de evaluare din motive tehnice că performanța depinde în mod considerabil de capacitatea de utilizare a competențelor lingvistice în detrimentul conținutului informativ al textului. În orice caz, avantajul analizei tuturor combinațiilor posibile ale categoriilor unei taxonomii rezidă nu doar în faptul că aceasta permite de a pune ordine în experiență, dar și pentru că ea îi relevă lacunele și sugerează noi posibilități.

CAPITOLUL 5

COMPETENȚELE UTILIZATORULUI/ELEVULUI

PRIVIRE DE ANSAMBLU

INTRODUCERE.....	82
5.1 COMPETENȚE GENERALE	82
5.1.1 Cunoștințe (p.82-83)	
5.1.1.1 Cultura generală (cunoașterea lumii)	
5.1.1.2 Cunoștințele socioculturale	
5.1.1.3 Conștientizarea interculturală	
5.1.2 Aptitudini și deprinderi (p.84)	
5.1.2.1 Aptitudini practice și deprinderi	
5.1.2.2 Aptitudini și deprinderi interculturale	
5.1.3 Competența existențială (p.84)	
5.1.4 Capacitatea de a învăța (p.85-86)	
5.1.4.1 Conștiința limbii și a comunicării	
5.1.4.2 Conștiința și aptitudinile fonetice	
5.1.4.3 Aptitudinile de învățare	
5.1.4.4 Aptitudinile euristice (de descoperire)	
5.2 COMPETENȚE DE COMUNICARE	86
5.2.1 Competențe lingvistice (p.86-93)	
5.2.1.1 Competența lexicală	
5.2.1.2 Competența gramaticală	
5.2.1.3 Competența semantică	
5.2.1.4 Competența fonologică	
5.2.1.5 Competența ortografică	
5.2.1.6 Competența ortoepică	
5.2.2 Competența sociolingvistică (93-96)	
5.2.2.1 Indicatori ai relațiilor sociale	
5.2.2.2 Reguli de politețe	
5.2.2.3 Expresii ale înțelepciunii populare	
5.2.2.4 Diferențe de registru	
5.2.2.5 Dialect și accent	
5.2.3 Competențe pragmatice (p.96-101)	
5.2.3.1 Competența discursivă	
5.2.3.2 Competența funcțională	

INTRODUCERE

În scopul realizării sarcinilor și activităților necesare pentru a analiza situațiile de comunicare în care se află, utilizatorii și elevii utilizează anumite competențe dobândite pe parcursul experienței lor anterioare. În schimb, participarea la anumite evenimente de comunicare (inclusiv, bineînțeles, cele ce vizează învățarea limbii) are drept consecință creșterea competențelor elevului pe termen mediu și lung.

Toate competențele umane contribuie, într-un fel sau altul, la capacitatea de comunicare a elevului și pot fi considerate drept fațete ale competenței de comunicare. Cu toate acestea, este util de a diferenția competențele care nu se află în raport direct cu limba și competențele lingvistice propriu-zise.

5.1 COMPETENȚE GENERALE

5.1.1 Cunoștințe

5.1.1.1 Cultura generală (cunoașterea lumii)

Adulții, în marea lor majoritate, au o imagine despre lume și mecanismele ei extrem de dezvoltată, clară și precisă, în strânsă legătură cu vocabularul și gramatica limbii lor materne. În fond, **imaginea despre lume și limba maternă** se dezvoltă în corelație. Pentru a denumi un fenomen observat pentru prima dată sau pentru a specifica sensul (referentul) unui cuvânt nou, putem pune întrebarea: “Ce este aceasta?” Trăsăturile fundamentale ale acestui model se dezvoltă pe deplin la vârsta precoce, îmbogățindu-se mai apoi prin educație și experiență pe parcursul adolescenței și, de asemenea, al vieții adulte. Comunicarea depinde de congruența decupării lumii și a limbii integrate de interlocutori. Unul dintre scopurile științei este de a se strădui să descopere structura și mecanismele universului și să propună o terminologie standard pentru a se referi la ele și a le descrie.

Limba curentă urmează o cale mai organică, relația între categoriile de formă și sens variind extrem de puțin de la o limbă la alta și doar în limitele stricte impuse de natura efectivă a realității. Diferența este mai mare în domeniul social decât în relațiile cu mediul fizic, cu toate că două limbi diferențiază fenomenele naturale în funcție de semnificația lor pentru viața comunității. Se întâmplă adesea că, în procesul de predare a unei a doua limbi de comunicare în mediul dat sau a unei limbi străine, se pornește de la principiul că elevii au dobândit deja o cunoaștere a lumii suficientă pentru a ține seama de aceste lucruri. În realitate însă, lucrurile nu se prezintă întotdeauna în așa fel. (vezi 2.1.1).

Cunoașterea lumii însumează cunoștințele (dobândite fie prin experiență, fie prin educație sau informație etc.) despre:

- locurile, instituțiile și organismele, persoanele, obiectele, faptele, procesele și operațiile din diferite domenii (pentru exemplificare vezi tabelul 5 în 4.1.2, p.43). Cunoașterea faptică a țării sau țărilor în care se vorbește limba studiată are o însemnătate majoră pentru cel care învață această limbă. Ea cuprinde principalele date geografice, demografice, economice și politice.
- clasele de entități (concret/abstract, animat/inanimat etc.), proprietățile și relațiile lor (spațio-temporal, asociativ, analitic, logic, de cauză/efect etc.), așa cum sunt expuse, de exemplu, în *Threshold Level 1990*, Capitolul 6.

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz:

- ce nivel de cultură generală sau de cunoaștere a lumii utilizatorul/elevul va fi obligat să aibă sau va fi prezumat să aibă;
- ce cultură nouă, în special privind țara în care se vorbește limba, va trebui să însușească elevul pe durata studierii sale.

5.1.1.2 Cunoștințele socioculturale

La drept vorbind, cunoașterea societății și a culturii comunității (comunităților) care vorbește (vorbesc) o limbă constituie unul din aspectele cunoașterii lumii. Acest lucru este totuși destul de important pentru a merita o atenție specială, deoarece, spre deosebire de alte tipuri de cunoștințe, este probabil că ele nu aparțin cunoștințelor anterioare ale elevului și că sunt deformate de stereotipuri.

Trăsăturile distinctive caracteristice ale unei societăți europene date și ale culturii sale pot fi în raport cu diferite aspecte.

1. Viața cotidiană, de exemplu:

- hrana și băuturile, orele de masă, conduita la masă ;
- sărbătorile oficiale;
- programele și obișnuințele de muncă;
- activitățile de divertisment (hobbyuri, sport, lectură, mass-media).

2. **Condițiile de viață**, de exemplu:
 - nivelurile de trai (cu variantele lor regionale, etnice și de grup social);
 - condițiile de trai;
 - asigurarea socială.
3. **Relațiile interpersonale** (inclusiv relațiile de putere și solidaritatea) în funcție de, de exemplu:
 - structura socială și relațiile dintre clasele sociale;
 - relațiile dintre sexe (curente și intime);
 - structura și relațiile familiale;
 - relațiile dintre generații;
 - relațiile la locul de muncă;
 - relațiile cu poliția, organismele oficiale etc.;
 - relațiile dintre rase și comunități;
 - relațiile dintre grupurile politice și religioase.
4. **Valorile, credințele și comportamentele** în raport cu astfel de factori sau parametri, cum ar fi:
 - clasa socială;
 - grupurile socioprofesionale (cadre didactice universitare, profesori, funcționari, artizani și lucrători manuali);
 - averea (venituri și patrimoniu);
 - culturile regionale;
 - securitatea – instituțiile;
 - tradiția și schimbarea poziției sociale;
 - istoria;
 - minoritățile (etnice sau religioase);
 - identitatea națională;
 - țările străine, statele, popoarele;
 - politica;
 - artele (muzica, artele vizuale, literatura, teatrul, muzica și cântecul popular);
 - religia;
 - umorul.
5. **Limbajul corpului** (vezi 4.4.5): cunoașterea convențiilor care determină anumite comportamente ce fac parte din competența socioculturală a utilizatorului/elevului.
6. **Cunoașterea uzanțelor**, de exemplu convențiile referitoare la ospitalitatea oferită și primită:
 - punctualitatea;
 - cadourile;
 - vestimentația;
 - băuturile (răcoritoare și altele), mesele;
 - convențiile și tabuurile comunicative și comportamentale;
 - durata vizitei;
 - modalitatea de a-și lua rămas bun.
7. **Comportamentele rituale** în astfel de domenii, cum ar fi:
 - practica religioasă și riturile;
 - nașterea, căsătoria, moartea;
 - atitudinea auditoriului și a spectatorului în timpul spectacolului;
 - celebrări, festivaluri, baluri și discoteci etc.

5.1.1.3 Conștientizarea interculturală

Cunoașterea, conștiința și înțelegerea relațiilor (similitudinilor și deosebirilor distinctive) între “lumea din care vii” și “lumea comunității-țintă” se află la originea unei conștientizări interculturale. Trebuie remarcat că conștientizarea interculturală include conștiința diversității regionale și sociale a celor două lumi. Ea se îmbogățește, de asemenea, prin conștiința faptului că există o gamă mai vastă de culturi decât cele vehiculate de L1 și L2 ale elevului. Acest lucru contribuie la situarea în context a ambelor limbi. Pe lângă cunoașterea obiectivă, conștiința interculturală cuprinde cunoașterea modului în care fiecare comunitate apare în optica celeilalte, adesea sub forma unor stereotipuri naționale.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz:

- ce experiență și ce cunoștințe anterioare este prezumat/sau obligat să aibă elevul;
- ce experiență și ce cunoștințe noi despre viața socială, în comunitatea sa cât și în comunitatea-țintă, va trebui să dobândească elevul pentru a corespunde exigențelor de comunicare în L2;
- de ce conștiință a relației dintre cultura sa de origine și cultura-țintă va avea nevoie elevul pentru a dezvolta o competență interculturală adecvată.

5.1.2 Aptitudini și deprinderi

5.1.2.1 Aptitudini practice și deprinderi

Aptitudinile practice și deprinderile cuprind:

- **aptitudinile sociale:** capacitatea de a se comporta în conformitate cu principiile enunțate mai sus în 5.1.1.2 și cu uzanțele în vigoare în măsura în care lucrul acesta este considerat corect, în special de către străini;
- **aptitudinile vieții cotidiene:** capacitatea de a realiza în mod eficient actele curente ale vieții cotidiene (a-și face toaleta, a se îmbrăca, a merge, a găti bucate, a mânca etc.); întreținerea și reparația instalațiilor casnice etc.;
- **aptitudinile tehnice și profesionale:** capacitatea de a efectua acțiuni mintale și fizice specializate, necesare pentru îndeplinirea obligațiilor sale (salariat și lucrător independent);
- **aptitudinile proprii ocupațiilor în timpul liber:** capacitatea de a efectua în mod eficient actele cerute de activități de divertisment, de exemplu:
 - artele (pictură, sculptură, muzică etc.);
 - artizanatul și diverse mici îndeletniciri (tricotare, brodare, țesut, împletitul coșurilor, tâmplărie etc.);
 - sportul (sport de echipă, atletism, alergare, escaladare, înot etc.);
 - hobbyurile (fotografie, grădinărit etc.).

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, **aptitudinile practice și deprinderile de care elevul va avea nevoie sau pe care va trebui să le posede pentru a comunica eficient în jurul unui centru de interes dat.**

5.1.2.2 Aptitudini și deprinderi interculturale

Aptitudinile și deprinderile interculturale cuprind:

- capacitatea de a stabili o **legătură** între cultura de origine și cultura străină;
- **sensibilizarea** față de noțiunea de cultură și capacitatea de a recunoaște și de a utiliza diverse strategii pentru a stabili relații cu oameni aparținând unei alte culturi;
- capacitatea de a juca rolul de intermediar cultural între cultura sa și cultura străină și de a gestiona eficient situațiile de neînțelegeri și de conflicte culturale;
- capacitatea de a depăși relațiile superficiale stereotipice.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz:

- **ce roluri și ce funcții de intermediar cultural va avea nevoie/va trebui să îndeplinească elevul sau pentru care va trebui să fie înzestrat pentru a o face;**
- **ce trăsături ale culturii de origine și ale culturii-țintă elevul va avea nevoie/va trebui să distingă sau va trebui să fie înzestrat pentru a o face;**
- **ce măsuri sunt prevăzute pentru ca elevul să obțină o experiență a culturii-țintă;**
- **de ce posibilități va dispune elevul pentru a juca rolul de intermediar cultural.**

5.1.3 Competența existențială

Activitatea de comunicare a utilizatorilor/elevilor nu este afectată doar de cunoștințele, înțelegerea și aptitudinile lor, ci și de factori personali ținând de propria lor personalitate și caracterizați prin atitudinile, motivațiile, valorile, credințele, stilurile cognitive și tipurile de personalitate care constituie identitatea lor. Ea cuprinde:

1. **atitudinile**, cum ar fi nivelul utilizatorului/elevului referitor la:
 - deschiderea și interesul față de noile experiențe, față de alții, alte idei, alte popoare, alte civilizații;
 - voința de a-și relativiza punctul său de vedere și sistemul său de valori culturale;
 - voința și capacitatea de a se situa în raport cu atitudinile convenționale în ceea ce privește diferențele culturale;
2. **motivațiile:**
 - interne/externe;
 - instrumentale/integrative;
 - dorința de a comunica, nevoia umană de a comunica;
3. **valorile**, cum ar fi, de exemplu, etica și morală;
4. **credințele**, de exemplu religioase, ideologice, filozofice;
5. **stilurile cognitive** (convergent/divergent; holistic/analitic/sintetic);
6. **trăsăturile personalității**, de exemplu:
 - tăcut/vorbăreț;
 - întreprinzător/timid;

- optimist/pesimist;
- introvertit/extravertit;
- simț al vinovăției sau lipsa lui;
- pro-activ/reactiv;
- (lipsa de) frică sau tulburare;
- rigid/maleabil;
- deschidere/îngustime de spirit;
- spontan/reținut;
- inteligent sau nu;
- îngrijit/neglijent;
- memorie bună sau nu;
- iscusit/leneș;
- ambițios sau nu;
- conștient de sine sau nu;
- încrezător în propriile forțe sau nu;
- (in)dependent;
- gradul de amor-propriu;
- etc.

Factorii personali și comportamentali afectează nu doar rolul utilizatorilor/elevilor unei limbi în actele de comunicare, ci și capacitatea lor de învățare. Mulți consideră că **dezvoltarea unei “personalități interculturale”**, formată în același timp de atitudinile și de conștiința lucrurilor, constituie în sine un scop educativ important. Apar chestiuni de tip etic și pedagogic, cum ar fi, de exemplu:

- În ce măsură dezvoltarea personalității poate fi un obiectiv educațional explicit ?
- Cum de armonizat relativismul cultural cu integritatea morală și etică ?
- Ce trăsături ale personalității **a)** facilitează, **b)** împiedică învățarea și achiziția unei a doua limbi de comunicare în mediul dat sau a unei limbi străine ?
- Cum să fie ajutați elevii să-și folosească propriile puteri și să-și depășească slăbiciunile ?
- Cum de armonizat diversitatea personalităților cu constrângerile la care sunt supuse și pe care le impun sistemele educaționale ?

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz:

- **caracteristicile personale, dacă există, pe care elevii vor avea nevoie/vor trebui/vor fi încurajați să le dezvolte sau de care ei vor trebui să dispună sau de care ei vor trebui să dea dovadă;**
- **în ce mod, în caz de nevoie, caracteristicile elevului vor fi luate în calcul și potrivit căror dispoziții pentru învățarea, predarea și evaluarea limbii.**

5.1.4 Capacitatea de învățare

În sens larg, este vorba de capacitatea de a observa noi experiențe, de **a participa** la ele și de **a integra** această nouă cunoștință, modificând eventual cunoștințele anterioare. Aptitudinile de a învăța se dezvoltă chiar pe parcursul învățării. Ele îi oferă elevului capacitatea de a face față în mod mai eficace și mai independent unor noi sfidări în învățarea unei limbi, de a repera noile alegeri ce trebuie înfăptuite și de a folosi în modul cel mai bun cu putință posibilitățile oferite. Ea are mai multe componente, cum ar fi, de exemplu:

- conștiința limbii și a comunicării (5.1.4.1);
- aptitudinile fonetice (5.1.4.2);
- aptitudinile de învățare (5.1.4.3);
- aptitudinile (de descoperire) euristice (5.1.4.4).

5.1.4.1 Conștiința limbii și a comunicării

Sensibilizarea față de limbă și de folosirea ei implică **cunoașterea și înțelegerea** principiilor după care limbile sunt organizate și folosite, în așa fel încât o experiență nouă să se poată integra într-un cadru organizat și să fie considerată ca o **îmbogățire**. În consecință, limba nouă poate fi învățată și folosită mai repede în loc să fie percepută ca o amenințare pentru sistemul comunicativ consolidat, pe care elevul îl consideră adesea drept normal și “firese”.

5.1.4.2 Conștiința și aptitudinile fonetice

Numeroși elevi, în special cei adulții, vor putea constata că **aptitudinea lor de pronunție** într-o limbă nouă est facilitată de:

- capacitatea de a învăța să distingă și să producă sunete necunoscute și scheme prozodice;
- capacitatea de a produce și înlănțui secvențe de sunete necunoscute;

- capacitatea, ca auditor, de a regăsi în înălțuirea vorbirii orale structura semnificativă a elementelor fonologice (adică s-o divizeze în elemente distincte și semnificative);
- înțelegerea și stăpânirea procesului de recepție și de producere a sunetelor, aplicabil oricărei învățări noi a unei limbi.

Aceste **aptitudini fonetice** sunt distincte de **capacitatea de a pronunța** o limbă dată.

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz:

- **ce măsuri se întreprind, dacă e nevoie, pentru a dezvolta conștiința lingvistică și comunicativă a elevului;**
- **de ce aptitudini de diferențiere auditivă și de ce capacități articulatorii va avea nevoie/va trebui să dispună elevul.**

5.1.4.3 Aptitudini de învățare

Aptitudinile de învățare, cum ar fi:

- capacitatea de a folosi în mod eficace ocaziile de învățare oferite de condițiile de învățământ, de exemplu :
 - de a-și menține atenția asupra informației prezentate (concentrare);
 - de a înțelege scopul unei sarcini de îndeplinit;
 - de a coopera eficient la activitatea în grup și în pereche;
 - de a folosi activ, în mod frecvent și de la vârsta precoce, limba studiată;
- capacitatea de a utiliza tot materialul disponibil pentru o învățare autonomă;
- capacitatea de a organiza și folosi materialul pentru o învățare autonomă;
- capacitatea de a învăța în mod eficace (în plan lingvistic și sociocultural) prin observarea directă și participarea la acte de comunicare și prin dezvoltarea aptitudinilor perceptive, analitice și euristice;
- conștiința, în calitate de elev, a propriilor atitudini și a punctelor vulnerabile și capacitatea de a identifica propriile nevoi și de a organiza în consecință propriile strategii și proceduri.

5.1.4.4 Aptitudini (de descoperire) euristice

Aptitudinea euristică este capacitatea elevului de:

- a accepta o experiență nouă (oameni noi, o limbă nouă, maniere noi de a proceda etc.) și de a mobiliza celelalte competențe ale sale (de exemplu, prin observare, interpretare a celor observate, inducție, memorare etc.) pentru situația de învățare dată;
- a utiliza limba-țintă pentru a găsi, înțelege și, dacă este nevoie, a transmite o informație nouă (folosind în special surse de referință în limba-țintă);
- a folosi noile tehnologii (de exemplu, bazele de date, hipertextele etc. pentru a căuta informații).

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz:

- **ce aptitudini de învățare sunt ajutați sau încurajați elevii să dezvolte;**
- **ce aptitudini euristice sunt ajutați sau încurajați elevii să dezvolte;**
- **ce condiții sunt create pentru ca elevii să devină din ce în ce mai independenți în învățarea lor și în utilizarea limbii.**

5.2 COMPETENȚELE DE COMUNICARE LINGVISTICĂ

Pentru a realiza anumite intenții comunicative, utilizatorii/elevii mobilizează aptitudinile generale de mai sus și le îmbină cu o competență comunicativă lingvistică. În acest sens mai restrâns, competența comunicativă cuprinde componentele următoare :

- competențele lingvistice (5.2.1);
- competența sociolingvistică (5.2.2);
- competențele pragmatice (5.2.3).

5.2.1 Competențele lingvistice

La ora actuală nu există o teorie lingvistică generală universal acceptată. Sistemul limbii este de o mare complexitate și, în cazul unei societăți vaste, diverse și avansate, nu este niciodată pe deplin stăpânit de nici unul dintre utilizatorii săi. De altfel, nici nu are cum să se întâmple acest lucru, deoarece fiecare limbă se află într-o permanentă evoluție pentru a răspunde cerințelor utilizării sale în comunicare. Majoritatea Statelor-națiuni au încercat să **definiească o normă** fără a fi intrat vreodată în amănunte. Pentru a o prezenta, s-a utilizat modelul de descriere lingvistică în uz în predarea corpusului împietrit al textelor literare care serveau drept suport la învățarea limbilor moarte. Acest model “tradițional” a fost totuși respins, acum mai bine de o sută de ani, de către cei mai iluștri lingviști, care susțineau că limbile trebuie descrise în modul în care ele funcționează realmente, și nu în felul în care o anumită autoritate ar dori să le vadă; modelul tradițional, elaborat pentru limbi de un anumit tip, era impropriu pentru descrierea unor limbi bazate pe un sistem de organizare foarte diferit. Cu toate acestea, nici unul din

celelalte modele propuse ca alternativă n-a fost acceptat în unanimitate. De fapt, posibilitatea unui model universal unic de descriere a limbilor a fost respinsă. O lucrare recentă despre universalii nu a dat încă rezultate utilizabile pentru a înlesni învățarea, predarea și evaluarea limbilor. Majoritatea lingviștilor descriptiviști se limitează de acum înainte **să codifice practica**, punând în raport forma și sensul și folosind o terminologie care se îndepărtează de practica tradițională numai atunci când trebuie tratate fenomene din afara gamei de modele de descriere tradiționale. Această abordare este adoptată în Secțiunea 5.2. Ea are drept obiectiv major identificarea și clasificarea componentelor principale ale competenței lingvistice, definite drept cunoașterea resurselor formale, pe baza cărora pot fi elaborate și formulate mesaje corecte și semnificative, ca și identificarea capacității de a le folosi.

Planul care urmează își propune să prezinte, în calitate de **instrumente de clasificare**, niște parametri și categorii ce se pot dovedi utile în descrierea unui conținut lingvistic și ca bază de reflecție. Practicienii care ar prefera să folosească un alt cadru de referință trebuie să se simtă liberi de a face acest lucru, în cazul dat cât și în altele. În această situație, ei ar trebui să identifice teoria, tradiția și practica pe care le adoptă. Vom distinge aici:

- competența lexicală (5.2.1.1);
- competența gramaticală (5.2.1.2);
- competența semantică (5.2.1.3);
- competența fonologică (5.2.1.4);
- competența ortografică (5.2.1.5).

Progresul capacității de învățare a unui elev în a utiliza resursele lingvistice poate fi etalonat și prezentat în forma de mai jos.

VOLUMUL LINGVISTIC GENERAL	
C2	Poate exploata stăpânirea deplină și fiabilă a unei game foarte largi de discursuri pentru a-și formula cu precizie gândirea, a insista, a discrimina și înlătura ambiguitatea. Nu manifestă nici un semn că trebuie să reducă ceea ce vrea să spună.
C1	Poate alege formularea adecvată dintr-un repertoriu larg de discursuri pentru a exprima fără restricție ceea ce vrea să spună.
B2	Poate să se exprime clar și fără a lăsa impresia că este nevoit să restrângă ceea ce dorește să spună. Stăpânește o gamă destul de vastă a limbii pentru a reuși descrieri clare, a-și exprima punctul de vedere și dezvolta o argumentație fără a-și căuta cuvintele în mod evident și folosind fraze complexe.
B1	Posedă o gamă destul de vastă a limbii pentru a descrie situații imprevizibile, a explica punctul principal al unei probleme sau al unei idei cu destulă precizie, a-și exprima gândurile referitor la subiecte abstracte sau culturale ca muzica sau cinematograful. Stăpânește destule mijloace lingvistice pentru a face față, cu anumite ezitări și recurgând la parafrazări, unor subiecte, cum ar fi: familia, ocupațiile în timpul liber și centrele de interes, călătoriile și actualitatea, dar vocabularul limitat conduce la repetări și uneori chiar la dificultăți de formulare.
A2	Stăpânește un repertoriu lingvistic elementar ce-i permite să se descurce în situații curente cu conținut previzibil, deși are în general nevoie să-și caute cuvintele și să găsească un compromis în raport cu intențiile sale de comunicare. Poate produce scurte expresii curente pentru a răspunde unor necesități simple de tip concret : detalii personale, obișnuințe zilnice, dorințe și nevoi, cereri de informație. Poate folosi modele de fraze elementare și comunica cu ajutorul unor fraze memorizate, a unor grupuri din câteva cuvinte și îmbinări de cuvinte stabile, despre sine, oameni, ceea ce fac, bunurile lor etc. Stăpânește un repertoriu limitat de expresii scurte memorizate ce acoperă primele necesități vitale ale unor situații previzibile ; se iscă rupturi frecvente și neînțelegeri în situațiile neprevăzute.
A1	Posedă alternative elementare de expresii simple pentru informațiile despre sine și nevoile de tip curent.

5.2.1.1 Competența lexicală

Este vorba de cunoașterea și de capacitatea de a folosi vocabularul unei limbi care se compune **1.** din elemente lexicale și **2.** din elemente gramaticale și capacitatea de a le utiliza.

1. Elementele lexicale cuprind:

- a. **Îmbinările de cuvinte și locuțiunile** constituite din mai multe cuvinte, învățate și folosite ca niște ansambluri.
 - *Îmbinările de cuvinte includ:*
 - indicatorii unor funcții lingvistice (vezi 5.2.2.1), cum ar fi salutările → “*Bună ziua! Ce mai faci?* “;
 - proverbele (vezi 5.2.2.3);

- expresiile frazeologice → “*A se duce de râpă*”.
 - *Locuțiunile cuprind:*
 - metaforele opace din punct de vedere semantic, de exemplu :
“*A da ortul popii*”
 - procedeele de insistență, de exemplu :
“*Negru ca tăciunile*”
“*Alb ca varul*”
- Contextul și registrul determină adeseori uzul lor.
- îmbinările de cuvinte stabile, învățate și folosite ca ansambluri, cărora li se dă un sens prin inserare de cuvinte sau expresii, ca de exemplu : “*Transmiteți-mi, vă rog...*”
 - locuțiunile verbale, de exemplu : “*A-și asuma responsabilitatea*”, „*A declina responsabilitatea*”;
 - locuțiunile conjuncționale, de exemplu : “*Pe măsură ce*”;
 - cologațiile, constituite din cuvinte folosite des împreună, de exemplu : “*A ține un discurs*”, “*A comite o greșeală*”...
- b. cuvintele izolate**
- Un cuvânt izolat poate avea mai multe sensuri (polisemie). De exemplu, „*pompă*” poate fi un aparat sau semnifica “alai”, „sută”, „cortegiu plin de fast”, „strălucire, splendoare”.
- *Cuvintele izolate înglobează:*
 - cuvintele din clasele deschise : nume, adjectiv, verb, adverb;
 - mai pot include ansambluri lexicale închise (de exemplu, zilele săptămânii, lunile anului, unități de greutate și de măsură etc.). Pot fi alcătuite și alte ansambluri lexicale în scop gramatical sau semantic (vezi mai jos).

2. Elementele gramaticale aparțin claselor închise de cuvinte.

De exemplu :

- articole → (*un ,o, niște* etc.)
- adjective și pronume nehotărâte → (*anumite, toți, mulți* etc.)
- adjective și pronume demonstrative → (*acest, acei, aceștia, acelor* etc.)
- pronume personale → (*eu, pe mine, lui, vouă* etc.)
- adjective și pronume interogative/relative → (*care, ce, cine, cărui, căror* etc.)
- adjective și pronume posesive → (*ta, noastră, a ta, a noastră* etc.)
- prepoziții → (*la, pe sub, despre* etc.)
- verbe auxiliare și modale → (*a fi, a avea, a vrea* etc.)
- conjuncții → (*dar, și, ori, sau, pentru că, deoarece* etc.)
- particule → de exemplu, în germană : *ja, wohl, aber, doch*, etc.

Sunt propuse scări de apreciere pentru volumul vocabularului și capacitatea de a stăpâni utilizarea lui.

	VOLUMUL VOCABULARULUI
C2	Stăpânește bine un vast repertoriu lexical de expresii idiomatice și curente având conștiința nivelului de conotație semantică.
C1	Stăpânește bine un vast repertoriu lexical ce-i permite să depășească cu ușurință lacunele prin parafraze fără să fie vizibilă căutarea expresiilor și a strategiilor de evitare. Bună stăpânire a expresiilor idiomatice și familiare.
B2	Stăpânește o gamă bogată de vocabular pentru subiectele legate de domeniul său și subiectele cele mai generale. Poate să-și varieze formulările pentru a evita repetările dese, dar anumite lacune lexicale cât și utilizarea parafrazelor mai pot încă isca ezitări.
B1	Stăpânește un vocabular suficient pentru a se exprima cu ajutorul parafrazelor asupra majorității subiectelor privind viața sa cotidiană cum ar fi: familia, ocupațiile în timpul liber și centrele de interes, munca, călătoriile și actualitatea.
A2	Stăpânește un vocabular suficient pentru a purta negocieri cotidiene în situații rutiniere asupra unor subiecte familiare.
	<p>Posedă un vocabular suficient pentru a satisface nevoile comunicative elementare.</p> <p>Posedă un vocabular suficient pentru a satisface nevoile primordiale.</p>
A1	Posedă un repertoriu elementar de cuvinte izolate și expresii referitoare la situații concrete specifice.

STĂPÂNIREA VOCABULARULUI	
C2	Utilizarea corectă și adecvată a vocabularului în mod constant.
C1	Ocazional, mici gafe, dar nu și erori de vocabular semnificative.
B2	Exactitatea vocabularului este în general la nivel înalt, cu toate că anumite confuzii și alegerea de cuvinte incorecte se produc fără a stânjeni comunicarea.
B1	Dovedește o bună stăpânire a vocabularului elementar, cu toate acestea se mai produc erori serioase, când este vorba de exprimat un gând mai complex.
A2	Posedă un repertoriu restrâns având legătură cu nevoi cotidiene concrete.
A1	Nu există descriptor disponibil.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și determina cu precizie, în funcție de caz:

- care sunt elementele lexicale (locuțiuni idiomatice și cuvinte izolate) pe care elevul va avea nevoie/va trebui să le recunoască/folosească ori cu care va trebui să fie înzestrat pentru a face acest lucru;
- cum vor fi ele selecționate și clasificate.

5.2.1.2 Competența gramaticală

Competența gramaticală include cunoașterea resurselor gramaticale ale limbii și capacitatea de a le folosi.

Din punct de vedere formal, **gramatica limbii** poate fi considerată ca totalitatea principiilor ce determină îmbinarea unor elemente în secvențe semnificative marcate și definite (frazele). Competența gramaticală este **capacitatea de a înțelege și de a exprima** sensuri, producând și recunoscând fraze bine formate conform acestor principii și nu de a le memoriza și de a le reproduce ca pe niște formule rigide. În acest sens, fiecare limbă are o gramatică destul de complexă care nu poate, astăzi, face obiectul unei tratări exhaustive și definitive. Un anumit număr de teorii și de modele concurente pentru organizarea cuvintelor în fraze sunt cunoscute. *Cadrul de referință* nu-și propune să facă o apreciere și nici să promoveze utilizarea unei oarecare teorii sau a unui oarecare model specific. În schimb, el are sarcina de a-i încuraja pe utilizatori să-și facă alegerea și să fie conștienți de consecințele acesteia asupra practicii lor.

Ne vom limita, în continuare, la **identificarea parametrilor și categoriilor** utilizate pe larg pentru descrierea gramaticală.

Descrierea organizării gramaticale presupune să se definească:

- **elementele**, de exemplu :
 - morfemele;
 - rădăcinile, afixele (prefixele și sufixele);
 - cuvintele;
- **categoriile**, de exemplu :
 - numărul, genul, cazul;
 - concret/abstract;
 - discret/continuu;
 - tranzitiv/intranzitiv/pasiv;
 - trecut/prezent/viitor;
 - aspect, progresiv;
- **clasele**, de exemplu :
 - conjugările;
 - declinările;
 - clasele deschise : nume, verbe, adjective, adverbe...
 - clasele închise : (vezi 5.2.1.1 : elemente gramaticale);
- **structurile**, de exemplu :
 - cuvintele compuse și derivatele analitice;
 - sintagmele (nominală, verbală);
 - propozițiile (principală, subordonată, coordonată);
 - frazele (simplă, compusă, complexă);
- **procesele** (descriptive), de exemplu :
 - nominalizarea;
 - afixarea;
 - substituția;
 - gradarea;
 - transpoziția;
 - transformarea;
- **relațiile**, de exemplu :
 - regimul;
 - acordul;
 - valența etc.

Scara de mai jos ilustrează corectitudinea gramaticală. Aceasta trebuie pusă în raport cu scara privind volumul gramatical prezentat mai sus. Nu credem că este posibil de a produce o scară de progresie privitor la structurile gramaticale care ar fi aplicabilă tuturor limbilor.

CORECTITUDINEA GRAMATICALĂ	
C2	Poate menține în mod constant un nivel înalt de corectitudine gramaticală atunci când atenția se îndreaptă în altă parte (de exemplu, planificarea sau observarea reacțiilor celui alt).
C1	Poate menține în mod constant un nivel înalt de corectitudine gramaticală ; erorile sunt rare și greu de reparat.
B2	Menține un bun control gramatical ; gafe ocazionale, erori nesistematice și mici greșeli sintactice se mai pot produce, dar sunt rare și pot fi adeseori corectate retrospectiv.
	Menține un control gramatical destul de bun. Nu face greșeli care să conducă la neînțelegeri.
B1	Comunică cu suficientă corectitudine în contexte familiare ; de regulă, are un bun control gramatical, în pofida unor influențe clare ale limbii materne. Se pot produce erori, dar sensul general rămâne clar.
	Poate folosi cu suficientă corectitudine un repertoriu de turnuri și expresii frecvent utilizate și asociate unor situații mai curând previzibile.
A2	Poate utiliza corect structuri simple, dar mai comite în mod sistematic erori elementare ca, de exemplu, confuzia de timpuri și uitarea acordului. Totuși sensul general rămâne clar.
A1	Menține un control limitat asupra unor structuri sintactice și forme gramaticale simple aparținând unui repertoriu memorizat.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz

- pe ce teorie gramaticală și-au bazat munca;
- elementele, categoriile, clasele, structurile, operațiile și relațiile pe care elevii vor trebui să le mănuiască sau cu care vor trebui să fie înzestrați pentru a face acest lucru.

De regulă, se face deosebire între **morfologie și sintaxă**.

Morfologia studiază structura internă a cuvintelor.

Cuvintele pot fi analizate în morfeme, clasificate în:

- radical sau rădăcină;
- afixe (prefixe, sufixe, infixe) ce cuprind:
 - afixele de derivare (de exemplu *des-*, *dez-*, *în-*, *îm-*, *-tar*)
 - afixele desinențiale (de exemplu *-em*, *-ăm*, *-uri*)

Morfologia studiază derivarea sau formarea cuvintelor.

Cuvintele pot fi clasificate în:

- cuvinte simple (având doar rădăcină : de exemplu, *elev*);
- cuvinte derivate (rădăcină + afixe : de exemplu, *încântător*, *orgolios*, *educațional*);
- cuvinte compuse (alcătuite din două sau mai multe rădăcini : de exemplu, *bună-credință*, *bună-cuviință*, *rea-voință*, *untdelemn*).

Morfologia studiază și mijloacele de modificare a formei cuvintelor, de exemplu :

- alternanțele vocalice (*cumpăr - cumperi*);
- modificările consonantice (*ghid - ghizi*);
- formele neregulate (*eu sunt, tu ești*);
- substituirea (substituirea dezinenței *-i* prin *-ă* la verbele de conjugarea I la indicativ prezent atrage o caracterizare diferită a trăsăturii semantice a persoanei : *intri* vs. *intră*);
- formele invariabile (*gata, așa, asemenea*).

Morfologia studiază variația morfemelor, determinată de contextul fonetic (de exemplu, în franceză [d] în "*grande maison*", "*grand ensemble*"), și despre variațiile fonetice determinate de contextul morfologic (*appeler/appelle*).

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor preciza, în funcție de caz, elementele morfologice și operațiile pe care elevul va fi nevoit/va trebui să le manipuleze sau cu care va trebui să fie înzestrat pentru a face acest lucru.

Sintaxa tratează despre organizarea cuvintelor în fraze, în funcție de categoriile, elementele, clasele, structurile, operațiile și relațiile în cauză, fiind adesea prezentată sub forma unui ansamblu de reguli. Sintaxa limbii utilizată de un locutor nativ adult este extrem de complexă și în bună parte inconștientă. Capacitatea de a construi fraze pentru a produce sens se află în chiar centrul competenței de comunicare.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, elementele, categoriile, clasele, structurile, operațiile și relațiile gramaticale pe care elevii vor avea nevoie/vor trebui să le mănuiască sau vor trebui să fie înzestrați pentru a le mânui.

5.2.1.3 Competența semantică

Ea se referă la conștiința și controlul pe care elevul le are asupra organizării sensului.

Semantica lexicală examinează chestiunile privind sensul cuvintelor, de exemplu :

- relația dintre cuvânt și context:
 - referința;
 - conotația;
 - marca unor noțiuni specifice de ordin general ;
- relațiile interlexicale, cum ar fi:
 - sinonimele/antonimele;
 - hiponimele;
 - poziția;
 - relațiile metonimice de tipul “parte-întreg”;
 - echivalența în traducere.

Semantica gramaticală studiază sensul categoriilor, structurilor, operațiilor și elementelor gramaticale (vezi 5.2.1.2).

Semantica pragmatică studiază relațiile logice, cum ar fi: substituția, presupoziția, implicația.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, tipurile de relații semantice pe care elevii vor fi capabili sau obligați să le manifeste.

Problema sensului constituie, evident, însuși nucleul comunicării și va fi tratată la orice pas în acest *Cadru de referință*.

Competența lingvistică este examinată aici în sens formal. Din punctul de vedere al lingvisticii teoretice sau descriptive, limba este un sistem simbolic de mare complexitate. Atunci când se încearcă, așa cum este cazul aici, de a separa numeroasele componente diferite ale competenței comunicative, putem identifica, în deplină legitimitate, cunoașterea (în bună parte inconștientă) a structurii formale și capacitatea de mănuire a ei drept una dintre aceste componente. Ce parte din această analiză formală ar trebui să fie inclusă în predarea sau învățarea limbilor (cât de necesar este acest lucru) este o altă chestiune.

Abordarea noțională/funcțională adoptată de publicațiile Consiliului Europei *Waystage 1990, Threshold Level 1990 și Vantage Level* (și, pentru franceză, *Niveau Seuil 1976*) propune o alternativă modului de tratare a competenței lingvistice, adoptat în această secțiune (5.2.1.3). Contrar analizei care pune în prim plan formele limbii și sensul lor, se pornește de la o clasificare sistematică a funcțiilor și noțiunilor comunicative, împărțite în generale și specifice, și abia apoi se tratează formele lexicale și gramaticale ce le exprimă. Abordările sunt moduri complementare de a trata “dubla articulare a limbajului”. Limbile se bazează pe o **organizare a formei** și o **organizare a sensului**. Aceste două tipuri de organizare se suprapun într-un mod foarte arbitrar. O descriere bazată pe organizarea formelor de exprimare scoate în evidență sensul, iar aceea bazată pe organizarea sensului evidențiază forma. Ce anume va prefera utilizatorul depinde de finalitatea descrierii. Succesul metodei *Threshold Level* revelează că, pentru numeroși practicieni, este mai economic să meargă de la sens spre formă decât, ca în practicile mai tradiționale, să organizeze avansarea în termeni pur formali. Pe de altă parte, unii vor prefera să utilizeze o “gramatică comunicativă”, ca, de exemplu, în metoda franceză *Niveau Seuil*. Un lucru rămâne clar, și anume că cel care învață limba trebuie să însușească și forma, și sensul.

5.2.1.4 Competența fonologică

Aceasta presupune o cunoaștere a percepției și producerii și o aptitudine de a percepe și a produce:

- unitățile sonore ale limbii (foneme) și realizarea lor în contexte specifice (alofone);
- trăsăturile fonetice care disting fonemele (trăsături distinctive ca, de exemplu, 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.

STĂPÂNIREA SISTEMULUI FONOLOGIC	
C2	Ca C1
C1	Poate varia intonația și plasa corect accentul în frază pentru a exprima nuanțe fine de sens.
B2	A dobândit o pronunție și o intonație clare și firești.
B1	Pronunțarea este clar inteligibilă chiar dacă un accent străin este uneori perceptibil și ocazional care produc erori de pronunțare.
A2	Pronunțarea este în general destul de clară pentru a fi înțeleasă în pofida unui accent străin dar interlocutorul va trebui să ceară uneori să i se repete.
A1	Pronunțarea unui repertoriu foarte limitat de expresii și cuvinte memorizate poate fi înțeleasă cu un anumit efort de către un locutor nativ obișnuit cu locutorii grupului lingvistic al elevului/utilizatorului.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz:

- **aptitudinile fonologice noi cerute elevului;**
- **importanța relativă a sunetelor și a prozodiei;**
- **dacă precizia fonetică și fluența constituie un obiectiv de învățare imediat sau pe un termen mai lung.**

5.2.1.5 Competența ortografică

Ea presupune o cunoaștere a percepției și producerii simbolurilor ce alcătuiesc textele scrise și abilitatea corespunzătoare. Sistemele de scriere ale tuturor limbilor europene se bazează pe principiul **alfabetic** deși sistemele altor limbi pot fi ideografice (de exemplu, chineza) sau consonantice (de exemplu, araba).

Pentru sistemele alfabetice, elevii vor trebui să cunoască și să fie capabili de **a percepe** și de **a produce**:

- forma de litere tipărite sau de scris cursiv cu minuscule și majuscule;
- ortografia corectă a cuvintelor, inclusiv contracțiile curente;
- semnele de punctuație și utilizarea lor;
- convențiile tipografice și varietățile corpurilor de litere;
- caracteristicile logografice curente (de exemplu, &, \$, @ etc.).

5.2.1.6 Competența ortoepică

În mod reciproc, utilizatorii puși în situația de a citi cu voce tare un text pregătit ori de a utiliza în discurs cuvinte întâlnite pentru prima dată în forma lor scrisă, vor trebui să fie capabili de **a produce o pronunțare** corectă pornind de la forma scrisă. Acest lucru presupune:

- cunoașterea convențiilor ortografice;
- capacitatea de a consulta un dicționar și cunoașterea convențiilor ce sunt aplicate acolo pentru a reprezenta pronunția;
- cunoașterea implicațiilor formelor scrise, în special ale semnelor de punctuație, pentru ritm și intonație;
- capacitatea de a soluționa echivocurile (omonimele, ambiguitățile sintactice, etc.) în lumina contextului.

STĂPÂNIREA ORTOGRAFIEI	
C2	Textele scrise sunt fără greșeli ortografice.
C1	Disponerea în pagină, paragrafele și punctuația sunt logice și lesnicioase. Ortografia este exactă cu excepția câtorva lapsusuri.
B2	Poate produce un text scris coerent, clar și inteligibil ce respectă regulile curente de dispunere în pagină și de organizare. Ortografia și punctuația sunt relativ exacte, dar pot fi influențate de limba maternă.
B1	Poate produce un text scris continuu care poate fi înțeles în general pe toată lungimea lui. Ortografia, punctuația și aranjarea în pagină sunt destul de corecte pentru a fi înțelese cu ușurință de cele mai multe ori.
A2	Poate copia expresii scurte asupra unor subiecte curente, de exemplu, indicațiile pentru a merge undeva. Poate scrie cu o relativă precizie fonetică (dar nu și obligatoriu ortografică) cuvinte scurte ce fac parte din vocabularul său oral.
A1	Poate copia expresii scurte și cuvinte familiare, de exemplu semnale sau indicații simple, numele obiectelor cotidiene, numele magazinelor și un ansamblu de expresii utilizate regulat. Poate să-și rostească pe litere adresa, naționalitatea și alte informații personale de acest tip.

Notă : etalonarea descriptorilor privind controlul ortografic se întemeiază pe intenția autorilor scârilor de apreciere, acestea din urmă fiind la baza descriptorilor.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, nevoile elevilor la nivel de ortografie și ortoepie în funcție de felul cum vor utiliza comunicarea orală și scrisă și de nevoia pe care o vor avea de a transforma o vorbire orală în exprimarea în scris și viceversa.

5.2.2 Competența sociolingvistică

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 și care nu au fost abordate în altă parte :

- indicatorii relațiilor sociale (5.2.2.1);
- regulile de politețe (5.2.2.2);
- expresiile înțelepciunii populare (5.2.2.3);
- diferențele de registru (5.2.2.4);
- dialectul și accentul (5.2.2.5).

5.2.2.1 Indicatorii relațiilor sociale

Aceștia 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 în franceză nu au un caracter universal și pot să nu aibă echivalente în alte limbi.

- **Utilizarea și alegerea formulelor de salut:**

- de salutare → Bonjour! Salut ; *Bună ziua! Salut!*
- de prezentare → Enchanté! ; *Încântat de cunoștință!*
- de bun rămas → 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, etc. ; *Dragule, Puiule, Bătrâne* etc.
- autoritară → doar numele de familie (Martin!)
- agresivă → Vous, là-bas! ; Espèce de voyous! ; *Hei, voi, cei de-acolo! Vagabonzilor!*

- **Uzanțele luărilor de cuvânt**

- **Utilizarea și alegerea exclamațiilor** → Mon dieu! Et bien!, etc. ; *Dumnezeule! Ei bine!* etc.

5.2.2.2 Regulile de politețe

Regulile de politețe prezintă unul dintre motivele cele mai importante pentru distanțarea de “principiul de cooperare” (vezi 5.2.3.1). Ele variază de la o cultură la alta și sunt sursa frecventă de neînțelegeri interetnice, mai ales când exprimarea politetei este înțeleasă literalmente.

1. 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.

2. “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.

3. Folosirea corectă a lui *mulțumesc, fiți bun(ă) etc.*

4. Impolitețea (neglijarea intenționată a regulilor de politețe)

De exemplu :

- bruschețea, franchețea excesivă;
- exprimarea disprețului, a dezgustului;
- protestul și muștrarea;
- mânia declarată, nerăbdarea;
- afirmarea superiorității.

5.2.2.3 Expresii ale înțelepciunii populare

Exprimând 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.

5.2.2.4 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” (4.3), “tipuri de texte” (4.6.2) și “macrofuncții” (5.2.3.2). În această secțiune 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.

5.2.2.5 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 finale („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 (vezi 5.1.2.2). Cu timpul, elevii vor intra în contact cu locuitori 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.

Etalonarea nivelurilor de competență sociolingvistică s-a dovedit a fi problematică (vezi Anexa B). Itemurile care au putut fi eșalonate cu succes se găsesc în grila de mai jos. După cum se poate vedea, partea inferioară a scării vizează doar indicatorii relațiilor sociale și regulile de politețe. Începând cu nivelul B2, elevii sunt capabili să se exprime în mod adecvat într-o limbă potrivită circumstanțelor și actorilor sociali, și încep să dobândească capacitatea de a face față variațiilor discursului și de a stăpâni mai bine registrul și exprimarea.

CORECTITUDINEA SOCIOLINGVISTICĂ	
C2	<p>Manifestă o bună stăpânire a expresiilor idiomatice și dialectale cu înțelegerea nivelurilor conotative de sens .</p> <p>Apreciază completamente implicațiile sociolingvistice și socioculturale ale limbii utilizate de locuitorii nativi și poate reacționa în consecință.</p> <p>Poate juca în mod eficace rolul de mediator între locuitorii limbii-țintă și aceea a comunității sale de origine ținând seama de diferențele socioculturale și sociolingvistice.</p>
C1	<p>Poate să recunoască o gamă largă de expresii idiomatice și dialectale și să aprecieze schimbările de registre; poate cu toate acestea avea nevoie de confirmarea unui sau altui detaliu, mai ales dacă accentul nu este familiar.</p> <p>Poate urmări filme care utilizează pe larg argoul și expresiile idiomatice.</p> <p>Poate utiliza limba cu eficacitate și suplețe în relațiile sociale, inclusiv pentru un uz afectiv, aluziv sau pentru a glumi.</p>
B2	<p>Poate să se exprime cu siguranță, limpede și politicos într-un registru oficial sau neoficial potrivit cu situația și persoanele în cauză.</p> <p>Poate menține o relație continuă cu locuitori nativi, fără a-i amuza sau irita fără voia lui sau a-i pune în situația să se comporte altfel decât cu un locutor nativ.</p> <p>Poate să se exprime corect într-o situație și să evite erorile grave de formulare</p>
B1	<p>Poate să se exprime și să răspundă unei vaste game de funcții comunicative utilizând expresiile lor cele mai curente într-un registru neutru .</p> <p>Este conștient de regulile de politețe importante și se comportă în mod adecvat.</p> <p>Este conștient de diferențele cele mai semnificative între datinile, obiceiurile, valorile și credințele care prevalează în comunitatea vizată și cele ale propriei comunități și caută indiciile lor.</p>
A2	<p>Poate să se exprime și să răspundă funcțiilor comunicative de bază cum ar fi schimbul de informații și solicitarea informațiilor și să exprime simplu o idee și o părere.</p> <p>Poate intra în relații sociale în mod simplu dar eficace utilizând expresiile curente cele mai simple și urmând uzanțele de bază.</p> <p>Poate să se descurce în schimburile sociale foarte scurte, utilizând formele zilnice politicoase de salut și de contact. Poate face invitații, cere scuze și răspunde la ele.</p>
A1	<p>Poate stabili un contact social de bază utilizând formele de politețe cele mai elementare, a saluta și a-și lua rămas bun, a (se) prezenta și a spune „mulțumesc”, „vă rog”, „mă iertați” etc.</p>

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz:

- gama formulelor de salut, de adresare și de exclamații pe care elevii vor trebui: a) să le recunoască, b) să le situeze din punct de vedere sociologic, c) să le utilizeze sau de care vor avea nevoie/vor trebui să dispună;
- regulile de politețe pe care elevii vor trebui: a) să le recunoască și să le înțeleagă, b) să le utilizeze sau de care vor avea nevoie/vor trebui să dispună;
- formele de impolitețe pe care elevii vor trebui: a) să le recunoască și să le înțeleagă, b) să le utilizeze dacă doresc, în cunoștință de cauză, sau de care vor avea nevoie/vor trebui să dispună;
- proverbele, stereotipurile și expresiile idiomatice pe care elevii vor trebui: a) să le recunoască și să le înțeleagă, b) să le utilizeze sau de care vor avea nevoie/vor trebui să dispună;
- registrele pe care elevii vor trebui: a) să le recunoască, b) să le utilizeze sau de care vor avea nevoie/vor trebui să dispună;
- ce grupuri sociale ale comunității-țintă și, dacă este cazul, ale comunității internaționale, elevul va trebui/va avea nevoie să recunoască după modul lor de utilizare a limbii.

5.2.3 Competența pragmatică

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**).

5.2.3.1 Competența discursivă

Competența discursivă permite utilizatorului/levului 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* (maxime conversaționale de Grice, 1975).

„faceți în așa fel încât contribuția Dumneavoastră să corespundă, la nivelul la care are loc, scopului sau direcției acceptate a interacțiunii verbale în care sunteți angajați, respectând următoarele principii:”

- calitatea (încercați să dați contribuției Dumneavoastră un caracter veridic);
- cantitatea (faceți contribuția Dumneavoastră cât mai informativă cu puțință dar nu mai mult);
- relevanța (spuneți doar ceea ce este adecvat);
- modalitatea (fiți laconic și exact; evitați imprecizia și ambiguitatea).”

Abaterea de la aceste criterii în vederea unei comunicări directe și eficiente trebuie să se facă doar într-un scop anume și nu din incapacitatea de a le respecta.

- **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.

Scările următoare ilustrează unele aspecte ale competenței discursive:

- suplețea;
- turnurile de fraze;
- dezvoltarea tematică;
- coerența și coeziunea.

SUPLEȚEA	
C2	Demonstrează o mare suplețe în reformularea ideilor prezentându-le sub forme lingvistice variate pentru a accentua importanța lor, poate marca o diferență în funcție de situație sau interlocutor, ori înlătura o ambiguitate.
C1	Ca B 2 +
B2	Poate adapta ceea ce spune și felul de a o spune la situație și la destinatar și poate să adapteze nivelul exprimării formale care se potrivește circumstanțelor.
	Poate să se adapteze la schimbările de subiect, de stil și de ton întâlnite în mod normal într-o conversație. Poate varia formularea a ceea ce dorește să spună.
B1	Poate să-și adapteze exprimarea pentru a face față situațiilor mai puțin obișnuite, ba chiar dificile.
	Poate exploata cu suplețe o gamă largă de mijloace lingvistice simple pentru a exprima esențialul a ceea ce vrea să spună.
A2	Poate adapta la circumstanțe deosebite expresii simple, bine pregătite și memorizate prin intermediul unei substituiri lexicale limitate.
A1	Poate dezvolta expresii învățate prin simpla recombinație a elementelor lor.
	Nu există descriptor disponibil.

TURNURI DE FRAZE	
C2	Ca și C 1
C1	Poate alege o exprimare corectă dintr-un ansamblu disponibil de funcții discursive pentru a introduce discursul său, atrăgând atenția auditorului sau pentru a câștiga timp și a menține atenția în timp ce cugetă.
B2	Poate interveni într-o discuție de o manieră adecvată, utilizând limba care îi convine. Poate lansa, continua și încheia satisfacător un discurs respectând în mod eficace ordinea luărilor de cuvânt. Poate lansa un discurs, interveni la rândul său la momentul oportun și sfârși conversația atunci când trebuie, cu toate că uneori o face cu stângăcie. Poate utiliza îmbinări de cuvinte stabile (de exemplu: „Aceasta este o chestiune dificilă”) pentru a câștiga timp și a-și păstra cuvântul în timp ce se gândește la ce va spune.
	B1
A2	Poate utiliza tehnici simple pentru a lansa, continua și încheia o scurtă conversație. Poate începe, continua și încheia o conversație simplă față-n față.
A1	Poate atrage atenția.
	Nu există descriptor disponibil.

DEZVOLTAREA TEMATICĂ	
C2	Ca C 1
C1	Poate face descrieri și alcătui povestiri complicate, cu teme secundare și unele mai dezvoltate și poate să ajungă la o concluzie adecvată.
B2	Poate face o descriere sau alcătui o povestire clară dezvoltând și argumentând punctele importante cu ajutorul detaliilor și al exemplelor semnificative.
B1	Poate să povestească ori să descrie cu o relativă ușurință, ceva simplu și linear.
A2	Poate povesti o istorie sau descrie ceva cu ajutorul unei simple liste de puncte succesive.
A1	Nu există descriptor disponibil.

COERENȚA ȘI COEZIUNEA	
C2	Poate crea un text coerent și încheșat utilizând de o manieră completă și apropiată structurile organizaționale adecvate și o mare varietate de articulatori.
C1	Poate produce un text clar, curgător și bine structurat demonstrând un uz controlat al mijloacelor lingvistice de structurare și de articulare.
B2	Poate utiliza cu eficacitate o mare varietate de cuvinte de legătură pentru a marca clar relațiile între idei.
	Poate utiliza un număr limitat de articulatori pentru a-și înlănțui enunțurile, cu toate că pot avea loc „salturi” într-o intervenție lungă.
B1	Poate lega o serie de elemente scurte, simple și distincte într-un discurs care se înlănțuie.
A2	Poate utiliza articulatorii cei mai frecvenți pentru a lega enunțurile cu scopul de a povesti o istorie sau a descrie ceva sub forma unei simple liste de puncte.
A1	Poate lega grupuri de cuvinte cu conectori simpli ,cum ar fi: „și”, „însă” și „deoarece”.
	Poate lega grupuri de cuvinte cu conectori elementari , cum ar fi :„și” sau „atunci”.

5.2.3.2 Competența funcțională

Această componentă cuprinde utilizarea discursului oral și a textelor scrise la nivel de comunicare în scopuri funcționale specifice (vezi 4.3).

Competența conversațională nu se reduce doar la a ști care forme lingvistice exprimă anumite funcții specifice (**microfuncții**). Participanții sunt angajați într-o interacțiune în care fiecare 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 finală. 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**).

1. **Microfuncțiile** sunt categorii care servesc la definirea utilizării funcționale a enunțurilor simple (în general scurte), de obicei în timpul unei intervenții într-o interacțiune.

Aceste microfuncții fac obiectul unei clasificări amănunțite (dar nu exhaustive) în *Threshold Level 1990*, capitolul 5.

1. A da și a cere informații:

- identificarea;
- relatarea;
- corectarea;
- cererea;
- răspunsul.

2. A exprima și a descoperi atitudini:

- faprice (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).

3. A cere (a sugera):

- sugestii, cereri, avertismente, sfaturi, încurajări, cereri de ajutor, invitații, oferte.

4. A stabili relații sociale:

- a atrage atenția, a se adresa oamenilor, a saluta, a prezenta, a rosti un toast, a-și lua rămas bun.

5. A structura discursul:

- (28 microfuncții, a deschide dezbaterile, a lua cuvântul, a încheia etc.).

6. A remedia comunicarea:

- (16 microfuncții).

Threshold Level, 1990, Capitolul 5

2. **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; | - etc. |
| - explicația; | |

3. 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, prezentate la 4.4.3, 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 finalitățile 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 definitive a sarcinii;
 - evaluarea tranzacției;
 - completarea și încheierea tranzacției.

Ansamblul procesului poate fi reprezentat în mod schematic. Schema generală pentru a descrie interacțiunile în timpul cumpărării anumitor mărfuri sau servicii propusă în *Threshold Level 1990*, capitolul 8, ne oferă un exemplu în acest sens.

Schema generală pentru cumpărarea unor mărfuri sau servicii

1. **A merge la locul tranzacției**
 - 1.1 A găsi drumul spre butic, magazin, supermagazin, restaurant, gară, hotel etc.
 - 1.2 A găsi unde se află teigheaua, raionul, biroul, ghișeu, recepția etc.
2. **A stabili contactul**
 - 2.1 A saluta comerciantul, angajatul, ospătarul, recepționistul etc.
 - 2.1.1 salutările angajatului
 - 2.1.2 salutările clientului
3. **A alege marfa/serviciul**
 - 3.1 A identifica categoria de mărfuri/servicii dorită
 - 3.1.1 a căuta informația
 - 3.1.2 a da informația
 - 3.2 A identifica alegerile
 - 3.3 A discuta argumentele pro/contra diferitelor posibilități (calitatea, prețul, culoarea, dimensiunea mărfurilor)
 - 3.3.1 a căuta informațiile
 - 3.3.2 a da informațiile
 - 3.3.3 a cere sfat
 - 3.3.4 a da sfaturi
 - 3.3.5 a întreba despre preferințe
 - 3.3.6 a-și exprima preferințele etc.
 - 3.4 A identifica mărfurile alese
 - 3.5 A examina mărfurile
 - 3.6 A-și da acordul pentru cumpărare
4. **A schimba mărfurile contra unei plăți**
 - 4.1 A-și da acordul referitor la prețul articolelor
 - 4.2 A-și da acordul referitor la suma totală
 - 4.3 A face/a primi plata
 - 4.4 A da/a lua în primire mărfurile (și chitanța)
 - 4.5 A-și mulțumi reciproc
 - 4.5.1 mulțumirile angajatului
 - 4.5.2 mulțumirile clientului

5. A-și lua rămas bun

- 5.1 A-și exprima satisfacția (reciprocă)
 - 5.1.1 angajatul își exprimă satisfacția
 - 5.1.2 clientul își exprimă satisfacția
- 5.2 A schimba câteva cuvinte (de exemplu despre timp, zvonuri)
- 5.3 A face schimb de formule de bun rămas
 - 5.3.1 salutările angajatului
 - 5.3.2 salutările clientului

Threshold Level 1990, Capitolul 8

Notă : este necesar, desigur, de menționat că disponibilitatea schemelor de acest tip pentru vânzător și pentru cumpărător nu înseamnă că actul de cumpărare ia întotdeauna această formă. În condițiile actuale de regulă, limba este adesea utilizată doar pentru a rezolva problemele care apar în timpul unor tranzacții, de altfel semiautomate sau depersonalizate, sau pentru a le face mai umane (vezi 4.1.1).

Nu putem propune scări de descriptori care să ilustreze toate domeniile de competență în cauză atunci când vorbim de capacitatea funcțională. Anumite activități care țin de microfuncții figurează de fapt în scările care ilustrează activitățile comunicative interactive și de producere.

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.

Scările de descriptori care urmează ilustrează aceste două dimensiuni calitative.

FLUENȚA ÎN EXPRIMAREA ORALĂ	
C2	Poate să se exprime îndelung și fără efort într-un discurs firesc și se oprește doar ca să reflecteze la cuvântul potrivit care-i va exprima cu precizie gândul sau pentru a găsi un exemplu apropiat care ilustrează explicația.
C1	Poate să se exprime cu ușurință și spontaneitate, aproape fără efort; doar un subiect greu din punct de vedere conceptual este în stare să-i jenezze curgerea firească și fluentă a discursului.
B2	Poate comunica cu spontaneitate, demonstrând adeseori o remarcabilă ușurință și o facilitate de exprimare chiar în enunțurile complexe destul de lungi. Poate vorbi destul de îndelung cu un debit destul de regulat deși poate să ezite în căutarea unor turnuri și expresii ; se remarcă puține pauze lungi.
B1	Poate să se exprime cu o anumită ușurință. În pofida unor probleme de formulare având drept urmare pauze și impasuri, este capabil de a continua într-adevăr să vorbească fără ajutor. Poate vorbi îndelung și pe înțeles în pofida pauzelor pentru a-și căuta cuvintele și frazele și pentru a-și face corectările, care sunt prea evidente mai ales în secvențele mai lungi de producție liberă.
A2	Poate să se facă înțeles într-o scurtă intervenție, chiar dacă reformularea, pauzele și începuturile incorecte sunt foarte evidente. Poate construi fraze asupra unor subiecte familiare cu o ușurință suficientă pentru a gestiona schimburile scurte, în pofida ezitărilor și a începuturilor incorecte evidente.
A1	Poate să se descurce cu niște enunțuri foarte scurte, izolate, în general stereotipice, cu numeroase pauze pentru a căuta cuvintele, pentru a le rosti pe cele mai puțin familiare și pentru a remedia comunicarea.

	PRECIZIA
C2	Poate exprima cu precizie nuanțe de sens destul de subtile, utilizând cu suficientă corectitudine o gamă variată de procedee de modalizare (de exemplu, adverbe care exprimă gradul de intensitate, propoziții restrictive) Poate insista, diferenția și înlătura ambiguitatea.
C1	Poate califica cu precizie păreri și afirmații în termeni de certitudine/îndoială, de exemplu, sau de încredere/neîncredere, similitudine etc.
B2	Poate transmite o informație amănunțită în mod fiabil.
B1	Poate explica punctele principale ale unei idei sau probleme cu destulă precizie.
	Poate transmite o informație simplă și de interes imediat, evidențiind ce punct îi pare mai important. Poate exprima esențialul a ceea ce dorește în mod comprehensibil.
A2	Poate comunica ceea ce vrea să spună într-un schimb de informație limitat, simplu și direct asupra unor subiecte familiare și obișnuite, dar în alte situații, trebuie în general să cadă la învoială asupra sensului.
A1	Nu există descriptor disponibil.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și determina cu precizie, în funcție de caz:

- elementele discursive pe care elevul trebuie să le controleze sau de care trebuie să dispună;
- macrofuncțiile pe care elevul trebuie să le controleze sau de care trebuie să dispună;
- microfuncțiile pe care elevul trebuie să le controleze sau de care trebuie să dispună;
- schema de interacțiune de care elevul are nevoie sau pe care trebuie s-o stăpânească;
- ceea ce se prezumă că elevul stăpânește deja și ceea ce urmează a i se preda;
- principiile conform cărora micro și macrofuncțiile sunt selecționate și organizate;
- modul de caracterizare a *progresului calitativ* al competenței pragmatice.

CAPITOLUL 6

OPERAȚIILE DE ÎNVĂȚARE ȘI DE PREDARE A LIMBILOR

PRIVIRE DE ANSAMBLU

INTRODUCERE

6.1	CE TREBUIE SĂ ÎNVEȚE SAU SĂ-ȘI ÎNSUȘEASCĂ ELEVII?	104
	6.1.1 Obiectivele învățării	
	6.1.2 Gestionarea flexibilă a progresului	
	6.1.3 Competența plurilingvă și pluriculturală	
	6.1.3.1 O competență dezechilibrată și evolutivă	
	6.1.3.2 O competență diferențiată cu posibilități de alternanță	
	6.1.3.3 Conștientizarea și dinamica utilizării și a învățării	
	6.1.3.4 Competența parțială și competența plurilingvă și pluriculturală	
	6.1.4 Variația obiectivelor în raport cu Cadrul de referință	
	6.1.4.1 Tipuri de obiective în raport cu Cadrul de referință	
	6.1.4.2 Complementaritatea obiectivelor parțiale	
6.2	OPERAȚIILE DE ÎNVĂȚARE A LIMBILOR	108
	6.2.1 Achiziție sau învățare?	
	6.2.2 În ce mod învață elevii ?	
6.3	CE POATE FACE FIECARE TIP DE UTILIZATOR AL <i>CADRULUI DE REFERINȚĂ</i> PENTRU A FACILITA ÎNVĂȚAREA LIMBII?	109
6.4	UNELE OPȚIUNI METODOLOGICE PENTRU PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA LIMBILOR	110
	6.4.1 Abordări generale	
	6.4.2 Abordări specifice	
	6.4.3 Rolul textelor	
	6.4.4 Sarcinile și activitățile	
	6.4.5 Strategiile comunicative	
	6.4.6 Forme variate de dezvoltare a competențelor generale	
	6.4.7 Dezvoltarea competențelor lingvistice	
	6.4.8 Transferabilitatea competenței sociolingvistice	
	6.4.9 Dezvoltarea competențelor pragmatice	
6.5	GREȘELILE ȘI ERORILE	118
	6.5.1 Atitudinile față de erori	
	6.5.2 Măsurile de luat	
	6.5.3 Utilizarea erorilor	

INTRODUCERE

În capitolul 6, vom încerca să găsim un răspuns la următoarele întrebări:

- În ce mod devine capabil **un elev** să execute sarcinile, activitățile și operațiile și să-și dezvolte competențele necesare pentru comunicare?
- Cum ar putea **cadrele didactice**, cu tot materialul pedagogic la îndemână, să faciliteze aceste operații?
- Cum ar trebui să procedeze **autoritățile din domeniul educației** și alți factori de decizie pentru a elabora programe cât mai reușite la limbile moderne?

În primul rând, ne vom referi totuși la **obiectivele învățării**.

6.1 CE TREBUIE SĂ ÎNVEȚE SAU SĂ-ȘI ÎNSUȘEASCĂ ELEVII?

6.1.1 Obiectivele învățării

Scopurile și obiectivele predării și învățării limbilor nu pot fi formulate fără a se determina nevoile elevilor și ale societății, sarcinile, activitățile și operațiile pe care trebuie să le efectueze elevii în vederea satisfacerii acestor nevoi, precum și competențele sau strategiile pe care ei trebuie să le aplice sau să le dezvolte în acest scop. Prin urmare, Capitolele 4 și 5 conțin o descriere a ceea ce este capabil să facă un utilizator al limbii cu adevărat competent, dar și a cunoștințelor, deprinderilor și a atitudinilor care îi permit să comunice. Această descriere este cât se poate de completă, deoarece este imposibil de prevăzut care vor fi cele mai importante activități pentru fiecare elev în parte. În aceste capitole se arată că, pentru a participa la acte de comunicare, elevii trebuie să fi învățat sau să-și fi însușit:

- competențele necesare care sunt detaliate în Capitolul 5;
- capacitatea de aplicare în practică a acestor competențe în modul descris în Capitolul 4;
- capacitatea de a utiliza strategiile necesare pentru aplicarea în practică a acestor competențe.

6.1.2 Gestionarea flexibilă a progresului

Pentru a reprezenta sau a dirija progresul celor care studiază o limbă, este util de a descrie aptitudinile acestora pe baza unei serii de niveluri succesive. În Capitolele 4 și 5 sunt propuse scări de acest tip, în caz de necesitate. Pentru o etalonare a progresului elevilor la nivelurile elementare ale învățământului general, la o etapă la care nu este posibil să prevezi viitoarele nevoi profesionale ale acestora, precum și pentru o evaluare generală a competenței de limbă a elevului, este în egală măsură util și practic de a combina unele din aceste categorii pentru o caracterizare recapitulativă a capacității de comunicare lingvistică, ca în exemplul din Tabelul 1 din Capitolul 3.

O schemă de felul celei din Tabelul 2 din Capitolul 3, concepută pentru autoevaluarea elevului, oferă multă suplete; diferite activități de comunicare sunt etalonate în mod individual, deși fiecare din ele este analizată în totalitatea sa. Grație acestei prezentări, trasarea unui profil este posibilă chiar și atunci când competențele au cunoscut o dezvoltare inegală. Evident, etalonarea detaliată a fiecărei subcategorii aparte, ca în Capitolele 4 și 5, se caracterizează printr-o și mai mare flexibilitate. Dacă totalitatea capacităților prezentate în aceste capitole trebuie aplicate de un utilizator al limbii pentru a face față cu eficacitate tuturor actelor de comunicare, nu toți elevii vor avea nevoie să și le însușească pe toate, și nu toți vor dori să o facă într-o altă limbă decât cea maternă. Astfel, pe unii scrisul poate să nu-i intereseze deloc, iar alții, dimpotrivă, se pot arăta interesați doar de înțelegerea textelor scrise. Aceasta nu înseamnă totuși că acești elevi se vor limita respectiv doar la formele orale sau scrise ale limbii.

În funcție de stilul cognitiv al elevului, s-ar putea ca memorizarea formelor orale să fie considerabil înlesnită de asocierea acestora cu formele scrise corespunzătoare și invers, formele scrise să fie mai ușor de perceput grație asocierii lor cu formele orale corespunzătoare. Dacă aceasta este realitatea, deprinderea care nu corespunde unei nevoi reale a utilizatorului – și care, prin urmare, nu constituie un obiectiv declarat – poate totuși să fie invocată în procesul de învățare a limbii ca **mijloc** folosit pentru atingerea unui scop. De regulă, printr-o decizie conștientă sau nu, uneia sau alteia din competențe, activități sau strategii i se va atribui rolul de obiectiv sau mijloc pentru perfecționarea unui anumit elev.

De asemenea, nu este obligatoriu ca o competență, o sarcină, o activitate sau o strategie care a fost identificată ca fiind obiectivul necesar pentru satisfacerea nevoilor elevilor să figureze într-un program de învățare. De exemplu, se poate merge pe ipoteza că esențialul din ceea ce înțelegem prin „cunoașterea lumii” se regăsește în cunoștințele acumulate anterior, integrate deja în competența generală a elevului datorită experienței de viață sau a studierii unor materii în limba maternă. Problema poate să se reducă la identificarea în L2 a echivalentului potrivit pentru o categorie noțională din L1. Va trebui de determinat ce cunoștințe noi trebuie acumulate și care sunt cunoștințele ce pot fi considerate ca fiind deja dobândite. Apare o problemă când un câmp conceptual specific este organizat în mod diferit în L1 și L2, un caz frecvent de altfel, astfel încât sensul cuvintelor corespunde doar parțial sau nu corespunde deloc. Cât de grav este echivocul? Care sunt neînțelegerile pe care le poate cauza? În consecință, în ce măsură trebuie să i se dea prioritate la o etapă sau alta a învățării? La ce nivel această distincție trebuie luată în considerare sau operată? Putem lăsa problema să se rezolve de la sine sau odată cu acumularea experienței?

Întrebări asemănătoare apar și în legătură cu pronunția. Numeroase foneme sunt transferabile fără probleme din L1 în L2. În alte cazuri, alofonele în chestiune se pot deosebi în mod considerabil. S-ar putea ca anumite foneme din L2 nici să nu existe în L1. Neînvățarea sau neînșușirea acestora duce la un deficit de informații și la eventuale neînțelegeri. Cât de des riscă să se producă aceste neînțelegeri și cât de grave pot fi ele? Câtă atenție trebuie să li se acorde? În această privință, problema vârstei sau a perioadei în care este preferabil să fie învățate aceste diferențe se complică din cauza gradului înalt de fosilizare a erorilor la nivel fonetic. Conștientizarea erorilor fonetice și dezobișnuirea de anumite comportamente devenite automatisme pot necesita mult mai mult timp și eforturi mult mai mari la o etapă când elevul și-a însușit deja o formă aproximativă în raport cu norma decât la începutul procesului de învățare și la o vârstă cât mai precoce.

În virtutea acestor considerații, s-ar putea ca obiectivele cele mai adaptate unui elev dat sau unei categorii date de elevi de o anumită vârstă să nu derive în mod automat din lectura directă și completă a scârilor propuse pentru fiecare parametru. Fiecare decizie va fi luată în funcție de caz.

6.1.3 Competența plurilingvă și pluriculturală

Faptul că în *Cadrul de referință* nu se propune doar o privire panoramică asupra etalonării competențelor comunicative, ci se detaliază și se eșalonează toate componentele categoriilor globale devine deosebit de important dacă examinăm dezvoltarea competențelor plurilingve și pluriculturale.

6.1.3.1 O competență dezechilibrată și evolutivă

Competența plurilingvă și pluriculturală se prezintă de obicei ca fiind dezechilibrată, dezechilibrul putând îmbrăca diferite forme:

- o limbă este stăpânită în general mai bine decât altele;
- profilul competențelor dintr-o limbă este diferit de același profil dintr-o altă limbă (de exemplu: o excelentă prestație în vorbirea orală în ambele limbi și eficacitate în scris în doar una din ele);
- profilul multicultural are o configurație care se deosebește de cea a profilului multilingv (de exemplu: o bună cunoaștere a culturii unei comunități și cunoașterea insuficientă a limbii acesteia sau cunoașterea lacunară a culturii unei comunități a cărei limbă dominantă este în schimb bine stăpânită).

Aceste dezechilibre sunt absolut firești. Iar dacă extindem noțiunea de plurilingvism și pluriculturalism și la situația tuturor actorilor sociali care, în chiar prima lor limbă și cultură, sunt expuși în procesul de socializare diferitor varietăți lingvistice și unei diferențieri culturale proprii unei societăți complexe, devine clar că, și aici, dezechilibrele (sau, dacă se preferă, diferite feluri de echilibru) fac parte din normalitate.

Acest dezechilibru este legat și de caracterul evolutiv al competenței plurilingve și pluriculturale. Dacă din reprezentările pe care ni le facem despre competența de a comunica „monolingvă” în „limba maternă” deducem că aceasta se stabilizează în scurt termen, competenței plurilingve și pluriculturale îi sunt proprii un profil tranzitoriu și o configurație evolutivă. În funcție de traiectoria profesională a actorului social analizat, de istoria familială, de călătoriile sale, de lecturile și distracțiile practicate, biografia lingvistică îi va fi afectată de modificări esențiale, plurilingvismul său va îmbrăca noi forme de dezechilibru, iar experiența sa în materie de pluralitate de culturi va deveni mai complexă. Acest lucru nu implică nicidecum instabilitatea, nesiguranța, dezechilibrul actorului respectiv, ci mai degrabă contribuie, în majoritatea cazurilor, la o mai bună conștientizare a propriei identități.

6.1.3.2 O competență diferențiată cu posibilități de alternanță

Datorită acestui dezechilibru, competența plurilingvă și pluriculturală se caracterizează și prin faptul că atunci când este pusă în practică, capacitățile și cunoștințele, atât generale cât și cele de comunicare (vezi Capitolele 4 și 5) pe care le posedă un individ, sunt solicitate în mod diferențiat. De exemplu, **strategiile** mobilizate întru realizarea unor **sarcini** cu dimensiuni comunicative pot varia în dependență de limbile la care se recurge. Astfel, un actor care nu stăpânește suficient de bine componenta lingvistică a unei limbi poate compensa această deficiență relativă, atunci când interacționează cu un nativ, printr-un **comportament** care emană deschidere, sociabilitate, bunăvoință (folosind gestică, mimica, proxemica generală). Dimpotrivă, într-o limbă pe care o stăpânește mai bine, același actor ar putea adopta o atitudine mai distantă sau mai rezervată. La rândul său, și **sarcina** poate fi redefinită, iar mesajul lingvistic redimensionat și redistribuit în mod diferit în funcție de resursele de exprimare de care se dispune efectiv sau care există în închipuirea utilizatorului.

O altă caracteristică a competenței plurilingve și pluriculturale: întrucât ea nu reprezintă doar o simplă însumare de competențe monolingve, combinațiile, alternanțele, jocurile pe mai multe table sunt autorizate. Chiar în cursul mesajului, se poate efectua o schimbare de cod sau recurge la unele forme de bilingvism. Același repertoriu, dar mai bogat, permite prin urmare alegerea strategiilor de îndeplinire a sarcinilor, bazată pe această variație interlingvistică, pe aceste treceri de la o limbă la alta atunci când împrejurările o permit.

6.1.3.3 Conștientizarea și dinamica utilizării și a învățării

Posedarea competenței plurilingve și pluriculturale este o premisă pentru dezvoltarea conștiinței lingvistice și comunicaționale, chiar și a unor strategii metacognitive care îi permit actorului social să-și cunoască mai bine și să-și controleze propriile moduri „spontane” de gestionare a sarcinilor, în special dimensiunea lor comunicativă. În plus, **această experiență a plurilingvismului și a pluriculturalismului**

- este alimentată de **componentele sociolingvistică și pragmatică** preexistente, lărgindu-le la rândul său
- conduce la o percepere mai fină a ceea ce este general și ce este specific în organizarea lingvistică a diferitor limbi (formă de conștientizare metalingvistică, interlingvistică sau chiar, dacă se poate spune, „hiperlingvistică”)
- este de natură să perfecționeze capacitatea de a învăța și capacitatea de a intra în relație cu tot ce e diferit și nou.

În acest fel, ea poate accelera, până la un anumit punct, învățarea de mai departe în domeniul comunicării și al culturii, chiar și în condițiile în care competența plurilingvă și pluriculturală se prezintă ca fiind „dezechilibrată”, iar o limbă sau stăpânirea unei sau altei limbi continuă să fie „parțială”.

În afară de aceasta, se poate spune că, dacă cunoașterea unei limbi și a unei culturi străine nu duce întotdeauna la depășirea etnocentrismului care ar putea eventual marca relația cu limba și cultura „maternă”, ba poate avea chiar efect invers (nu rareori se întâmplă că învățarea unei limbi și contactul cu o cultură străină nu reduc stereotipurile și prejudecățile, ci mai degrabă le întăresc), cunoașterea mai multor limbi și culturi constituie un mijloc mai sigur de depășire a acestui etnocentrism, îmbogățind în același timp și potențialul de învățare.

Anume din această perspectivă devine pe deplin clar de ce se insistă atât de mult asupra respectării diversității limbilor și asupra importanței studierii mai multor limbi. Nu este vorba doar de o opțiune de politică lingvistică la un moment important în istorie, de exemplu, în Europa, și nici de a oferi șanse de viitor mai mari tinerilor care pot recurge la mai mult de două limbi, oricât de importantă ar fi această finalitate. Scopul primordial este de **a-i ajuta pe elevi:**

- să-și construiască propria identitate lingvistică și culturală pe baza unei experiențe diversificate a altor limbi și culturi;
- să-și dezvolte capacitățile de a învăța prin aceeași experiență diversificată a relațiilor cu mai multe limbi și culturi diferite de propria limbă și cultură.

6.1.3.4 Competența parțială și competența plurilingvă și pluriculturală

Din aceeași perspectivă, și **noțiunea de competență parțială** într-o limbă dată capătă un sens: nu este vorba de a se mulțumi, din principiu sau din realism, cu o cunoaștere limitată sau sectorizată a unei limbi străine de către un elev, ci de a admite că această cunoaștere, imperfectă la un moment dat, face parte dintr-o **competență plurilingvă** pe care, la rândul său, o îmbogățește. Este nevoie de a mai preciza că această competență zisă „parțială”, înscrisă într-o **competență multiplă**, este în același timp și o **competență funcțională** în raport cu un anume obiectiv fixat.

Competența parțială într-o limbă dată poate corespunde **activităților comunicative** de receptare (când se pune accentul pe dezvoltarea comprehensiunii vorbirii orale sau a textelor scrise); ea poate corespunde unui **domeniu special** sau unor sarcini specifice (de exemplu, un angajat al poștei să poată da informații clienților care vorbesc o anumită limbă despre serviciile poștale cele mai frecvente). Ea poate fi în relație și cu **competențele generale** (de exemplu, toate cunoștințele, în afară de cele de limbă, despre caracteristicile și actorii altor limbi și culturi), în măsura în care dezvoltarea complementară a uneia sau alteia din dimensiunile competențelor stabilite își vădește funcționalitatea. Altfel spus, în prezentul Cadru de referință, noțiunea de competență parțială trebuie examinată în raport cu diferitele componente ale modelului (vezi Capitolul 3) și cu variația obiectivelor.

6.1.4 Variația obiectivelor în raport cu *Cadrul de referință*

Elaborarea oricărui curriculum ce ține de învățarea limbilor (fără îndoială, într-o măsură mai mare decât în cazul altor discipline și tipuri de învățare) presupune alegerea între diferite tipuri și niveluri de obiective. În modul în care este conceput, *Cadrul de referință* reflectă în felul său această situație. Fiecare dintre componentele esențiale ale modelului prezentat poate să se focalizeze asupra obiectivelor de învățare și poate constitui o deschidere privilegiată în utilizarea *Cadrului*.

6.1.4.1 Tipuri de obiective în raport cu *Cadrul de referință*

Obiectivele predării/învățării pot fi efectiv concepute în termeni diferiți.

a. Concepute **în termeni de dezvoltare a competențelor generale individuale ale elevului** (vezi Secțiunea 5.1), obiectivele se referă la **cunoștințe, deprinderi** (capacități), **competența existențială** (trăsături de personalitate, atitudini etc.) sau **capacitatea de a învăța**, ori la una din aceste dimensiuni în mod particular. În unele cazuri, învățarea unei limbi străine are ca scop principal să înzestreze elevul cu cunoștințe declarative (de exemplu, despre gramatică sau literatură sau despre anumite caracteristici culturale ale unei țări străine). În alte cazuri, învățarea unei limbi va fi considerată ca un mijloc de care dispune elevul pentru a-și dezvolta personalitatea (de exemplu, pentru mai multă siguranță sau încredere în sine, pentru o atitudine mai degajată față de luările de cuvânt) sau capacitatea de a învăța (o mai mare deschidere pentru tot ce e nou, conștientizarea altor limbi și culturi, curiozitatea față de necunoscut). Nimic nu ne împiedică să credem că aceste scopuri specifice care se referă, la un moment dat, la un anumit

sector sau tip de competență, la aplicarea sau dezvoltarea unei competențe parțiale, permit dezvoltarea sau consolidarea unei competențe plurilingve și pluriculturale transversale. Cu alte cuvinte, urmărirea unui obiectiv parțial își poate avea locul într-un proiect global de învățare.

b. Concepute în termeni de extindere și de diversificare a competenței de comunicare lingvistică (vezi Secțiunea 5.2), obiectivele țin fie de **componenta lingvistică**, fie de **componenta pragmatică**, fie de **componenta socio-lingvistică**, fie de toate trei la un loc. În unele cazuri, învățarea unei limbi străine este îndreptată înainte de toate spre însușirea componentei lingvistice a unei limbi (cunoașterea sistemului fonetic, a vocabularului și a sintaxei acestei limbi), fără a se preocupa de finețea socio-lingvistică sau de eficacitatea pragmatică. În alte circumstanțe, obiectivul ar putea fi înainte de toate unul pragmatic, care să corespundă capacității de a comunica în limba străină cu mijloace lingvistice limitate, fără să se acorde prea multă atenție pertinentei socio-lingvistice. Bineînțeles, opțiunile nu sunt niciodată într-atât de exclusive și, de regulă, scopul urmărit este un progres armonios al diferitelor componente, și totuși, în prezent ca și în trecut, se pot aduce exemple de obiective puternic orientate spre una sau alta dintre componentele competenței de comunicare lingvistică. Competența de comunicare lingvistică, concepută ca o competență plurilingvă și pluriculturală, fiind un tot întreg (comportând adică mai multe varietăți ale limbii materne și varietăți ale uneia sau mai multor limbi străine), ar fi tot atât de simplu de a susține punctul de vedere conform căruia, în anumite perioade și în anumite contexte, predarea unei limbi străine avea ca obiectiv principal (uneori contrar aparențelor) o perfecționare a cunoașterii și a stăpânirii limbii materne (de exemplu, recurgându-se la traduceri, la lucrul asupra registrelor și a preciziei vocabularului în exercițiile de versiune, la forme de stilistică și semantică comparată).

c. Concepute în termenii unei mai bune realizări a unei (unor) activități comunicative determinate (vezi Secțiunea 4.4), obiectivele se referă la recepție, producere, interacțiune sau mediere. Există cazuri în care învățarea unei limbi străine are ca obiectiv major declarat obținerea unor rezultate efective în activitățile de recepție (citirea sau audierea), alături aceleași rezultate efective trebuie obținute într-o activitate de mediere (traducere sau interpretare), precum există și cazuri în care, în mod constant, se acordă o atenție deosebită interacțiunii în cadrul comunicării „față în față”. Este de la sine înțeles că, nici de această dată, nu putem vorbi despre polarizări absolute, în totală izolare față de alte scopuri. Totuși, atunci când sunt definite obiectivele, este posibil ca o anumită dimensiune să fie pusă în prim plan cu fermitate, urmând ca această prioritate majoră să influențeze, cu condiția că este coerentă, întregul dispozitiv de învățare; alegerea conținutului și a sarcinilor învățării, determinarea structurii progresului și a modalităților posibile de remediere, selectarea tipurilor de texte etc.

De remarcat că noțiunea de competență parțială pare să fi fost introdusă la început și se utilizează în prezent mai ales cu referire la alegerile de acest ordin (de exemplu, accentul pus pe învățarea care, în acord cu obiectivele sale, dă prioritate activităților de recepție și de comprehensiune a vorbirii orale și a textelor scrise). Or, în cazul de față, această noțiune este luată într-o accepție mai largă

- pe de o parte, admitând că și alte obiective parțiale de competență pot fi caracterizate (în modul indicat la a. sau b. sau d.) în raport cu Cadrul de referință,
- pe de altă parte, reamintind că același Cadru de referință permite înscrierea oricărei competențe zise „parțială” în interiorul unui ansamblu mai general de capacități pentru comunicare și învățare.

d. Concepute în termeni de inserare funcțională optimală într-un anumit domeniu (vezi Secțiunea 4.1.1), obiectivele se referă fie la **domeniul public**, fie la **domeniul profesional**, fie la **domeniul educațional**, fie la **domeniul personal**. Există cazuri în care învățarea unei limbi străine are ca obiectiv principal o mai bună adaptare la cerințele unui post de lucru sau la contextul unei instruiți sau la anumite condiții ale vieții cotidiene într-o țară străină. Ca și în cazul celorlalte elemente constitutive majore ale modelului prezentat, atare obiective sunt clar expuse în propunerile de curs, în cererile și ofertele în materie de instruire, în materialele didactice publicate. Anume în acest context se poate vorbi, printre altele, despre „obiective specifice”, despre „cursuri de limbă de specialitate”, despre „cursuri de limbă pentru diferite profesii”, despre „pregătirea pentru șederea în străinătate”, despre „cursuri de limbă pentru muncitorii migratori”. Ceea ce nu înseamnă că, dacă se ține cont de nevoile deosebite ale unui public determinat care trebuie să-și adapteze competența plurilingvă și pluriculturală unui domeniu concret al activității sociale, demersul pedagogic este neapărat adecvat acestui obiectiv. Dar, ca și în cazul celorlalte componente, formularea unui obiectiv din această perspectivă ar trebui în mod normal să se repercuteze asupra altor aspecte și etape ale elaborării programelor și procedeele de predare/învățare.

De remarcat că această formă de obiectiv de inserare funcțională într-un domeniu corespunde și situațiilor de învățământ bilingv, de imersiune (în sensul pe care l-a dobândit acest termen în legătură cu experiențele efectuate în mediul canadian) și de școlarizare într-o limbă diferită de cea vorbită în familie (de exemplu, organizarea exclusiv în franceză a școlarizării în anumite țări plurilingve din Africa, foste colonii). Din acest punct de vedere și în afara oricărui paradox în interiorul analizei de față, aceste situații de imersiune, de altfel, indiferent de rezultatele lingvistice la care acestea permit să se ajungă, vizează dezvoltarea unor competențe parțiale: acelea care se potrivesc domeniului educațional și însușirii unor cunoștințe disciplinare altele decât cele lingvistice. Vom reaminti că, în numeroase experiențe de imersiune totală la o vârstă precece în Canada, deși limba de predare a fost franceza, inițial nu au fost prevăzute în orar ore suplimentare pentru predarea limbii franceze copiilor vorbitori de limbă engleză.

e. Concepute în termeni de îmbogățire sau diversificare a strategiilor sau în termeni de îndeplinire a sarcinilor (vezi Secțiunea 4.5 și Capitolul 7), obiectivele se referă la însăși operaționalizarea acțiunilor legate de utilizarea sau de învățarea uneia sau mai multor limbi, de descoperirea sau de experiența altor culturi.

În numeroase itinerare de învățare, poate părea oportun ca, la un moment dat, atenția să se concentreze asupra dezvoltării strategiilor care permit îndeplinirea anumitor sarcini cu o dimensiune comunicativă. În acest caz, obiectivul este de a ameliora strategiile la care elevul recurge în mod obișnuit, ridicându-le gradul de complexitate, lărgindu-le și facilitând conștientizarea și transferul lor la îndeplinirea unor sarcini pentru care ele nu fuseseră mobilizate inițial. Fie că este vorba de strategii de comunicare sau de strategii de învățare, dacă printre ele se găsesc dintr-acelea care i-ar permite unui actor social să-și mobilizeze competențele

de care dispune pentru a le pune în aplicare și poate pentru a le consolida sau lărgi, se merită ca asemenea strategii să fie cultivate efectiv și în calitate de obiectiv, chiar dacă ele nu constituie un scop final în sine.

Cât despre sarcini, ele vor fi vizate, în mod normal, în interiorul unui domeniu concret și vor fi luate în considerare ca obiective de atins în raport cu acest domeniu, ceea ce trimitte la punctul d. de mai sus. În anumite cazuri însă, obiectivul învățării se reduce doar la executarea mai mult sau mai puțin stereotipată a anumitor sarcini care pot implica recurgerea la un număr limitat de elemente lingvistice din una sau mai multe limbi străine: un exemplu deseori citat este acela al posturilor gen telefonist, în care performanța „plurilingvă” scontată s-ar reduce, printr-o decizie locală într-o întreprindere dată, la producerea unor formule-tip cu privire la operațiile rutiniere. În această din urmă ipoteză este vorba mai degrabă despre un semi-automatism decât despre o competență parțială, dar vom fi de acord că realizarea unor sarcini repetitive determinate cu precizie poate constitui, în circumstanțele de mai sus, esența unui obiectiv de instruire.

Într-un context mai general, formularea obiectivelor în termeni de sarcini are virtuți ilustrative care permit o concretizare, chiar și pentru elev, a rezultatelor așteptate și care poate juca un anumit rol în motivarea funcțională pe termen scurt, pe durata învățării. Să ne limităm și de această dată la un exemplu elementar: spunându-le copiilor că activitatea care li se propune le va permite să se joace mai târziu, în limba străină, de-a „Familii fericite” (Happy Families) (obiectiv de realizare posibilă a unei „sarcini”), această formulare poate prezenta și o sursă de motivare pentru atingerea unui obiectiv lingvistic ce ține de învățarea vocabularului privitor la legăturile de rudenie (parte a componentei lingvistice a unui obiectiv de comunicare mai larg). Și în acest caz, așa-numita pedagogie a proiectului, simulările globale, numeroase jocuri de roluri stabilesc care sunt obiectivele tranzitorii de bază, definite efectiv în termeni de sarcini de realizat, dar a căror importanță majoră pentru învățare se datorează fie resurselor și activităților lingvistice pe care le solicită o anumită sarcină (sau o anumită secvență a sarcinii), fie strategiilor astfel exersate sau aplicate în vederea realizării acestor sarcini. Altfel spus, cu toate că, conform logicii care guvernează elaborarea Cadrului de referință, competența plurilingvă și pluriculturală se manifestă și se dezvoltă pe măsura realizării sarcinilor, acestea sunt prezentate, în dinamica învățării, doar ca niște obiective aparente sau ca niște etape care se succed în urmărirea altor obiective.

6.1.4.2 Complementaritatea obiectivelor parțiale

Definirea în acest fel a tipurilor de obiective de predare/învățare a limbilor în funcție de fiecare element constitutiv major al modelului general de referință, chiar a fiecărei componente a acestor elemente constitutive majore, nu este un exercițiu de stil, ci rezultă din marea diversitate a obiectivelor de instruire și din varietate formulărilor cu efect publicitar conținute în ofertele de cursuri de limbi. În mod evident, numeroase oferte de instruire, școlară sau extrașcolară, afișează simultan mai multe dintre aceste obiective. Și este tot atât de evident, dar important de reamintit, că a fixa un obiectiv formulat într-un anumit fel înseamnă totodată că, în virtutea caracterului coerent al modelului ilustrat aici, odată atins obiectivul fixat, vor fi fost obținute suplimentar și alte rezultate care nu au fost urmărite în mod special sau care au constituit obiective accesorii.

Dacă, pentru a ilustra cele spuse mai sus, presupunem că obiectivul corespunde unui anumit domeniu și pune accentul pe o mai bună adaptare la exigențele unui post de muncă, de exemplu acela de servitor într-un restaurant, pentru atingerea acestui obiectiv vor fi dezvoltate activități comunicative ce țin de interacțiunea orală, se va lucra, în cadrul competenței de comunicare lingvistică, asupra anumitor zone lexicale ale componentei lingvistice (prezentarea și descrierea felurilor de mâncare etc.) și asupra unor norme socio-lingvistice (formule de adresare unui client, eventual folosirea persoanei a treia etc.), se va insista fără îndoială asupra anumitor **norme comportamentale** (discreție de bonton, afabilitate, răbdare etc.) sau asupra unor cunoștințe despre bucătăria și tradițiile alimentare ale anumitor culturi străine. În mod similar, am putea dezvolta și alte exemple, luând ca prim obiectiv alte elemente constitutive. Însă exemplul concret de mai sus este, fără îndoială, suficient pentru a completa ceea ce s-a spus mai devreme în privința noțiunii de competență parțială (vezi de asemenea remarcile cu privire la relativizarea a ceea ce se poate înțelege prin cunoașterea parțială a unei limbi).

6.2 OPERAȚIILE DE ÎNVĂȚARE A LIMBILOR

6.2.1 Achiziție sau învățare?

Cuvintele „achiziție” și „învățare” sunt utilizate curent în mod diferit. Unii le utilizează fără distincție de sens. Alții îl utilizează pe primul sau pe al doilea ca termen general, celălalt având un sens mai restrâns.

- „**Achiziție**” poate, așadar, fi utilizat în sens general sau se poate reduce la:
 - a. diferite **interpretări** ale limbii locutorilor străini în termenii teoriilor actuale ale gramaticii universale. Această activitate este aproape întotdeauna obiectul de studiu al unei ramuri a psiholingvisticii teoretice și nu prezintă deloc sau aproape deloc interes pentru practicieni, tocmai pentru că, în lumina acestor interpretări, gramatica ar ține de inconștient.
 - b. **cunoașterea** unei limbi străine (alta decât maternă), precum și la capacitatea spontană de a o utiliza care rezultă din confruntarea directă cu un text sau din participarea la anumite acte de comunicare.
- „**Învățare**” poate fi utilizat în sens general sau se poate reduce la procesul dezvoltării capacității de comunicare lingvistică în rezultatul unei proceduri planificate, în special într-un context instituțional.

Se pare că, la ora actuală, este imposibil să se impună o terminologie standardizată, întrucât nu există un termen generic evident pentru „învățare” și „însușire” în accepția lor limitată.

Utilizatorii Cadrului de referință sunt rugați să examineze și, dacă e posibil, să determine cu precizie sensul pe care îl atribuie acestor termeni și să evite utilizarea lor într-un mod care contravine uzului în vigoare.

Ei pot de asemenea analiza și eventual preciza cum se pot crea și folosi ocaziile, în sensul de la punctul b. de mai sus, pentru achiziția unei limbi.

6.2.2 În ce mod învață elevii ?

6.2.2.1 În lipsa unui consens bazat pe o cercetare suficient de solidă la acest subiect, nici *Cadrul de referință* nu are la bază o oarecare teorie a învățării. În opinia unor teoreticieni, capacitatea umană de prelucrare a informației este destul de puternică pentru ca aflarea într-un mediu lingvistic comprehensibil suficient de dens să-i fie de ajuns ființei umane pentru a-și însuși limba respectivă și pentru a fi capabilă de a o utiliza atât pentru înțelegere cât și pentru producere. Acești teoreticieni sunt de părere că procesul de „achiziție” este inaccesibil observației sau intuiției și că acesta nu poate fi facilitat printr-o manipulare conștientă, sub forma unor metode de predare sau procese de învățare. În opinia lor, cel mai important lucru pe care îl poate face un profesor este să creeze un mediu lingvistic cât mai bogat, în care învățarea să aibă loc fără a se recurge la instruirea formală.

6.2.2.2 Alții sunt de părere că nu doar aflarea într-un mediu lingvistic comprehensibil, dar și participarea activă la actele de comunicare este o condiție necesară și suficientă pentru dezvoltarea competenței de comunicare lingvistică. Ei consideră de asemenea că necesitatea predării sau învățării explicite a limbii nu poate fi pusă la îndoială. Unii, dimpotrivă, consideră că activitățile cognitive sunt suficiente și că studenții care au învățat regulile potrivite de gramatică și de vocabular vor fi capabili să înțeleagă și să utilizeze limba în lumina experienței lor anterioare și a bunului lor simț, fără a fi nevoie de a repeta. Aflați între cele două extremități, majoritatea studenților și a profesorilor, precum și suporturile pedagogice, vor opta pentru practici mai eclectice. Ei admit că elevii nu învață neapărat ceea ce li se predă și că aceștia au nevoie de un „aflux” de limbă substanțial, contextualizat și inteligibil, dar și de ocazii pentru a utiliza limba în mod interactiv; ei admit de asemenea că învățarea este facilitată, anume în condițiile artificiale ale unei săli de clasă, de combinația dintre învățarea conștientă și suficientă practică pentru a înlătura atenția conștientă acordată aptitudinilor fizice la un nivel elementar al vorbirii orale și exprimării în scris, precum și exactității morfologice și sintactice, eliberând astfel spiritul pentru strategii de comunicare de nivel superior. Unii (cu toate că numărul acestora este cu mult mai mic decât altădată) cred că acest scop poate fi atins prin exerciții sistematice până la saturație.

6.2.2.3 În mod evident, în privința elementelor care le permit să atingă o maximă productivitate, reacțiile elevilor variază în mod considerabil în funcție de vârstă, de natură și origine; aceleași variații se regăsesc și în rândurile profesorilor, ale autorilor de metode etc., privitor la echilibrul elementelor pe care aceștia le introduc într-un curs, atribuind o mai mare importanță producerii decât receptării sau dând prioritate corectitudinii mai mult decât fluenței etc.

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, ipotezele pe care se bazează procesul de învățare a limbii și consecințele metodologice ale acestora.

6.3 CE POATE FACE FIECARE TIP DE UTILIZATOR AL CADRULUI DE REFERINȚĂ PENTRU A FACILITA ÎNVĂȚAREA LIMBII?

Predarea, ca meserie, este un parteneriat în care, alături de profesori și elevi, principalii actori în procesul de învățare, intervin numeroși specialiști preocupați de problemele învățării. În această secțiune vom examina rolul care îi revine fiecăreia dintre părți.

6.3.1 Cei care se ocupă de examinare și de calificări vor trebui să ia în considerare parametrii relevanți pentru diplomele în cauză și pentru nivelul cerut. Ei vor trebui să ia decizii concrete în privința sarcinilor și activităților specifice care urmează a fi propuse, temele de tratat, expresiile, elementele lexicale și idiomatice pe care candidații vor trebui să le recunoască sau să și le amintească, cunoștințele socio-culturale și aptitudinile care urmează a fi testate etc. Ei nu se vor preocupa de procedeele de învățare sau dobândire a competenței decât în măsura în care metodele lor de evaluare ar putea avea, la rândul lor, un impact pozitiv sau negativ asupra învățării limbii.

6.3.2 Atunci când decid în privința orientărilor curriculare sau elaborează programe, **autoritățile** se concentrează asupra definirii obiectivelor învățării. În acest scop, ele pot să se limiteze doar la precizarea obiectivelor de nivel superior în termeni de sarcini, teme, competență etc. Ele nu sunt obligate – cu toate că pot dori să o facă – să specifice în mod detaliat conținutul vocabularului, temele gramaticale, noțiunile și funcțiile care le vor permite elevilor să îndeplinească sarcinile și să trateze temele stabilite. Ele nu au obligația – însă pot dori să o facă – să indice direcțiile principale sau să facă sugestii în privința metodelor care urmează a fi utilizate în clasă sau a etapelor care vor marca progresul elevului.

6.3.3 Autorii de manuale și de cursuri nu sunt obligați – cu toate că pot dori să o facă – să formuleze obiectivele cu referire la sarcinile pentru realizarea cărora ei își doresc să înzestreze elevii cu instrumentele necesare, sau competența și strategiile pe care ei trebuie să le dezvolte. În schimb, ei sunt obligați să ia decizii detaliate și concrete în privința selectării și ordinii de prezentare, în funcție de gradul lor de dificultate, a textelor, a activităților, a vocabularului și a gramaticii care urmează a fi propuse elevului. Utilizatorii așteaptă de la ei instrucțiuni detaliate pentru lecții și/sau sarcinile și activitățile pe care le au de îndeplinit elevii în corespundere cu materialul prezentat. Publicațiile lor influențează în mod considerabil procesul de predare/învățare și, inevitabil, trebuie să se bazeze pe anumite ipoteze explicite (în realitate, puține dintre ele răspund acestei cerințe; deseori, ele nu sunt analizate sau, și mai grav, nu sunt conștientizate) în ceea ce privește natura procesului de învățare.

6.3.4 Profesorii sunt în general obligați să respecte instrucțiunile oficiale, să utilizeze manualele și materialul pedagogic (pe care ei nu sunt neapărat în măsură să le analizeze, să le evalueze, să le aleagă sau să le completeze), să elaboreze teste și să organizeze testări și să pregătească elevii și studenții în vederea obținerii diplomelor. Ei au de luat decizii, în orice moment, în privința activităților de clasă pe care le pot prevedea sau pregăti dinainte, dar pe care trebuie să le adapteze cu flexibilitate în funcție de reacțiile elevilor sau ale studenților. Ei au misiunea de a urmări progresul elevilor sau studenților pe care îi învață și de a găsi modalități pentru a identifica, a analiza și a depăși dificultățile întâlnite de elevi în procesul de învățare, precum și pentru a dezvolta capacitățile lor individuale de a învăța. Profesorii trebuie să înțeleagă procesele de învățare în toată complexitatea lor, cu toate că această înțelegere poate fi mai degrabă rezultatul experienței decât produsul clar formulat al unei reflecții teoretice, ceea ce constituie contribuția lor la colaborarea care trebuie să existe, în materie de învățare, între cercetătorii din domeniul educației și profesorii care se ocupă de pregătirea cadrelor didactice.

6.3.5 În cele din urmă, achiziția limbii și procesul de învățare îi privește bineînțeles pe **elevi**. Anume ei trebuie să dezvolte competențe și strategii (în cazul în care nu au făcut-o deja) și să execute sarcinile, activitățile și operațiile necesare pentru a participa în mod eficace la actele de comunicare. Puțini sunt totuși cei care învață anticipat (în mod proactiv), ei înșiși planificând, structurând și executând propriile lor operații de învățare. Majoritatea învață în mod reactiv, urmând instrucțiunile și realizând activitățile care le sunt propuse de profesori și de manuale. Cu toate acestea, după ce predarea propriu-zisă ia sfârșit, învățarea de mai departe trebuie să se facă în regim autonom. Autonomia învățării poate fi încurajată dacă admitem că învățarea unei limbi înseamnă implicit și „a învăța să înveți”, astfel încât elevii devin din ce în ce mai conștienți de maniera lor de a învăța, de opțiunile care li se propun și de cele care li se potrivesc cel mai bine. Chiar și în cadrul unei instituții date, ei pot fi încurajați, puțin câte puțin, să-și facă propriile alegeri în limitele obiectivelor, materialului și metodelor de învățare, în lumina nevoilor, motivațiilor, caracteristicilor și resurselor care le sunt proprii. Sperăm că acest *Cadru de referință* va fi util nu doar profesorilor și partenerilor din educație, dar și celor care învață, ajutându-i să devină, și ei, mai conștienți de opțiunile care li se oferă și să fie mai determinați în privința alegerilor pe care le fac.

6.4 UNELE OPȚIUNI METODOLOGICE PENTRU PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA LIMBILOR

Până aici, *Cadru de referință* a fost preocupat de elaborarea unui model de utilizare a limbii și de utilizator cât se poate de complet, atrăgând atenția, de-a lungul întregului parcurs, asupra pertinentei diferitelor componente ale modelului de învățare, predare și evaluare. Această relevanță a fost considerată esențialmente în termeni de conținut și obiective ale învățării, acestea fiind expuse pe scurt în Secțiunile 6.1 și 6.2.

Dintr-un Cadru de referință pentru învățarea, predarea și evaluarea în domeniul limbilor nu poate însă lipsi o analiză a metodologiei, dat fiind că utilizatorii vor dori, fără îndoială, să reflecteze asupra demersurilor lor și să-și împărtășească deciziile metodologice într-un cadru general. Un cadru de acest tip și este propus în Capitolul 6.

Evident, trebuie să se insiste asupra faptului că acestui capitol i se aplică aceleași criterii ca și celorlalte. Abordarea metodologiei predării și învățării trebuie să fie cât se poate de completă și să prezinte, în consecință, toate opțiunile în mod explicit și transparent, evitându-se pledoaria și dogmatismul. Conform **principiului metodologic fundamental al Consiliului Europei**, metodele care trebuie aplicate în învățare, predare și cercetare sunt cele care sunt considerate cele mai eficace pentru atingerea obiectivelor stabilite în funcție de elevii vizați în mediul lor social. Eficacitatea este subordonată motivațiilor și caracteristicilor elevilor, precum și naturii resurselor umane și materiale la care se poate recurge. Respectarea acestui principiu fundamental duce în mod inevitabil la o mare varietate de obiective și la o varietate și mai mare de metode și materiale.

La ora actuală, există foarte multe maniere de a învăța și a preda limbile moderne. De-a lungul anilor, Consiliul Europei a încurajat o metodologie bazată pe nevoile comunicative ale elevilor și adoptarea unor metode și materiale adaptate caracteristicilor și nevoilor lor. Cu toate acestea, așa cum a fost clar menționat la 2.3.2 (vezi p.21) și de-a lungul întregii lucrări de față, *Cadru de referință* nu își propune să promoveze o metodă de predare anume, ci să prezinte mai multe opțiuni. Mai multe informații despre aceste opțiuni și relatarea experienței exploatării acestora sunt așteptate din teren. La acest nivel, nu putem decât să semnalăm unele dintre opțiunile reperate în practicile existente și să rugăm utilizatorii *Cadrului de referință* să le completeze pe baza cunoștințelor și experienței proprii. În acest scop, un „ghid al utilizatorului” le stă la dispoziție.

Dacă se vor găsi practicieni convingși, după vor fi reflectat îndeajuns, că obiectivele specifice ale publicului de care se ocupă ar putea fi atinse mai eficient prin alte metode decât cele preconizate de Consiliul Europei în alte surse, am dori ca aceștia să ne comunice concluziile lor și să ne spună și nouă, și celorlalți parteneri, ce metode utilizează și ce obiective urmăresc. Un asemenea

schimb de informații ar putea duce la o înțelegere mai largă a diversității și a complexității universului predării limbilor, ar permite dezbateră subiectului, de departe preferabilă acceptării ideii dominante doar pentru că e dominantă.

6.4.1 Abordări generale

De regulă, se mizează că elevii își vor însuși/vor învăța o L2 conform uneia din următoarele **modalități**:

- a. prin contactul direct cu situațiile de utilizare autentică a unei limbi L2;
 - prin comunicarea față în față cu locutorii nativi;
 - ascultând conversații la care ei nu participă;
 - ascultând emisiuni radio, înregistrări etc.;
 - ascultând și vizionând emisiuni și filme televizate, înregistrări video etc.;
 - citind texte scrise care nu sunt manipulate și progresive (ziare, magazine, povestiri, romane, afișe și panouri afișate în public etc.);
 - utilizând soft-uri, CD-romuri etc.;
 - participând la forumuri on-line sau off-line;
 - participând la cursuri în care L2 este folosită ca limbă de predare.
- b. prin contactul direct cu discursuri orale și texte scrise selecționate (adică progresive) în L2 („aflux inteligibil”).
- c. prin participarea directă la o interacțiune comunicativă autentică în L2, de exemplu ca partener al unui interlocutor competent.
- d. prin participarea la realizarea sarcinilor special concepute și elaborate în L2 („aflux comprehensibil”).
- e. prin învățământul autonom (ghidat), urmărind obiectivele fixate și utilizând materialul pedagogic disponibil.
- f. printr-o combinație de prezentări, explicații, exerciții (mecanice) și activități de exploatare, toate în L2.
- g. printr-o combinație a activităților de la f., dar recurgându-se la L1 pentru organizarea clasei, pentru explicații etc.
- h. combinând activitățile de mai sus, începând de exemplu cu f., după care utilizarea limbii L1 urmează să fie redusă progresiv, fiind propuse mai multe texte autentice orale și scrise și lăsându-se mai mult loc pentru studiul individual.
- i. combinând tot ce a fost indicat mai sus în cadrul planificării, executării și evaluării activității de clasă, individual sau în grup, cu ajutorul profesorului și negociind interacțiunea pentru a răspunde diferitelor nevoi ale elevilor etc.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie modurile de abordare la care recurg în mod obișnuit, fie că ele se regăsesc în lista de mai sus sau nu.

6.4.2 Abordări specifice

Trebuie luat în considerare rolul respectiv al profesorilor, al elevilor și al suporturilor.

6.4.2.1 Ce procent din durata cursului poate fi (trebuie) consacrat:

- a. se profesor expunerii și explicării în fața întregii clase?
- b. seriilor de întrebări/răspunsuri destinate întregii clase (făcând distincție între întrebări referențiale, de informare și de control)?
- c. lucrului în grup sau în pereche?
- d. lucrului individual?

6.4.2.2 Profesorii trebuie să-și dea seama ce parte importantă în contextul învățării/însușirii unei limbi îi revine comportamentului lor, în care își găsesc reflecție atitudinile și capacitățile care le sunt proprii. Ei joacă un rol pe care elevii lor vor ajunge să-l imite cu ocazia folosirii în viitor a limbii sau eventual în practica lor ulterioară de profesori.

Ce importanță trebuie să se acorde:

- aptitudinii de predare?
- aptitudinii de a organiza clasa?
- capacității de a efectua o cercetare și de a face abstracție de propria experiență?
- stilurilor de predare?
- înțelegerii evaluării și capacității de a o organiza?
- cunoașterii dimensiunii socioculturale și capacității de a o preda?
- atitudinilor și aptitudinilor interculturale?
- cunoașterii critice și aprecierii literaturii, precum și capacității de a o preda?
- capacității de a individualiza predarea în clasele de elevi cu moduri de învățare și aptitudini diferite?

Care sunt căile cele mai eficiente de dezvoltare a diferitor capacități și calități?

Atunci când se lucrează în grup sau în pereche, poate oare profesorul:

- a. să se limiteze doar la supraveghere și la menținerea disciplinei?

- b. să circule pentru a-și oferi ajutorul la executarea activităților de clasă?
- c. să fie disponibil pentru consultații individuale?
- d. să adopte rolul de a facilita și a supraveghea, să accepte remarcile elevilor în privința procesului de învățare la care participă și să ia atitudine față de aceste remarci, să coordoneze activitățile elevilor și să nu se limiteze doar la a da sfaturi și a controla?

6.4.2.3 Putem oare aștepta sau cere de la elevi:

- a. să urmeze întocmai indicațiile profesorului și doar acestea, să o facă ordonat și disciplinat, și să nu intervină decât atunci când sunt întrebați?
- b. să participe activ la procesul de învățare și să coopereze cu profesorul și cu ceilalți elevi pentru a se pune de acord în privința obiectivelor și metodelor, să se angajeze în activități de evaluare și predare reciprocă pentru a progresa în direcția unei mai mari autonomii?
- c. să lucreze în mod autonom, folosind materiale destinate autoinstruirii, și să se autoevalueze?
- d. să intre în competiție cu ceilalți elevi?

6.4.2.4 În ce context trebuie folosite suporturile tehnice (casete audio și video, calculator etc.)?

- a. în nici unul;
- b. pentru demonstrații, repetări etc. cu întreaga clasă;
- c. în condițiile unui laborator multimedia;
- d. pentru învățarea individuală în mod autonom;
- e. ca bază pentru activitățile de grup (discuții, negocieri, jocuri cooperative și competitive etc.);
- f. în cadrul unei rețele școlare internaționale informatizate la care au acces școlile, clasele și persoanele particulare.

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz:

- **responsabilitățile și rolurile profesorilor și ale elevilor în organizarea, gestionarea, dirijarea și evaluarea procesului de predare/învățare;**
- **modul de folosire a materialului pedagogic.**

6.4.3 Rolul textelor

Ce rol trebuie să joace **textele** în predarea și învățarea limbilor?

6.4.3.1 Care sunt așteptările sau ce li se cere elevilor să învețe din textele orale sau scrise (vezi 4.6):

- a. în cazul unei simple confruntări cu textul?
- b. la o simplă confruntare în care însă profesorul se asigură că materialul nou este inteligibil prin inferența din contextul verbal, din suportul vizual etc.?
- c. la confruntarea cu textul a cărui înțelegere este susținută și asistată de întrebări/răspunsuri în L2, de întrebări cu mai multe răspunsuri, de asocierea textelor și imaginilor etc.?
- d. în cazul din c., la care se adaugă însă:
 - verificarea înțelegerii în L1?
 - explicații în L1?
 - explicații în L2, inclusiv traduceri necesare?
 - traducerea sistematică în L1 de către elevi sau studenți?
 - activități de înțelegere în grup sau de înțelegere prealabilă și de prelectură etc.?

6.4.3.2 În ce măsură elevilor trebuie să li se propună texte orale sau scrise:

- a. „Autentice”, adică produse în scop comunicativ și nu special concepute pentru predarea limbilor?

De exemplu:

 - documente autentice în contextul lor primar și intacte pe care elevul le întâlnește nemijlocit în experiența sa de folosire a limbii (ziare, magazine, emisiuni radiofonice etc.);
 - texte autentice selectate, clasificate în funcție de gradul de dificultate și/sau parțial modificate în vederea adaptării lor la experiența, centrele de interes și caracteristicile elevului;
- b. Special concepute ca material pentru predarea limbii?

De exemplu:

 - texte după modelul celor autentice de mai sus (de exemplu, material pentru comprehensiunea vorbirii orale înregistrat de actori);
 - texte elaborate cu scopul de a aduce, în context, exemple pentru conținutul lingvistic de învățat (de exemplu, într-o lecție sau o unitate dată);
 - fraze izolate pentru exerciții (fonetice, gramaticale etc.);
 - instrucțiuni și explicații etc. din manual, instrucțiuni de teste și examene, discursul profesorului în clasă (indicații, explicații, organizare etc.).

Acestea din urmă pot fi considerate ca tipuri de texte specifice. În ce măsură sunt ele ușor de înțeles și cât de plăcut este să lucrezi cu ele? În ce măsură conținutul, formularea și prezentarea lor sunt determinante pentru aceste calități ale textului?

6.4.3.3 În ce măsură trebuie elevii nu doar să prelucreze, dar și să producă texte? Poate fi vorba despre:

- a. la aspectul oral:
 - texte scrise citite cu voce tare;
 - răspunsuri orale la întrebările din exerciții;
 - recitarea textelor învățate pe de rost (piese de teatru, poeme etc.);
 - exerciții în pereche sau în grup;
 - participarea la discuții oficiale și neoficiale;
 - conversația liberă (în clasă sau în timpul discuțiilor dintre elevi);
 - expozeuri.
- b. la aspectul scris:
 - dictare;
 - exerciții în scris;
 - compuneri;
 - traduceri;
 - rapoarte în scris;
 - un proiect de muncă;
 - scrisori adresate unui corespondent;
 - participarea la dialoguri în rețea sau prin fax în context școlar.

6.4.3.4 În activitățile de receptare, producere și interacțiune, putem aștepta de la elevi ca aceștia să recunoască tipuri de texte, să-și dezvolte maniere diferite și adecvate de a asculta, de a citi, de a scrie, atât în mod individual cât și ca membri ai unui grup (de exemplu, împărtășindu-și ideile și interpretările acestora în timpul activităților de comprehensiune și de reformulare) și cât de mult putem conta pe o asemenea evoluție? Pot fi ajutați elevii în vederea materializării acestor așteptări?

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz:

- **locul textelor (orale și scrise) în programa lor de predare/învățare și activitățile de exploatare;**
- **principiile de selecționare, adaptare sau compunere, organizare și prezentare a textelor**
- **dacă textele sunt progresive;**
- **dacă a. mizează că elevii vor face distincție între diferite tipuri de texte și își vor dezvolta diferite stiluri de lectură, potrivit tipului de text, și că vor citi în detaliu sau pentru a sesiza ideile generale, informațiile specifice etc. și dacă b. elevii vor fi ajutați să facă acest lucru.**

6.4.4 Sarcini și activități

Cât de probabil este și care este limita până la care se poate cere elevilor să învețe prin intermediul sarcinilor și activităților? (vezi 4.3 și 4.4) și prin:

- a. simpla participare la activități spontane?
- b. simpla participare la activități planificate în termeni de tipuri de activități, scopuri, suporturi, produse, rolurile și activitatea participanților etc.?
- c. participarea nu doar la executarea sarcinii, dar și la pregătirea, analiza și evaluarea acesteia?
- d. ca în c., dar cu conștientizarea explicită a obiectivelor, a naturii și a structurii sarcinilor, așteptărilor în privința rolului participanților etc.?

6.4.5 Strategii comunicative

Vorbind despre dezvoltarea capacității elevului de a utiliza strategiile comunicative (vezi 4.4), ar trebui ea oare :

- a. considerată ca fiind transferabilă din L1 sau facilitată;
- b. prin crearea de situații și realizarea unor activități (de exemplu jocul de roluri și simularea) care necesită operații strategice de planificare, executare, evaluare și remediere?
- c. ca în b., dar cu folosirea tehnicilor de conștientizare (de exemplu, înregistrarea jocurilor de roluri și a simulărilor)?
- d. ca în b., însă încurajând elevul să se concentreze asupra unei strategii date și să o urmeze sau cerându-i acest lucru în caz de necesitate?

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, locul rezervat sarcinilor, activităților și strategiilor în programa lor de predare/învățare a limbii.

6.4.6 Forme variate de dezvoltare a competențelor generale

Dezvoltarea competențelor generale (vezi Secțiunea 5.1) poate urma căi diferite.

6.4.6.1 În ceea ce privește cunoașterea lumii, învățarea unei limbi noi nu înseamnă că se pleacă de la zero. Se poate considera că o parte însemnată, dacă nu chiar esențială a cunoștințelor necesare vin de la sine. Cu toate acestea, nu este vorba doar despre suprapunerea cuvintelor noi cu ideile mai vechi, deși este remarcabil că repertoriul de noțiuni generale și specifice propuse în Threshold Level (Nivelul-prag) s-a dovedit a fi în cea mai mare măsură potrivit și adecvat pentru vreo douăzeci de limbi europene aparținând unor familii lingvistice diferite. Formarea unei opinii este necesară pentru a putea răspunde la întrebări de genul: limba de predat sau de evaluat implică oare o cunoaștere a lumii care depășește de fapt nivelul de maturitate al elevului sau este un fenomen extern experienței acestuia? Chiar dacă este așa, acest fapt nu este dovedit. Întrebarea nu trebuie evitată; în cazul utilizării unei limbi străine (care nu este maternă) ca limbă de predare în școală sau în universitate (de altfel, ca și în cazul predării limbii materne), conținutul și limba în care acesta este predat sunt în egală măsură noi. În trecut, au existat manuale de limbă, ca cele ale lui Comenius, renumit educator ceh din secolul al XVII-lea, în care s-a încercat o structurare explicită a predării limbii pentru a oferi tinerilor o viziune structurată asupra lumii.

6.4.6.2 În ceea ce privește dezvoltarea cunoștințelor socioculturale și a deprinderilor interculturale, poziția este puțin diferită. În anumite privințe, popoarele din Europa par să împărtășească o cultură comună. În alte privințe, există o diversitate considerabilă, și nu doar de la țară la țară, dar și între regiuni, clase, comunități etnice, genuri etc. Reprezentarea culturii țintă și alegerea grupurilor sociale care vor fi luate în vizor trebuie examinate cu prudență. Își au oare locul, fie și foarte neînsemnat, în această reprezentare stereotipurile pitorești, în general arhaice și folclorice, de genul celor ce pot fi găsite în cărțile ilustrate pentru copii (saboții și morile în Olanda, colibele englezești cu trandafiri în prag)? Acestea captează atenția și îi pot motiva mai ales pe cei mai mici. Deseori, ele corespund într-un fel sau altul imaginii pe care țara respectivă o oferă despre sine însăși și care este protejată și promovată prin intermediul festivalurilor. În asemenea cazuri, ele pot fi prezentate anume din această perspectivă. Ele nu au nimic comun cu viața majorității populației. Trebuie găsit un echilibru în lumina scopului educativ care este acela de a dezvolta competența pluriculturală a elevilor.

6.4.6.3 În consecință, cum trebuie tratate, într-un curs de limbă, competențele care nu țin nemijlocit de comunicare ?

- a. considerând că ele există deja sau că au fost dobândite cu alte ocazii (de exemplu, la alte materii predate în L1) și sunt suficiente pentru a fi considerate ca dobândite în L2;
- b. tratându-le *ad hoc* când se ridică problema;
- c. selectând sau producând texte care ilustrează probleme și domenii noi ale cunoașterii;
- d. prin intermediul cursurilor sau manualelor care tratează domenii specifice (Landeskunde, civilizație etc.) în L1 și în L2;
- e. printr-o componentă interculturală concepută pentru a declanșa conștientizarea părții pertinente din cunoștințele generale respective ale elevului și ale locutorului nativ în materie de elemente socio-culturale, de experiență și de proces cognitiv;
- f. prin jocuri de roluri și simulări;
- g. prin folosirea limbii L2 ca limbă de predare a altor discipline;
- h. prin contactul direct cu locutori nativi și cu texte autentice.

6.4.6.4 Trăsăturile de personalitate, motivațiile, atitudinile, credințele etc. ale elevului (vezi 5.1.3) pot fi:

- a. lăsate de-o parte întrucât îl privesc doar pe elev;
- b. luate în considerare în procesul de planificare și de asigurare a continuității procesului de învățare;
- c. considerate ca un obiectiv al programei de învățare.

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz:

- **ce metode și procedee dintre cele enumerate mai sus (sau altele) folosesc pentru a dezvolta competențele generale;**
- **ce deosebiri pertinente apar dacă a) deprinderile practice sunt considerate ca subiect, b) acestea sunt cultivate prin antrenament, c) ele sunt demonstrate prin acte însoțite de utilizarea limbii și d) ele sunt predate folosind limba țintă ca limbă de predare.**

6.4.6.5 În ceea ce privește capacitatea de a învăța, se va miza/se va cere ca elevii să-și dezvolte capacitatea de a învăța și aptitudinea de a descoperi, atunci când își asumă responsabilitatea propriei lor învățări (vezi 5.1.4):

- a. ca un simplu „impact” al predării și învățării, fără dispoziții sau planificare speciale;
- b. printr-un transfer progresiv al responsabilității învățării de la profesor la elevi și studenți, încurajându-i pe aceștia să reflecteze asupra învățării în care sunt antrenati și să-și împărtășească experiența cu ceilalți elevi;
- c. ridicând în mod sistematic gradul de conștientizare de către elev a procesului de predare/învățare în care este antrenat;
- d. invitând elevii să participe la experimentarea diferitor procedee metodologice;
- e. insistând ca elevii să-și identifice propriul lor stil cognitiv și să-și dezvolte propriile lor strategii de învățare în funcție de stilul respectiv.

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, măsurile pe care le iau pentru ca elevii și studenții să progreseze în direcția utilizării și învățării responsabile și autonome a limbii.

6.4.7 Dezvoltarea competențelor lingvistice

Care este modalitatea optimă de a facilita dezvoltarea **competențelor lingvistice** ale elevului în ceea ce privește vocabularul, gramatica, pronunția și ortografia?

6.4.7.1 Cât de mari vor fi așteptările sau cerințele față de elevi în privința însușirii **vocabularului**:

- a. prin simpla constatare a cuvintelor și locuțiunilor folosite în textele autentice orale și scrise;
- b. pe calea deducției sau prin consultarea dicționarului în caz de necesitate în cursul sarcinilor și activităților;
- c. prin prezentarea cuvintelor în context, de exemplu în textele din manualele școlare, și folosirea lor ulterioară în exerciții, în activități de exploatare etc.;
- d. prin prezentarea însoțită de suporturile vizuale (imagini, gestică și mimica, acțiuni corespunzătoare, obiecte diverse etc.);
- e. prin memorizarea unor liste de cuvinte etc. cu traducerea lor;
- f. prin explorarea unor câmpuri semantice și lexicale;
- g. prin pregătirea pentru folosirea dicționarilor unilingve și bilingve, a glosarelor și a *enciclopediilor* și a oricărei alte lucrări de referință;
- h. prin explicarea funcționării structurii lexicale și aplicația care rezultă (de exemplu, derivarea, sufixarea, sinonimia, antonimia, cuvintele compuse, colocațiile, expresiile idiomatice etc.);
- i. prin studierea mai mult sau mai puțin sistematică a deosebirilor dintre distribuția elementelor lexicale în L1 și L2 (semantica contrastivă).

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, modul în care vor fi prezentate și învățate de elevi și studenți elementele de vocabular (sens și formă).

6.4.7.2 Cantitatea, proporțiile și stăpânirea vocabularului sunt parametrii esențiali ai însușirii limbii și, în consecință, ai evaluării competenței de comunicare lingvistică și a planificării predării și învățării limbii.

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz:

- **cantitatea vocabularului de care elevul va avea nevoie/pe care va trebui să o stăpânească sau cu care va trebui înzestrat (de exemplu, numărul de cuvinte și expresii);**
- **proporțiile vocabularului de care elevul va avea nevoie/pe care va trebui să le stăpânească sau cu care va trebui înzestrat (de exemplu, teme, domenii etc. abordate);**
- **tipul de control al vocabularului pe care elevul va avea nevoie/pe care va trebui să-l exerseze;**
- **dacă e cazul, distincția dintre învățarea pentru recunoaștere și comprehensiune și învățarea pentru memorizare și producere;**
- **recurgerea la tehnicile de inducție; modul lor de folosire.**

6.4.7.3 Alegerea vocabularului

Autorii programelor de examinare și ai materialului pedagogic sunt obligați să aleagă vocabularul pe care îl vor introduce la examen sau în materialele respective. Autorii programelor și ai documentelor de referință nu sunt obligați să facă acest lucru, dar ei pot dori să indice liniile directoare pentru asigurarea transparenței și coerenței instrucțiunilor oficiale. Există mai multe **opțiuni**.

- A alege cuvinte și expresii cheie **a)** în domenii tematice necesare pentru realizarea sarcinilor comunicative care corespund nevoilor elevilor, **b)** care concretizează diferența culturală și/sau valorile și credințele semnificative împărtășite de grupul sau grupurile sociale ale căror limbă se studiază.
- A urma principiile statisticii lexicale, selecționând cuvintele cu cea mai mare frecvență într-un corpus larg și în anumite domenii tematice.
- A selecta texte (autentice) orale și scrise și a învăța/a preda fără restricții cuvintele ce se conțin în aceste texte.
- A nu planifica îmbogățirea vocabularului, ci a-i permite să se dezvolte cât se poate de organic, în funcție de solicitările elevului când acesta îndeplinește sarcini comunicative.

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, principiile care au guvernat selecția lexicală.

6.4.7.4 Competența gramaticală, sau capacitatea de a organiza fraze pentru a transmite un sens, constituie însuși nucleul competenței comunicative și majoritatea (dar nu totalitatea) celor care sunt implicați în planificarea, predarea și evaluarea limbilor acordă o atenție deosebită gestionării procesului de învățare care conduce la dobândirea acestei competențe. În general, acest lucru

are drept consecință selectarea, organizarea, progresul și practica datelor noi, începând cu fraze simple care conțin o singură propoziție și în care fiecare element este reprezentat printr-un singur cuvânt (de exemplu, Maria este fericită) și terminând cu fraze compuse ale căror structură și lungime sunt, evident, nelimitate. Aceasta nu împiedică însă deloc introducerea la o etapă precoce a unor fraze complexe pentru analiză, însă prezentate fie ca locuțiuni (de exemplu ca un element de vocabular), fie ca o structură pentru inserarea unui element paradigmatic (*Ați putea să-mi arătați, vă rog, ...*), fie ca text al unui cântec învățat în întregime (*O, ce veste minunată din Bethlehem ni se arată ...*).

6.4.7.5 Complexitatea inerentă sintaxei nu este singurul principiu de progres care trebuie luat în considerare.

1. Trebuie luată în considerare **productivitatea comunicativă a categoriilor gramaticale**, mai bine zis rolul lor în exprimarea noțiunilor generale. De exemplu, cât de judicios este să-i faci pe elevi să avanseze într-un mod care îi lasă incapabili, după doi de ani de studiu, să povestească un eveniment trecut?

2. **Datele contrastive** au o importanță capitală pentru aprecierea gradului de dificultate a învățării și pentru rentabilitatea progreselor concurente. De exemplu, propozițiile subordonate în germană creează mai multe dificultăți elevilor englezi și francezi decât unui vorbitor de olandeză în ceea ce privește ordinea cuvintelor. Cu toate acestea, elevii care vorbesc limbi apropiate, cum ar fi de exemplu germana și olandeza sau ceha și slovacă, riscă să cadă în capcana unei traduceri mecanice cuvânt cu cuvânt.

3. **Discursul autentic**, atât oral cât și scris, poate, într-o măsură oarecare, să prezinte dificultăți gramaticale de diferite niveluri. Dar este probabil că elevul se va confrunta cu structuri noi, chiar cu categorii noi. S-ar putea ca un elev abil să și le însușească și să le utilizeze înaintea altora, considerate mai fundamentale.

4. Eventual, se poate lua în considerare și „ordinea naturală” de însușire de către copil a limbii materne în planificarea unei programe în L2.

Cadrul de referință nu poate înlocui gramaticile de referință sau oferi o ordonare strictă a conținutului (cu atât mai mult că clasamentul elevilor în funcție de nivelul lor presupune o selectare care necesită o organizare globală), însă el oferă un cadru cu ajutorul căruia practicienii își vor face cunoscute deciziile.

6.4.7.6 În general, se consideră că fraza este un domeniu al descrierii gramaticale. Cu toate acestea, anumite relații interfractice (de exemplu, anafora: pronumele și propozițiile adverbiale) pot fi considerate ca făcând parte mai degrabă din competența lingvistică decât din competența pragmatică (exemplu: *nu credeam că Ion va merge la expoziție. Și totuși, era acolo*).

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz :

- **principiile care guvernează selectarea și organizarea în ordine ascendentă a elementelor gramaticale, a categoriilor, structurilor, operațiilor și relațiilor;**
- **modul în care sensul acestora este prezentat elevilor;**
- **rolul gramaticii contrastive în învățarea și predare limbilor;**
- **importanța acordată registrului, fluenței și exactitudinii limbii utilizate în raport cu construcția gramaticală a frazelor;**
- **măsura în care elevii trebuie să conștientizeze a) gramatica limbii lor materne, b) gramatica limbii – țintă și c) gramatica contrastivă a acestor limbi.**

6.4.7.7 Se poate miza sau cere ca elevii să-și dezvolte competențele lor gramaticale:

- a. grație inducției, prin familiarizarea cu elemente gramaticale noi în contextul unor documente autentice;
- b. grație inducției, prin introducerea unor elemente gramaticale noi, categorii, structuri, reguli etc. în texte produse special pentru a prezenta forma, funcția și sensul acestora;
- c. ca în b., dar cu explicații și exerciții formale;
- d. prin prezentarea unor paradigme formale, tabele structurale etc., însoțită de explicațiile metalingvistice corespunzătoare în L2 sau L1 și de exerciții formale;
- e. prin clarificare și eventual prin reformularea ipotezelor emise de elevi etc.

6.4.7.8 Dacă se recurge la exerciții formale, acestea pot fi de următoarele tipuri:

- a. texte cu goluri;
- b. construirea unor fraze conform unui model dat;
- c. întrebări cu răspunsuri multiple;
- d. exerciții de substituție într-o anumită categorie (de exemplu, singular/plural, prezent/trecut, diateza activă/pasivă etc.);
- e. îmbinarea propozițiilor în fraze (de exemplu, propoziții relative; propoziții adverbiale și nominale etc.);
- f. traducerea unor fraze din L1 în L2;
- g. întrebări/răspunsuri care implică utilizarea anumitor structuri;
- h. exerciții de dezvoltare a fluenței vorbirii, bazate pe gramatică etc.

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz :

- în ce mod structura gramaticală este a) analizată, sistematizată și prezentată elevilor și b) în ce mod aceștia și-o însușesc;
- modul și principiile conform cărora elevilor le este transmis sensul lexical, gramatical și pragmatic în L2 și modul în care elevii îl valorifică.

De exemplu:

- prin traducerea din L1 sau în L1;
- printr-o definiție sau prin explicații în L2;
- prin utilizarea în context.

6.4.7.9 Pronunția

În ce mod se poate miza sau cere ca elevii să-și dezvolte capacitatea de pronunție într-o limbă:

- a. prin audierea unor enunțuri orale autentice?
- b. prin imitarea în cor (colectivă)
 - a profesorului?
 - a unor înregistrări audio făcute de vorbitori nativi?
 - a unor înregistrări video făcute de vorbitori nativi?
- c. prin munca individuală în laboratorul fonetic?
- d. prin lectura fonetică cu voce tare a unor texte etalonate?
- e. prin antrenarea auzului și exerciții fonetice?
- f. ca în d. și e., dar cu ajutorul transcrierii fonetice a textelor?
- g. printr-un exercițiu fonetic explicit (vezi 5.2.1.4)?
- h. prin învățarea unor convenții ortoepice (adică pronunția în diferite grafii)?
- i. printr-o îmbinare a practicilor de mai sus?

6.4.7.10 Ortografia

În ce mod se poate miza sau cere ca elevii să-și dezvolte capacitatea de a stăpâni sistemul grafic al unei limbi:

- a. printr-un simplu transfer din L1?
- b. prin lectura unor texte scrise autentice:
 - imprimate?
 - dactilografiate?
 - manuscrise?
- c. prin memorizarea alfabetului în cauză asociat cu valorile fonetice corespunzătoare (de exemplu, alfabetul chirilic, latin sau grecesc, dacă e diferit de alfabetul limbii materne) și cu semnele diacritice și de punctuație?
- d. prin practica scrierii cursive (de exemplu, scrierea chirilică sau gotică) și cunoașterea convențiilor naționale caracteristice scrisului de mână?
- e. prin memorizarea formei cuvintelor (luate individual sau conform regulilor de ortografie), precum și a regulilor de punctuație?
- f. prin practica dictării?

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, în ce mod formele ortografice și fonetice ale cuvintelor, frazelor etc. sunt transmise elevilor și în ce mod elevii și le însușesc.

6.4.8 Transferabilitatea competenței sociolingvistice

Se poate considera că dezvoltarea competenței sociolingvistice a elevului (vezi 5.2.2) este transferabilă din experiența vieții sociale sau este facilitată:

- a. de contactul cu limba autentică, utilizată în modul convenit în cadrul său social?
- b. de selectarea sau producerea unor texte care exemplifică contrastele sociolingvistice dintre societatea de origine și cea limbii țintă?
- c. atrăgând atenția asupra contrastelor sociolingvistice pe măsura manifestării lor, cu explicațiile și discuțiile de rigoare?
- d. așteptând să fie comise erori și intervenind cu această ocazie pentru a le semnală, a le analiza, a le explica li a indica folosirea corectă?
- e. ca parte a predării explicite a unei componente socioculturale cu ocazia studierii unei limbi moderne?

6.4.9 Dezvoltarea competențelor pragmatice

Dezvoltarea competențelor pragmatice (vezi 5.2.3) ale elevului poate fi:

- considerată drept transferabilă din învățământ și din experiența în general în limba maternă (L1)? sau facilitată;
- prin mărirea progresivă a dificultății structurii discursului și a ariei funcționale a textelor prezentate elevilor?
- cerându-i elevului să producă texte de o complexitate crescândă sau să traducă din L1 în L2 texte din ce în ce mai complexe?
- prin stabilirea unor sarcini care necesită o arie funcțională din ce în ce mai largă și adeziunea la anumite modele de interacțiune verbală?
- prin activitatea de conștientizare (analiză, explicare, terminologie etc.) care completează activitățile practice?
- prin predarea explicită și exercițiul funcțiilor, modelelor de schimburi verbale, și a structurii discursului?

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz :

- **în ce măsură competențele sociolingvistice și pragmatice, precum și utilizarea unei strategii de discurs, pot fi considerate ca dobândite sau pot fi lăsate să se dezvolte în mod natural;**
- **ce metode și tehnici trebuie folosite pentru a facilita dezvoltarea acestor competențe, în cazurile în care facilitarea este găsită necesară și judicioasă.**

6.5 Greșelile și erorile

Erorile sunt cauzate de o deviere sau de o reprezentare deformată a competenței –țintă. În acest caz, este vorba despre o concordanță între competența și performanța unui elev care și-a însușit reguli ce nu coincid cu normele din L2.

Cât despre **greșeli**, acestea au loc atunci când utilizatorul/elevul este incapabil să-și aplice competențele în practică, cum s-ar putea întâmpla cu un vorbitor nativ.

6.5.1 Atitudinile față de erori

Erorile pot provoca **atitudini** diferite, de exemplu:

- greșelile și erorile sunt dovada eșecului învățării;
- greșelile și erorile sunt dovada ineficienței predării;
- greșelile și erorile sunt dovada voinței elevului de a comunica în pofida riscurilor;
- erorile sunt inevitabile; ele sunt produsul tranzitoriu al dezvoltării de către elev a unei interlimbi. Greșelile sunt inevitabile în utilizarea în orice formă a unei limbi, inclusiv de către vorbitorii nativi.

6.5.2 Măsurile de luat

În cazul comiterii de către elev a unor greșeli și erori, se pot lua următoarele **măsuri**:

- toate greșelile și erorile trebuie corectate de profesor imediat;
- corectarea reciprocă imediată trebuie încurajată în mod sistematic pentru a se ajunge la dispariția erorilor;
- toate erorile ar trebui semnalate și corectate atunci când acestea nu interferează cu comunicarea (de exemplu, prin separarea obiectivului corectitudinii de cel al fluenței);
- erorile ar trebui nu doar corectate, dar și analizate și explicate în timp util;
- greșelile, care nu sunt altceva decât lapsusuri, trebuie ignorate, în schimb erorile sistematice trebuie să dispară;
- ar trebui corectate doar erorile care interferează cu comunicare;
- erorile ar trebui acceptate ca „limbă tranzitorie” și ignorate.

6.5.3 Utilizarea erorilor

În ce mod se poate ține cont de observarea și analiza erorilor elevului:

- la planificarea predării și învățării în mod colectiv sau individual?
- la elaborarea unui curs sau a unui material?
- la evaluarea predării și învățării, de exemplu:
 - studenții sunt evaluați cu precădere în funcție de erorile și greșelile comise la realizarea unei sarcini?
 - în ipoteza contrară, care sunt criteriile unei evaluări reușite?
 - erorile și greșelile sunt raportate la un barem și, în caz afirmativ, conform cărui criteriu?
 - Care este ponderea relativă a erorilor și greșelilor:

- de pronunție?	- de sintaxă?
- de ortografie?	- de uz?
- de vocabular?	- de conținut sociocultural?
- de morfologie?	

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz, atitudinea lor și măsurile pe care le iau față de greșelile și erorile elevilor și dacă aplică aceleași criterii sau criterii diferite greșelilor și erorilor:

- fonetice;
- ortografice;
- lexicale;
- morfologice;
- sintactice;
- sociolingvistice și socioculturale;
- pragmatice.

CAPITOLUL 7

SARCINILE ȘI ROLUL LOR ÎN PREDAREA LIMBILOR

PRIVIRE DE ANSAMBLU

7.1 DESCRIEREA SARCINII	121
7.2 EXECUTAREA SARCINII	122
7.2.1 Competențele	
7.2.2 Condițiile și constrângerile	
7.2.3 Strategiile	
7.3 DIFICULTATEA SARCINII	123
7.3.1 Caracteristicile și competențele elevului	
7.3.1.1 Factorii cognitivi	
7.3.1.2 Factorii afectivi	
7.3.1.3 Factorii lingvistici	
7.3.2 Condițiile și constrângerile sarcinii	
7.3.2.1 Interacțiunea și producerea	
7.3.2.2 Receptarea	

7.1 DESCRIEREA SARCINII

Sarcinile sau activitățile constituie unul din faptele curente ale vieții cotidiene în domeniul personal, public, educațional și profesional. Executarea unei sarcini de către un individ presupune aplicarea strategică a unor competențe determinate, în scopul realizării unui ansamblu de acțiuni, orientate, într-un anumit domeniu, spre un scop definit și un produs specific (vezi 4.1). Natura sarcinilor poate fi extrem de variată și poate necesita mai multe sau mai puține activități de comunicare lingvistică; ele pot fi creative (pictura, redactarea creativă), bazate pe deprinderi (mici lucrări de reparare sau asamblare), de rezolvare a problemelor (puzzle-ul, cuvintele încrucișate), de comunicare curentă, însă pot consta și în interpretarea unui rol într-o piesă, în participarea la o discuție, în prezentarea unui expozeu, în participarea la un proiect, în lectura unui mesaj și răspunsul la acesta (de exemplu, prin poșta electronică) etc. Sarcinile pot fi foarte simple sau, dimpotrivă, extrem de complexe (de exemplu, studierea mai multor scheme și instrucțiuni în vederea montării unui aparat complicat și necunoscut). Numărul etapelor sau a sarcinilor intermediare poate fi mai mare sau mai mic și, în consecință, determinarea limitelor unei sarcini se poate dovedi dificilă.

Comunicarea este parte integrantă a sarcinilor în cadrul cărora participanții se angajează în activități de interacțiune, receptare, producere, comprehensiune, mediere sau îmbinarea a două ori mai multe din aceste activități, cum ar fi, de exemplu, interacțiunea cu un serviciu public și completarea unui formular, lectura unui raport și participarea la discuțiile pe marginea acestuia în vederea adoptării unei decizii cu privire la un proiect, precum și respectarea instrucțiunilor pentru realizarea unui asamblaj și, în prezența unui observator sau a unui asistent, comentarea și solicitarea ajutorului în privința procedurii sau pregătirea (în scris) a unei conferințe și conferința însăși, traducerea neoficială pentru un vizitator etc.

Tipuri de sarcini sau activități similare constituie unitatea centrală a numeroase programe, manuale școlare, experiențe de învățare în clasă și teste, cu toate că forma lor poate varia în funcție de context, care poate fi unul de învățare sau de testare. Aceste sarcini „fintă”, „de repetare” sau „apropiate de viața reală” sunt alese în funcție de nevoile extrașcolare ale elevului, fie în domeniul personal, fie în cel public, fie în concordanță cu anumite nevoi specifice profesionale sau educaționale.

Alte tipuri de sarcini sau activități, cu un caracter „pedagogic” mai pronunțat, sunt întemeiate pe natura socială și interactivă „reală” și pe caracterul actual al situației de clasă. Elevii sunt antrenați într-o „simulare liber acceptată” pentru a juca jocul utilizării limbii-fintă, în cadrul unor activități centrate pe accesul la sens, în locul limbii materne, mai simplă și mai firească în același timp. Aceste activități de tip pedagogic sunt destul de îndepărtate de viața reală și de nevoile elevilor; ele vizează dezvoltarea unei competențe de comunicare pe baza cunoștințelor efectiv acumulate sau a celor despre care se crede că au fost acumulate în procesul de învățare în general și în procesul învățării limbilor în special. Sarcinile pedagogice comunicative (spre deosebire de exercițiile formale scoase din context) vizează implicarea elevului în comunicarea reală; ele au un sens (pentru elev), sunt pertinente (aici și acum, în situația formală de învățare), solicitante, dar fezabile (cu posibilitatea de reajustare a activității, în caz de necesitate) și au un rezultat ușor de identificat (și altele, mai puțin evidente la prima vedere). Acest tip de activități pot fi însoțite de sarcini intermediare „metacomunicative”, ca, de exemplu, discuțiile legate de realizarea sarcinii și limba folosită pentru îndeplinirea acesteia. Aceasta presupune că elevul contribuie la selectarea, gestionarea și evaluarea activității, ceea ce, în situația de învățare a unei limbi, poate deveni chiar parte integrantă a activităților.

Activitățile de clasă, fie că se vor a fi „autentice”, fie că au un pronunțat caracter „pedagogic”, sunt comunicative în măsura în care elevilor li se cere să înțeleagă, să negocieze și să exprime sensul pentru a putea atinge un scop comunicativ. Într-o sarcină comunicativă, accentul se pune pe succesul executării sarcinii și, prin urmare, sensul ocupă o poziție centrală în proces, în timp ce elevii își realizează intențiile comunicative. Totuși, în cazul activităților concepute în scopul învățării sau predării unei limbi, vor conta în egală măsură și sensul, și modul în care a fost înțeles, exprimat sau negociat acest sens. În planul general care determină alegerea și organizarea activităților, trebuie menținut în mod constant echilibrul, întotdeauna instabil, dintre formă și fond, fluentă și corectitudine, astfel încât realizarea sarcinii, dar și operațiile de învățare, să fie facilitate și identificate cu ușurință.

7.2 Executarea sarcinii: competențe, condiții, constrângeri și strategii

Când se analizează realizarea unei sarcini în context pedagogic, trebuie luate în considerare, în egală măsură, competențele elevului, condițiile și constrângerile proprii sarcinii date (care pot fi manipulate pentru a modifica nivelul de dificultate în funcție de clasă) și jocul strategic al competențelor elevului și al parametrilor sarcinii.

7.2.1 Competențele

Orice tip de sarcină necesită mobilizarea unui ansamblu de competențe generale corespunzătoare, cum ar fi cunoașterea lumii și experiența respectivă, cunoștințele socioculturale (despre modul de viață al comunității-țintă și deosebirile esențiale dintre practicile, valorile și credințele acestei comunități și cele ale comunității din care face parte elevul), capacitatea de a învăța, precum și aptitudinile și deprinderile practice din viața de zi cu zi (vezi 5.1). Pentru îndeplinirea unei sarcini comunicative, fie într-o situație reală, fie într-o situație de învățare sau de evaluare, elevul/utilizatorul unei limbi recurge și la competențele de comunicare lingvistică (cunoștințe și aptitudini lingvistice, sociolingvistice și pragmatice – vezi 5.2). În afară de aceasta, rolul utilizatorului sau al elevului în realizarea activității este influențat de trăsăturile sale de caracter și de atitudinile individuale.

Reușita sarcinii poate fi facilitată prin mobilizarea prealabilă a competențelor elevului. De exemplu, când sunt enunțate instrucțiunile și definite obiectivele, se pot invoca elementele lingvistice necesare sau se poate provoca conștientizarea lor, se poate apela la cunoștințele anterioare sau la experiență, pentru a utiliza schemele cognitive convenabile și a încuraja planificarea și pregătirea sarcinii. Astfel ponderea procedurii de executare și de control este redusă, iar atenția elevului se poate concentra asupra părții imprevizibile a conținutului și/sau asupra problemelor formale care pot apărea, ceea ce îi mărește șansele executării sarcinii cu succes, atât în plan cantitativ, cât și calitativ.

7.2.2 Condițiile și constrângerile

În afară de caracteristicile și competențele elevului/utilizatorului, performanța este funcție de anumite condiții și constrângeri proprii sarcinii, care pot fi diferite de la o activitate la alta. Profesorul sau autorul metodei poate controla un anumit număr de elemente pentru a mări sau a reduce nivelul de dificultate al unei activități, în procesul executării acesteia.

În cazul activităților de comprehensiune, tuturor elevilor li se poate propune același text, însă pentru obținerea unor rezultate diferite din punct de vedere cantitativ (de exemplu, cantitatea cerută de informații) sau calitativ (nivelul performanței scontate). În alte cazuri, textul-suport poate conține o cantitate de informații diferită și se poate situa la diferite niveluri de complexitate cognitivă și/sau de organizare; plus la aceasta, se pot pune la dispoziția elevului diverse elemente ajutătoare (imagini, cuvinte-cheie, declanșatori, tabele, scheme etc.). Textul-suport poate fi ales din punctul de vedere al pertinentei sale pentru elev (motivația) sau din anumite motive proprii elevului. Textul poate fi ascultat sau citit de câte ori este nevoie sau respectându-se o anumită limită. Tipul de răspuns așteptat poate fi foarte simplu (Ridicați mâna!) sau mai complicat (Scrieți un text nou). În cazul activităților de interacțiune și producere, condițiile performanței pot fi manipulate pentru a mări sau a reduce gradul de dificultate al sarcinii. Așa, de exemplu, pot fi modificate durata pregătirii și a realizării, durata interacțiunii și a producerii, gradul de previzibilitate, numărul și natura suporturilor nonverbale propuse etc.

7.2.3 Strategiile

Realizarea unei sarcini este o procedură complexă care presupune, prin urmare, îmbinarea strategică a unei game de factori ce țin de competențele elevului și de natura sarcinii. Pentru a răspunde cerințelor executării unei sarcini, elevul/utilizatorul limbii recurge la acele strategii care sunt mai eficiente pentru realizarea cu succes a acesteia. Utilizatorul sau elevul adaptează, ajustează și filtrează în mod natural datele sarcinii, scopurile, condițiile și constrângerile, pentru a le armoniza cu propriile sale resurse, cu scopurile sale și (în situația de învățare a unei limbi) cu modul său specific de a învăța.

A duce la bun sfârșit un act de comunicare presupune selectarea, echilibrarea, punerea în practică și coordonarea componentelor pertinente ale acelor competențe care sunt necesare pentru planificarea, executarea, monitorizarea, evaluarea și (eventual) remediarea sarcinii în vederea realizării cu succes a intenției comunicative. Strategiile (generale și speciale) sunt cele care creează legătura vitală dintre diferitele competențe ale elevului (innăscute sau dobândite) și executarea reușită a sarcinii (vezi 4.4 și 4.5).

7.3 DIFICULTATEA SARCINII

Modul de abordare a sarcinii sau a activității diferă considerabil de la om la om. În consecință, dificultatea unei anumite sarcini pentru un individ și strategiile la care acesta recurge pentru a o realiza rezultă din îmbinarea mai multor factori care fac parte din competențele sale (generale sau comunicative) și din caracteristicile sale personale, precum și din condițiile și constrângerile impuse la realizarea sarcinii. Acestea fiind date, este greu de prevăzut cu certitudine dificultatea sau simplitatea unei sarcini, mai ales pentru fiecare elev în parte, și trebuie găsite modalități pentru a diferenția și a adapta conceperea și realizarea sarcinii în funcție de situația de învățare.

În pofida problemelor legate de estimarea dificultății, utilizarea eficientă a experiențelor de învățare în context școlar necesită o abordare coerentă și motivată a selectării și succesiunii activităților. O asemenea abordare va trebui deci să țină cont de competențele specifice ale elevului și de factorii care determină dificultatea sarcinii, ai cărei parametri pot fi manipulați în vederea reajustării și modificării acesteia în funcție de nevoile și capacitățile elevului.

Prin urmare, dificultatea sarcinii poate fi estimată în funcție de:

- competențele și caracteristicile utilizatorului/elevului, inclusiv de intențiile proprii ale elevului, precum și de stilul său de învățare;
- condițiile și constrângerile care determină executarea sa de către elev/utilizator și care, în structura de învățare, pot fi ajustate pentru a fi în armonie cu propriile sale competențe și caracteristici.

7.3.1 Competențele și caracteristicile elevului

Diversele competențe ale elevului sunt strâns legate de caracteristicile individuale de natură cognitivă, afectivă și lingvistică. Acest lucru trebuie avut în vedere atunci când se analizează dificultatea potențială a unei sarcini date din perspectiva unui elev dat.

7.3.1.1 Factorii cognitivi

- **Caracterul familiar al sarcinii:** încărcătura cognitivă se reduce, iar succesul executării unei sarcini este cu atât mai evident cu cât mai familiare sunt pentru elev:
 - tipul sarcinii și operațiilor de efectuat;
 - subiectul (subiectele) sau tema (temele);
 - tipul de text, genul textului;
 - schema interacțională (scenariul și structura) propusă, întrucât disponibilitatea, inconștientă pentru elev, a schemei interacționale în cauză sau automatismul acesteia îi pot oferi libertatea de a face față altor aspecte ale performanței. Aceeași disponibilitate îl poate ajuta să anticipeze conținutul și organizarea textului;
 - cunoașterea necesară a contextului și a planului secundar (presupusă de vorbitor sau de autor);
 - cunoștințele socioculturale pertinente, cum ar fi, de exemplu, cunoașterea regulilor de conduită și a variațiilor lor, a convențiilor sociale, a formelor de comunicare pertinente într-o situație, a referințelor cu privire la identitatea națională sau culturală, diferențele notabile dintre cultura-țintă și cea pe care o reprezintă elevul (vezi 5.1.1.2) și conștiința interculturală (vezi 5.1.1.3).
- **Aptitudinile:** îndeplinirea sarcinii depinde de capacitatea elevului de a aplica, printre altele:
 - capacitățile interpersonale și de organizare, necesare pentru realizarea cu succes a sarcinii, la diferite sale etape;
 - aptitudinile și strategiile de învățare care facilitează realizarea sarcinii, inclusiv găsirea unei soluții în cazul insuficienței unor resurse lingvistice adecvate, stabilirea, planificarea și controlul realizării sarcinii de unul singur;
 - capacitățile interculturale (vezi 5.1.2.2), printre care aptitudinea de a înfrunța conținutul implicit din discursul vorbitorilor nativi.
- **În materie de operații de învățare,** o sarcină va fi mai mult sau mai puțin dificilă pentru elev în funcție de capacitatea sa:
 - de a manipula diferitele etape sau „operații cognitive” și natura lor concretă sau abstractă;
 - de a examina înlănțuirea operațiilor cerute de sarcină (succesiunea liniară a operațiilor) și a relației dintre diferitele etape ale sarcinii (sau combinarea unor sarcini diferite, ce conțin elemente comune).

7.3.1.2 Factorii afectivi

• **Încrederea în sine:** o părere pozitivă despre sine și absența inhibițiilor vor contribui la succesul executării unei sarcini atunci când elevul are încrederea în sine necesară pentru realizarea cu succes a sarcinii. De exemplu, el va prelua controlul asupra interacțiunii în caz de necesitate (a interveni pentru a cere lămuriri, a verifica dacă a fost înțeles corect sensul, eventual a-și asuma riscuri și, în cazul unor probleme de înțelegere, a continua lectura sau audierea, a face ipoteze și deducții etc.); gradul de inhibare poate depinde de situația dată sau de sarcină.

• **Implicarea și motivarea:** probabilitatea că executarea sarcinii se va încunună cu succes este proporțională cu gradul de implicare a elevului. O motivație personală puternică pentru realizarea unei sarcini, care se explică prin interesul pe care îl suscită sau, de exemplu, prin faptul că este considerată pertinentă în raport cu nevoile reale sau prin îndeplinirea unei sarcini corelative (interdependența sarcinilor), va avea drept consecință o mai mare implicare a elevului. Și motivația externă poate conta: de

exemplu, uneori este important ca sarcina să se încununeze cu succes pentru a nu-ți altera imaginea, pentru gratificare sau în cadrul unei competiții.

- **Starea generală:** performanța este influențată de condiția fizică și emotivă a elevului (un elev destins și vigilent are șanse mai mari de a învăța și de a reuși decât unul încordat și obosit).

- **Atitudinea:** dificultatea unei sarcini care aduce cu sine experiențe și cunoștințe socioculturale noi va fi influențată, de exemplu, de interesul elevului pentru ceilalți și de deschiderea sa spre ei; de voința sa de a-și relativiza propriul punct de vedere cultural și sistemul său de valori; de voința de a juca rolul de „intermediar cultural” între cultura sa și cultura străină și a remedia neînțelegerile interculturale și perturbările de tip referențial.

7.3.1.3 Factorii lingvistici

Unul din factorii esențiali care trebuie luați în considerare pentru a determina relevanța unei sarcini date sau manipularea parametrilor acesteia este nivelul de dezvoltare a resurselor lingvistice ale elevului; nivelul de cunoaștere și de stăpânire a gramaticii, a vocabularului, a fonologiei și a ortografiei, necesar pentru realizarea sarcinii, cu alte cuvinte, registrele, exactitatea gramaticală și lexicală și anumite aspecte ale utilizării limbii, cum ar fi naturalețea exprimării, flexibilitatea, coerența, relevanța și precizia.

O sarcină poate fi în același timp complexă din punct de vedere lingvistic și simplă în plan cognitiv și invers. În consecință, un factor îl poate contrabalansa pe celălalt, conform alegerii făcute în scop pedagogic (cu toate că răspunsul adecvat la o sarcină complicată din punct de vedere cognitiv poate constitui o misiune grea și în plan lingvistic într-o situație autentică). Pentru a executa o sarcină, elevii trebuie să stăpânească și conținutul, și forma; ei vor fi mai disponibili pentru operațiile cognitive dacă nu vor trebui să-și concentreze toată atenția asupra aspectului formal și invers. Cunoașterea accesibilă a schemelor coerente de interacțiune îl eliberează pe elev să se ocupe de folosirea judicioasă a unor forme mai rare. Capacitatea elevului de a-și compensa lacunele competenței lingvistice este un factor important al succesului oricărei activități (vezi 4.4, *Activitățile de comunicare lingvistică și strategiile*).

7.3.2 Condițiile și constrângerile sarcinii

Diferiți factori pot fi manipulați în privința condițiilor și a constrângerilor activităților de clasă care includ:

- interacțiunea și producerea;
- receptarea.

7.3.2.1 Interacțiunea și producerea

Condițiile și constrângerile care influențează dificultatea activităților de interacțiune și producere:

- ajutorul din exterior;
- timpul;
- scopul (scopurile);
- caracterul previzibil;
- condițiile materiale;
- participanții.

- **Ajutorul din exterior**

Furnizarea unor informații adecvate cu privire la elementele contextului și disponibilitatea unui ajutor lingvistic pot facilita sarcina.

- **Cantitatea de informații despre situație:** de exemplu, informații pertinente și suficiente despre participanți, roluri, conținut, scopuri, cadru (inclusiv aspectele vizuale) pot facilita executarea sarcinii, ca și relevanța, claritatea și gradul de adecvare al indicațiilor, instrucțiunilor sau directivelor;
- **Gradul ajutorului lingvistic oferit:** în cazul activităților interactive, pregătirea unei sarcini sau realizarea unei sarcini intermediare pregătitoare și furnizarea elementelor lingvistice (cuvinte-cheie etc.) contribuie la declanșarea unor așteptări și la mobilizarea cunoștințelor sau experienței acumulate anterior, precum și a schemelor dobândite; disponibilitatea unor resurse, cum ar fi lucrările de referință, modelele pertinente și ajutorul celor din jur vor facilita, în mod evident, activitățile care necesită un timp de pregătire.

- **Timpul**

Cu cât mai puțin timp se rezervă pentru pregătire și realizare, cu atât mai dificilă riscă să fie sarcina.

Aspectele temporale care trebuie luate în considerare sunt:

- **timpul acordat pentru pregătire:** adică posibilitatea de a planifica sau a pregăti. În comunicarea spontană, planificarea este imposibilă și, prin urmare, succesul sarcinii este condiționat de nivelul înalt de utilizare inconștientă a strategiilor; alteleori, elevul poate dispune de mai multă libertate și atunci el va recurge mai conștient la strategiile pertinente. Așa se întâmplă, de exemplu, atunci când schema comunicării este relativ previzibilă sau chiar predeterminată, ca în cazul tranzațiilor curente sau al celor în care se dispune de timp suficient pentru planificare, executare, evaluare și prezentarea

- unui text, precum și în cazul activităților interactive care nu necesită un răspuns imediat (de exemplu, corespondența) sau a activităților de producere scrisă sau orală neimEDIATE.
- **timpul alocat pentru executare:** cu cât actul de comunicare este mai urgent sau cu cât mai puțin timp li se acordă elevilor în clasă pentru realizarea activității, cu atât mai tensionată este realizarea sarcinii în cazul comunicării spontane. Și activitățile nespontane de interacțiune și producere pot genera însă tensiuni, provocate de timp, atunci când, de exemplu, trebuie respectat termenul acordat pentru terminarea unui text, ceea ce are ca efect reducerea timpului de planificare, executare, evaluare și corectare.
 - **lungimea turnurilor de fraze:** turnurile de fraze de o anumită lungime (de exemplu, povestirea unei întâmplări) sunt în general mai exigente decât turnurile mai scurte.
 - **durata sarcinii:** în cazul în care factorii cognitivi și condițiile performanței sunt constante, o interacțiune spontană de lungă durată, o sarcină complexă cu numeroase etape sau planificarea și executarea unui text scris sau oral vor fi, în mod verosimil, mai constrângătoare decât o sarcină asemănătoare de o durată mai scurtă.
- **Scopurile**
Cu cât mai mult se negociază în vederea atingerii obiectivului (obiectivelor) activității, cu atât mai dificilă va fi aceasta din urmă. În afară de aceasta, în măsura în care profesorul și elevii împărtășesc aceleași așteptări cu privire la produsul activității, o realizare diversificată, dar admisibilă, va fi mai ușor de acceptat.
 - **Convergența sau divergența scopului sau scopurilor sarcinii:** în cadrul unei activități de interacțiune, convergența scopurilor generează o „tensiune comunicativă” mai mare decât s-ar fi întâmplat în cazul unor scopuri divergente. Această „tensiune comunicativă” se explică prin faptul că participanții trebuie să obțină unul și același rezultat, în privința căruia s-au pus de acord (de exemplu, să ajungă la un numitor comun în privința unui mod de funcționare), ceea ce implică negocieri mai consistente, întrucât în cadrul acestora va avea loc un schimb de informații necesare pentru succesul activității. Dimpotrivă, în cazul unor scopuri divergente, nu se mizează pe un rezultat concret și unic (de exemplu, un simplu schimb de păreri).
 - **Atitudinea elevului și a profesorului față de scopurile de atins:** faptul că profesorul este conștient că sunt posibile și acceptabile mai multe rezultate diferite (spre deosebire de elev, care caută să găsească, cu orice preț – uneori inconștient – singurul răspuns „corect”) poate influența realizarea sarcinii.
 - **Caracterul previzibil**
Modificarea parametrilor activității chiar în timpul executării sale riscă să provoace o creștere a dificultății acesteia pentru elev.
 - Includerea într-o activitate de interacțiune a unui element neprevăzut (eveniment, împrejurare, informație, participant) îl obligă pe elev să recurgă la strategiile pertinente care îi permit să înfrunte dinamica situației mai complexe, nou-create.
 - În cazul unei sarcini de producere, producerea unui text „dinamic” (de exemplu, o relatare în care nu există unitate de spațiu și timp, iar personajele se schimbă) riscă să fie mult mai solicitantă decât producerea unui text „static” (de exemplu, descrierea unui obiect furat sau pierdut).
 - **Condițiile materiale**
Zgomotele pot constitui un obstacol pentru interacțiune.
 - **Interferențele:** zgomotele de fond sau o legătură telefonică proastă îl pot obliga pe participant să se bazeze, de exemplu, pe o experiență anterioară, pe cunoașterea modului de desfășurare a interacțiunii, să-și aplice capacitatea de deducere etc., pentru a remedia intermitențele comunicării.
 - **Participanții**
La o analiză a condițiilor care sunt determinante pentru gradul de dificultate al unor sarcini autentice care implică interacțiunea, se va ține cont, pe lângă parametrii amintiți mai sus, de un anumit număr de factori legați de participanți, chiar dacă aceștia nu pot fi, în mod normal, manipulați.
 - **Cooperarea interlocutorilor:** un interlocutor bine dispus va facilita succesul comunicării; el îi va oferi utilizatorului/elevului posibilitatea de a prelua, într-o anumită măsură, controlul asupra interacțiunii, negociind sau acceptând schimbarea scopurilor, de exemplu, sau consimțind să vorbească mai rar, să repete, să dea lămuriri.
 - **Elementele elocuțiunii interlocutorului,** cum ar fi: debitul, accentul, claritatea, coerența.
 - **Prezența sau absența interlocutorului** (factorii paralingvistici ai unei situații de comunicare față în față facilitează comunicarea).
 - **Competența de comunicare, mai mult sau mai puțin dezvoltată, a interlocutorilor,** inclusiv atitudinea lor (gradul de familiarizare cu norma în vigoare într-o comunitate lingvistică dată) și cunoașterea subiectului.

7.3.2.2 Receptarea

Condițiile și constrângerile de care depinde dificultatea activităților de comprehensiune:

- ajutorul din exterior pentru realizarea sarcinii;
- caracteristicile textului;
- tipurile de răspunsuri așteptate.

- **Ajutorul din exterior**

Prin recurgerea la diferite forme de ajutor, eventuala dificultate a textului se poate reduce. De exemplu, într-o fază de pregătire, poate fi sugerată direcția de urmat, prin formularea clară a instrucțiunilor se pot evita confuziile, iar organizarea lucrului pe subgrupe îi oferă elevului posibilități de înrijitorare și de cooperare.

- **Faza de pregătire:** crearea unor așteptări, transmiterea cunoștințelor de bază necesare, stimularea învățării și filtrarea dificultăților lingvistice la o etapă de pre-audiție (vizionare/lectură) reduc complexitatea operațiilor de prelucrare și, implicit, dificultatea sarcinii. Ajutorul poate veni și din exploatarea contextului, prin analiza întrebărilor (de preferință, situate înaintea unui text scris) sau prezența unor indicii contextuale, cum ar fi ilustrarea, aranjarea în pagină, titlurile intercalate etc.
- **Instrucțiunile** simple, pertinente și suficiente (nici prea multă, nici prea puțină informație, și îndrumarea nonverbală corespunzătoare) reduc posibilitatea unor confuzii în privința procedurii și a obiectivelor.
- **Lucrul pe subgrupe:** pentru unii elevi, în special (dar nu numai) pentru cei mai lenți, lucrul pe subgrupe, care presupune că înțelegerea vorbirii orale și a textelor scrise se face în colaborare, oferă o garanție mai mare a reușitei sarcinii decât lucrul individual. Astfel, elevii își împart diferitele operații de prelucrare și își oferă sprijinul și un feed-back reciproc în privința înțelegerii.

- **Caracteristicile textului**

Alegerea unui text care urmează a fi propus unui elev sau unui grup de elevi trebuie să se facă pe baza mai multor criterii, cum ar fi complexitatea lingvistică, tipul de text, structura discursivă, prezentarea materială, lungimea textului și interesul pe care îl prezintă pentru elev.

- **Complexitatea lingvistică:** o sintaxă complexă, în mod special, consumă o parte din atenția care ar putea fi consacrată conținutului (de exemplu, fraze lungi, cu multiple propoziții subordonate, cu numeroase negații, limite ambigue, anaforice și deictice, ale căror antecedente sau referințe sunt obscure). Pe de altă parte însă, simplificarea excesivă a unor texte autentice ar putea să conducă, de fapt, la creșterea dificultății (din cauza eliminării redundanțelor, a indiciilor din text etc.).
- **Tipul textului:** faptul că tipul de discurs sau domeniul de referință îi sunt elevului familiare (și pornind de la principiul că acesta dispune de cunoștințele socioculturale necesare) îl va ajuta să anticipeze conținutul și structura textului. Este foarte probabil că și natura textului, mai mult sau mai puțin abstractă, va juca un anumit rol în înțelegerea acestuia; de exemplu, o descriere, un șir de instrucțiuni sau o povestire concretă (cu atât mai mult dacă e însoțită de suporturi vizuale adecvate) vor fi, fără îndoială, mai ușor de înțeles decât o argumentare sau o explicație abstractă.
- **Structura discursului:** coerența textului și un plan clar (de exemplu, structurarea temporală, prezentarea și evidențierea punctelor importante, înainte de exemplificarea acestora), prezentarea mai mult explicită decât implicită a informației, absența unor informații contradictorii și neașteptate, toate acestea contribuie la reducerea complexității operațiilor de prelucrare a informației.
- **Condițiile materiale:** evident, discursul oral și cel scris prezintă grade diferite de dificultate, dacă ținem cont de necesitatea de a prelucra informația orală în timp real. Pe lângă aceasta, zgomotele, distorsiunile și interferențele (de exemplu, receptarea unor emisiuni radio sau televizate cu volumul redus sau un scris neîngrijit, o aranjare în pagină dezordonată) amplifică dificultatea înțelegerii; în cazul unui text oral (audio), cu cât mai mare este numărul vorbitorilor cu un timbru nedeslușit, cu atât mai complicat este să îi identifiți și să îi înțelegeți; dintre ceilalți factori care măresc dificultatea audierii sau vizionării, se pot menționa suprapunerea vocilor, eliziunile, accentele mai neobișnuite, debitul vorbirii, volumul scăzut al sunetului, vocea monocordă etc.)
- **Lungimea textului:** de regulă, un text scurt este mai simplu decât unul lung, care tratează același subiect, deoarece acesta din urmă necesită mai multe operații de prelucrare a informației, memoria este mai solicitată, iar riscul oboselii sau a sustragerii atenției este mai mare, în special în cazul elevilor mai tineri. Uneori însă, un text lung, nu prea dens și relativ redundant, se poate dovedi mai simplu decât un text scurt și dens, care conține aceeași informație.
- **Interesul manifestat de elev:** o motivație puternică pentru înțelegerea unui conținut care prezintă interes pentru elev îi va sprijini eforturile (cu toate că nu facilitează nemijlocit înțelegerea). Folosirea unui vocabular mai puțin uzual riscă, de regulă, să mărească gradul de dificultate al unui text; însă dacă un text conține un vocabular foarte specializat în privința unui subiect familiar și pertinent, el va prezenta mai puține dificultăți pentru un specialist decât un text cu un vocabular bogat și foarte general și, prin urmare, va fi abordat cu mai multă siguranță.

Fiind încurajat să-și manifeste cunoștințele și să-și exprime ideile și opiniile în cursul activității de comprehensiune, elevul poate deveni mai motivat și mai sigur de sine, fiindu-i mobilizată și competența cerută de text. Pe de altă parte, intercalarea unei activități de înțelegere într-o altă sarcină poate să mărească semnificația acestei activități și să faciliteze implicarea elevului.

- **Tipul de răspuns așteptat**

Chiar și în cazul unui text relativ dificil, tipul de răspunsuri cerute în cadrul sarcinii poate fi manipulat în așa fel încât să fie adaptat competențelor și caracteristicilor elevului. Conceperea activității va depinde și de obiectivul acesteia, care poate fi acela de a dezvolta capacitatea de înțelegere sau de a verifica înțelegerea. În funcție de caz, tipul de răspuns așteptat poate varia în mod considerabil, după cum ne-o arată numeroasele tipologii de activități de comprehensiune.

O activitate de comprehensiune poate solicita înțelegerea globală, înțelegerea selectivă sau înțelegerea unor detalii importante. În anumite cazuri, cititorului/ascultătorului i se va cere să-și manifeste înțelegerea unei informații principale, expuse clar în text; în

alte cazuri, i se va cere să facă deducții. O sarcină poate fi sumativă (se execută pe baza întregului text) sau structurată în așa fel încât să trimită la anumite unități de analizat (de exemplu, însoțind fiecare parte a unui text), memoria fiind astfel mai puțin sollicitată.

O activitate de comprehensiune poate antrena un răspuns nonverbal (de exemplu, o acțiune simplă sau o cruce în dreptul unei imagini) sau verbal (oral sau scris). Într-o activitate în scris, de exemplu, se poate cere identificarea și reproducerea informației dintr-un text, cu un scop precis; elevului i se poate cere, de asemenea, să completeze un text sau să producă un text nou, după îndeplinirea unor sarcini interactive sau de producere similare.

Gradul de dificultate al unei sarcini poate fi mărit sau redus prin dozarea timpului alocat pentru răspuns. Cu cât mai mult timp are un elev la dispoziție pentru a repeta sau a reciti un text, cu atât mai mari vor fi șansele sale de a înțelege și de a mobiliza o serie de strategii pentru a face față dificultăților.

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz:

- **principiile de selectare și de ponderare a sarcinilor „autentice” și „pedagogice” pentru atingerea obiectivelor fixate, inclusiv racordarea diferitor tipuri de sarcini la situațiile concrete de învățare;**
- **criteriile de selectare a sarcinilor adecvate și relevante pentru elev, care propun un scop antrenant, dar posibil de atins, care asigură o maximă implicare a elevului și care permit interpretări și rezultate diferite;**
- **corelația dintre activitățile centrate asupra accesului la sens și experiențele de învățare centrate asupra formei, astfel încât atenția elevului să se îndrepte asupra celor două aspecte în mod sistematic, eficace și echilibrat în vederea dezvoltării exactității și a fluenței;**
- **modurile în care se va ține cont de rolul central al strategiilor elevului de a-și corela competența și performanțele în executarea reușită a activităților în condiții și ținând cont de constrângeri variabile (vezi Secțiunea 4.4);**
- **mijloacele de facilitare a unei executări reușite a sarcinii și a învățării (inclusiv mobilizarea competențelor anterioare ale elevului în faza pregătitoare);**
- **criteriile și opțiunile aplicate pentru selectarea sarcinilor și, eventual, modificarea gradului de dificultate al unei sarcini în funcție de competențele diferite ale elevilor și pentru a se ține cont de caracteristicile lor diferite (aptitudini, motivații, nevoi, interese);**
- **măsura în care percepția personală a dificultății unei sarcini poate fi luată în considerare la evaluarea sarcinii îndeplinite și la (auto)evaluarea competenței de comunicare a elevului (vezi în special Capitolul 8, secțiunea 8.4).**

CAPITOLUL 8

DIVERSIFICAREA LINGVISTICĂ ȘI CURRICULUM-UL

PRIVIRE DE ANSAMBLU

8.1 DEFINIȚIA ȘI ABORDAREA INIȚIALĂ	129
8.2 OPȚIUNI PENTRU CONSTRUCȚII CURRICULARE	129
8.2.1 Diversificarea în cadrul unei concepții generale	
8.2.2 De la cunoștințele parțiale la cunoștințele transversale	
8.3 O ORIENTARE SPRE SCENARIILE CURRICULARE	130
8.3.1 Curriculum-ul și variația obiectivelor	
8.3.2 Exemple elementare de scenarii curriculare diferențiate	
8.4 EVALUAREA ȘI ÎNVĂȚAREA ÎN CADRUL ȘCOLAR, EXTRAȘCOLAR ȘI AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI CONTINUU	133
8.4.1 Locul curriculum-ului școlar	
8.4.2 Portofoliul și profilul	
8.4.3 O orientare multidimensională și modulară	

8.1 DEFINIȚIA ȘI ABORDAREA INIȚIALĂ

Prin competența **plurilingvă și pluriculturală** se înțelege competența de comunicare lingvistică și de interacțiune culturală a unui actor social, care stăpânește, la diferite niveluri, mai multe limbi și are experiența mai multor culturi. Competența pluriculturală și plurilingvă nu este considerată drept o suprapunere sau juxtapunere a competențelor distincte, dar mai curând o competență complexă, ba chiar multiplă, din care utilizatorul poate să se inspire.

Concepția tradițională constă în prezentarea procesului de învățare a unei limbi străine drept o adjoncțiune, oarecum compartimentată, a unei competențe de comunicare lingvistică într-o limbă străină, la o competență de comunicare în limba maternă.

Noțiunea de competență plurilingvă și pluriculturală tinde a:

- ieși din limitele dihotomiei echilibrate în aparență pe care o stabilește binomul obișnuit L1/L2 insistând asupra unui plurilingvism, în care bilingvismul constituie doar un caz particular;
- considera că unul și același individ nu dispune de o totalitate de competențe de comunicare lingvistice distincte și separate în funcție de limbile pe care le cunoaște într-o anumită măsură, ci mai curând de o competență plurilingvă și pluriculturală care înglobează totalitatea repertoriului comunicativ pe care îl are la dispoziție;
- insista asupra dimensiunilor pluriculturale ale acestei competențe multiple, fără totuși a afirma prezența unor relații de implicație între dezvoltarea capacităților interculturale și dezvoltarea capacităților de comunicare lingvistică.

Cu toate acestea, poate fi făcută o observație generală, care unește diferitele componente ale procesului de învățare a limbilor și traiectoriile posibile. De regulă, învățarea limbilor în cadrul școlar tinde să valorifice în mare măsură obiectivele în raport cu **competența generală** a individului (îndeosebi la nivelul școlii primare) sau cu **competența de comunicare lingvistică** (mai ales pentru elevii cu vârsta 11 - 16 ani), în timp ce cursurile pentru adulți (în cadrul universitar sau al învățământului continuu) formulează obiective în termeni de **activități comunicative** specifice sau de capacitate funcțională într-un **domeniu** dat. În primul caz, accentul fiind pus pe însușirea și dezvoltarea competențelor, iar în al doilea caz, pe o pregătire optimală pentru anumite activități care permit a fi operational într-un context specific, corespunde, fără îndoială, rolurilor distincte, pe de o parte, a învățământului general inițial iar, pe de altă parte, a învățământului continuu. În această ordine de idei, *Cadrul european comun de referință* își propune scopul să faciliteze stabilirea relațiilor dintre diferitele practici pe baza respectului reciproc și să arate că ele, de fapt, ar trebui să se completeze unele pe altele mai degrabă, decât să se opună unele altora.

8.2 OPȚIUNI PENTRU CONSTRUCȚII CURRICULARE

8.2.1 Diversificarea în cadrul unei concepții generale

Trei principii majore sunt considerate de natură să ghideze o reflecție de ordin curricular în raport cu *Cadrul european de referință*.

- **Primul principiu** constă în faptul că reflecția asupra curriculum-ului trebuie să se înscrie în contextul unui scop general de promovare a diversificării lingvistice. Aceasta implică faptul că predarea/învățarea unei limbi trebuie să fie în egală măsură examinată în raport cu prevederile sistemului de instruire privitor la învățarea altor limbi, la fel și în raport cu evoluarea în timp a căilor alese de elevi în vederea dezvoltării unei competențe de comunicare lingvistică diversificate.

- **Al doilea principiu** constă în faptul că această diversificare nu este posibilă, mai ales în cadrul școlar, decât cu condiția examinării raportului cost/eficacitate al sistemului, astfel încât să fie evitate redundanțele și, din contra, stimulate economiile de scară și transferurile de capacități pe care le facilitează diversificarea lingvistică. Dacă, de exemplu, sistemul școlar îi permite unui elev să abordeze învățarea obligatorie a două limbi străine și învățarea facultativă a celei de-a treia limbi la anumite etape strict determinate ale ciclului său de învățământ, probabil nu este necesar ca pentru fiecare din limbile pe care le va alege, să fie stabilite aceleași obiective și aceleași tipuri de progrese (și nu este necesar ca, de exemplu, punctul de plecare să constituie de fiecare dată o implicare în schimburile funcționale care corespund aceluiași nevoi de comunicare sau să se insiste în mod repetitiv asupra strategiilor de învățare).

- **Al treilea principiu** prevede că reflecția și acțiunile curriculare nu ar trebui să se limiteze doar la un curriculum pentru fiecare limbă luată în parte, și nici măcar la un curriculum integrat pentru mai multe limbi, ele ar trebui de asemenea examinate și din perspectiva unui tip de educație comunicativă generală, în care se consideră că cunoștințele lingvistice (**savoirs; knowledge**), deprinderile comunicativ-lingvistice (**savoir-faire; skills**), precum și capacitatea de a învăța (**savoir-apprendre**), sunt parțial specifice unei limbi date, iar parțial ele sunt transversale sau transferabile.

8.2.2 De la cunoștințele parțiale la cunoștințele transversale

În mod deosebit, însă nu numai, între limbile înrudite au loc interferențe profunde ale cunoștințelor și capacităților, numite osmoze. Din punct de vedere curricular, trebuie afirmat simultan că:

- **orice cunoaștere a unei limbi este parțială**, oricât de „maternă” și „nativă” ar fi ea în aparență; ea este dublu parțială, în sensul că, pe de o parte, ea nu este nicicând la fel de dezvoltată și de perfectă la un utilizator real ordinar așa cum este la un locutor utopic ideal și că, pe de altă parte, pentru un comunicant dat, ea nu este nicicând pe deplin echilibrată între diferitele sale componente (de exemplu, între comunicarea orală și comunicarea în scris sau între capacitatea de comprehensiune și de interpretare și comunicarea de producere);
- **orice cunoaștere parțială** este de asemenea mai puțin parțială decât pare să fie. De exemplu, pentru atingerea obiectivului „limitat” al capacității de înțelegere, într-o limbă străină dată, a textelor în cutare sau cutare domeniu cunoscut, este nevoie de a-și însuși cunoștințele și deprinderile utilizabile în alte scopuri. Însă aceste „incidențe” îl afectează mai mult pe elev, decât pe persoanele responsabile de elaborarea curriculum-urilor;
- **cunoașterea unei limbi**, mai înseamnă și cunoașterea multor lucruri despre multe alte limbi, fără a fi totdeauna conștient de aceasta. Învățarea altor limbi permite, de regulă, activarea acestor cunoștințe și de a le face mai conștiente, factor care urmează a fi valorificat mai degrabă decât neglijat de parcă nici nu ar exista.

Aceste diferite principii și observații, deși permit o marjă considerabilă de alegere în activitățile de elaborare a programelor și de înregistrare a progreselor în diferite etape de învățare, ele au de asemenea scopul să încurajeze eforturile de adaptare a unei abordări transparente și coerente în definirea opțiunilor și luările de decizii. Anume în acest proces existența unui *Cadru de referințe* va fi deosebit de valoroasă.

8.3 O ORIENTARE SPRE SCENARIILE CURRICULARE

8.3.1. Curriculum-ul și variația obiectivelor

Din cele expuse anterior, se poate vedea că fiecare din componentele majore și subcomponentele specifice ale modelului propus poate avea drept rezultat, dacă este selectată în calitate de cel mai important obiectiv al învățării, diferite opțiuni de alegere a conținuturilor, procedeele și mijloacelor didactice pentru realizarea cu succes a procesului de instruire. De exemplu, fie că este vorba de „deprinderi” (competențe individuale ale subiectului comunicant/elevului) sau de „componenta sociolingvistică” (în cadrul competenței de comunicare lingvistică) sau de strategii, sau de comprehensiune (în capitolul cu privire la activitățile comunicative), în fiecare caz este o chestiune de **componentă** (și pentru elemente clar diferențiate în taxonomia propusă de *Cadrul de referință*) de dimensiuni pe care un curriculum poate sau nu poate pune accentul, pe care o consideră într-un loc drept obiectiv, în altul ca mijloc, iar în al treilea ca cunoștințe anterioare. Și pentru fiecare din aceste dimensiuni, chestiunea cu privire la modul de structurare internă adoptată (de exemplu: care subcomponente ale componentei pragmatice urmează a fi identificate? Cum trebuie repartizate strategiile pe subcategorii?), precum și cu privire la **criteriile** unei eventuale repartizări în timp a procesului de învățare (Cum se efectuează dozarea progresului în timp al diverselor tipuri de activități comunicative de comprehensiune?), pot cel puțin fi ridicate și examinate, dacă nu și tratate detaliat. Alte secțiuni ale prezentului document invită cititorul să abordeze chestiunile anume în această direcție și să ia în considerare opțiunile potrivite propriilor lui situații.

Această opinie dispartă capătă o importanță considerabilă, deoarece, după cum s-a menționat, natura și ierarhia obiectivelor asupra cărora se focalizează învățarea unei limbi pot înregistra variații considerabile în funcție de contexte, public și niveluri. Este însă necesar să se insiste și asupra faptului că obiectivele pot varia pentru același public, în unul și același context, la unul și același nivel, oricare ar fi, de altfel, ponderea tradițiilor și a sistemelor educaționale școlare.

Discuțiile cu privire la predarea limbilor străine în școala primară o demonstrează clar. Ele scot în evidență, la nivelul uneia și aceleiași țări și a uneia și aceleiași regiuni, fluctuații și divergențe considerabile în însăși definirea scopurilor inițiale și în mod

inevitabil a celor „parțiale” care urmează a fi atribuite acestui tip de învățământ. Ce trebuie să facă elevii? Să învețe anumite rudimente solide ale sistemului lingvistic străin (componenta lingvistică)? Să dezvolte o conștiință lingvistică? Cunoștințe (*savoir, knowledge*)? Deprinderi (*savoir-faire, skills*)? Competențe existențiale (*savoir-être*)? Să se desprindă de limba și cultura lor maternă sau să se simtă confortabil în ele? Să devină încrezători, descoperindu-se pe ei înșiși și considerându-se capabili să învețe o nouă limbă? Să învețe a învăța? Să-și însușească o capacitate minimală de deprinderi de comprehensiune a vorbirii orale? Să se joace cu limba străină și s-o „domesticească” (îndeosebi în ceea ce privește unele caracteristici fonetice sau ritmice ale ei) prin cântece și numărători? Să dobândească alte cunoștințe sau să practice alte activități școlare (muzica, educația fizică etc.) prin intermediul limbii străine? Este evident că nu este interzis să se alerge după doi iepuri odată, la fel, și obiectivele distincte pot fi combinate sau intercalate, dar ceea ce merită indicat aici este faptul că, în elaborarea unui curriculum, selectarea și dozarea obiectivelor, a conținutului, a ierarhizării, a modurilor de evaluare, sunt direct dependente de analiza efectuată pentru fiecare din dimensiunile specificate.

Aceste considerații ne determină să considerăm că:

- în decursul învățării unei limbi, inclusiv în contextul școlar, poate avea loc atât o continuitate, cât și o modificare a obiectivelor și a ierarhizării lor în funcție de priorități;
- într-un curriculum elaborat pentru mai multe limbi putem întâlni atât o analogie, cât și o diferențiere între obiectivele și programele diverselor limbi ;
- opțiuni diametral opuse sunt absolut posibile, fiecare din ele dispunând de dreptul de a avea propria sa transparență și coerență în ceea ce privește opțiunile alese și fiecare putând fi formulată cu precizie cu referință la *Cadrul european* ;
- reflecția curriculară poate deci lua forma unei cugetări asupra posibilităților scenarii pentru dezvoltarea competențelor plurilingve și pluriculturale și asupra rolului școlii în această dezvoltare.

8.3.2 Exemple elementare de scenarii curriculare diferențiate

Limitându-ne doar la o ilustrație sumară a ceea ce se înțelege prin opțiuni sau variații de scenarii, în cele ce urmează sunt schițate două tipuri de organizare și de decizii curriculare pentru un sistem școlar specific în care, după cum s-a menționat mai sus, două limbi, altele decât limba de instruire în școală (numită în continuare în mod convențional și abuziv limbă maternă, deoarece, după cum este bine știut limba dominantă de școlarizare, chiar în Europa, este departe de a fi întotdeauna limba maternă a copiilor școlarizați), ar fi obligatorii: una începând din învățământul primar (*Limba străină 1*, în continuare Ls1), cealaltă începând cu prima etapă a învățământului mediu (*Limba străină 2*, în continuare Ls2), o a treia limbă (*Limba străină 3*, în continuare Ls3) introdusă ca opțiune facultativă la nivelul ciclului doi al învățământului mediu.

În aceste exemple de scenarii, s-a efectuat o distincție între învățământul primar, ciclul întâi al învățământului mediu, ciclul doi al învățământului mediu care nu corespunde tuturor sistemelor educaționale naționale. Totuși aceste programe ilustrative pot fi ușor transpuse și adaptate, chiar și în contextele în care gama de limbi oferită ar fi mai restrânsă și în care prima învățare instituțională a unei limbi străine ar avea loc mai târziu decât la nivelul școlii primare. Cine poate face mai mult poate face și mai puțin. Alternativele propuse aici includ forme de învățare a trei limbi străine (două la alegere, fiind incluse în programa obligatorie, a treia, de asemenea la alegere, propusă cu titlu facultativ suplimentar sau în locul altor discipline opționale), pentru că această situație (ipotetică) pare a fi, din punct de vedere instituțional, cea mai răspândită în majoritatea cazurilor și pentru că ea reprezintă o bază utilă pentru ilustrarea acestui detaliu. Argumentul central constă în faptul că pentru același tip de sistem pot fi concepute o multitudine de scenarii care local pot fi diversificate în măsura în care în fiecare caz atenția trebuie să fie acordată coerenței și structurii fiecărei opțiuni specifice.

• Primul scenariu

Învățământul primar

Învățarea primei limbi străine (Ls1) începe în școala primară, având drept scop major „trezirea interesului față de limbi”, sensibilizarea și conștientizarea de o manieră generală a fenomenelor comunicative (relația stabilită cu limba maternă, chiar cu alte limbi vorbite în mediul dat sau în clasă). În asemenea caz se operează într-o zonă a obiectivelor parțiale ce țin, în primul rând, de competențele generale individuale (descoperirea sau recunoașterea de către autoritățile școlare a pluralității limbilor și culturilor, pregătirea în vederea depășirii etnocentrismului, relativizarea dar și confirmarea identității lingvistice și culturale inițiale; pe de altă parte, atenția acordată limbajului corpului și gesticii, aspectelor sonore, muzicii și ritmului, experienței de apropiere fizică și estetică a anumitor elemente ale unei alte limbi) și de corelația lor cu competența de comunicare lingvistică, fără efectuarea unui studiu programat și explicit de dezvoltare al acestora.

Ciclul întâi al învățământului mediu

- Învățarea Ls1 este continuată în prima etapă a învățământului mediu insistând în continuare asupra dezvoltării progresive a unei competențe comunicative (cu componentele sale lingvistice, sociolingvistice, pragmatice), dar ținând cont de achizițiile obținute la nivelul ciclului primar în ceea ce privește conștiința și sensibilizarea față de activitățile comunicative.

- A doua limbă străină (Ls2 care n-a fost învățată în școala primară) cu atât mai mult nu pornește de la zero: ea ține cont și de ceea ce s-a făcut în școala primară în domeniul și, apropo de Ls1, urmărind obiective sensibil diferite de cele care din acest moment sunt prioritare pentru Ls1 (de exemplu, acordând prioritate activităților de comprehensiune față de cele de producere).

Ciclul al doilea al învățământului mediu

Urmând exemplul acestui scenariu, vom considera în continuare, că:

- Ls1 se reduce ca obiect de învățare, însă ea este utilizată ca vector ocazional sau regulat de predare a unei alte discipline (formă de contextualizare pe domenii și a „învățământului bilingv”);
- Ls2 continuă să pună accentul pe comprehensiune, însă acordând prioritate diferitelor forme de organizare a textului în raport cu ceea ce se face paralel sau s-a făcut anterior în limba maternă, dar mobilizând și capacitățile dezvoltate în timpul învățării Ls1;
- elevilor care aleg facultativ o a treia limbă străină (Ls3) li se propune la început o reflecție și un șir de activități legate de stilul și strategiile de învățare a căror experiență o posedă deja și sunt orientați în continuare să lucreze într-un mod autonom, beneficiind de un centru de resurse și contribuind la definirea unui program de lucru (mai mult sau mai puțin colectiv sau individual) în vederea atingerii obiectivelor determinate de grup sau de instituție.

• Scenariul al doilea

Învățământul primar

Învățarea limbii străine (Ls1) începe la nivelul școlii primare cu o concentrare asupra învățării unei comunicări orale elementare cu un conținut lingvistic strict definit în prealabil (cu scopul de a pune fundamentul dezvoltării componente lingvistice de bază, în special în ceea ce privește dimensiunile fonetice și sintactice cultivând în acest timp o interacțiune orală elementară în clasă).

Ciclul întâi al învățământului mediu

- Pentru Ls1 și Ls2 (în momentul introducerii celei de-a doua limbi străine) și pentru limba maternă, o anumită perioadă de timp este consacrată revenirii la modurile și tehnicile de învățare care au predominat la învățarea Ls1 în școala primară și, în mod aparte, la învățarea LM (limbii materne); obiectivul este de a incita la acest nivel elevii să ia în considerare și să conștientizeze într-o mai mare măsură atitudinile lor față de activitățile de învățare.
- Pentru Ls1, programa „tradițională” de dezvoltare a diferitelor capacități continuă și va continua, până la sfârșitul învățământului mediu, dar cu momente de recapitulare și de reflecție la intervale diferite în ceea ce privește resursele și modalitățile utilizate în predarea și învățarea limbilor, astfel încât să se introducă tot mai multe marje de diferențiere în funcție de profilurile elevilor, așteptările și interesele lor.
- Pentru Ls2, se presupune aprofundarea cunoștințelor și deprinderilor socioculturale și a componente sociolingvistice, așa cum sunt percepute prin intermediul mass-media (ziare, radio, televiziune), în coordonare eventuală cu activitățile prevăzute de programa limbii materne, și „recuperând” competențele obținute în cadrul Ls1. În acest model de curriculum Ls2, care este continuată până la finele învățământului mediu, devine în construcția curriculară a acestui scenariu un for important pentru discuțiile culturală și interculturală, care se îmbogățesc grație contactului dintre diferitele limbi învățate pe parcursul ciclului de studii și care au drept suport specific discursurile din mass-media și ar putea integra în dinamica curriculară o experiență a schimbului internațional punând accentul pe relația interculturală. Nu este exclus, cu atât mai mult, ca alte discipline școlare (istoria, geografia, de exemplu) să contribuie la inițierea unei experiențe conștiente a pluralismului cultural.

Ciclul al doilea al învățământului mediu

În acest caz specific, se presupune că Ls1 și Ls2 continuă în aceeași direcție, însă la niveluri de complexitate și de exigență mai ridicate, și că elevii care optează în plus pentru a treia limbă străină (Ls3) și o fac, mai întâi de toate, fiind ghidați de vocație spre o filieră cu tangență la profesia lor sau cu o dominantă academică diferită de cea tradițională (orientarea spre limbajul comerțului, sau al economiei, sau al tehnologiei, de exemplu).

Este necesar de subliniat că, în această a doua schiță, la fel ca și în prima, profilul final plurilingv și pluricultural al elevilor poate fi „dezechilibrat” din următoarele cauze:

- gradele de cunoaștere a limbilor care intră în competența plurilingvă sunt diferențiate;
- dimensiunile culturale sunt dezvoltate în mod inegal în funcție de limbi;
- posesia unor competențe lingvistice de cel mai înalt nivel nu înseamnă în mod obligatoriu și posesia unei competențe culturale la fel de bine dezvoltate;
- schema descriptivă integrează competențele parțiale, conform descrierilor de mai sus.

La aceste indicații sumare, poate fi adăugat faptul că, în toate aceste situații examinate, ar trebui să se țină cont, la o etapă sau la alta, pentru o limbă și pentru celelalte, de timpul necesar reconsiderării abordărilor, de căile și mijloacele de învățare pe care le-

au utilizat elevii sau pentru care optează. În construcția curriculară propusă de școală, sunt prezente anumite forme de definire cu precizie, de creștere progresivă a conștientizării procesului de învățare, introducerea a unui sistem de educație comunicativă generală, care le-ar permite elevilor să-și dezvolte o capacitate metacognitivă referitoare la propriile lor competențe și propriile lor strategii. Acestea din urmă se află în raport cu alte competențe și strategii posibile, în concordanță cu activitățile comunicative în care elevii sunt implicați pentru a îndeplini anumite sarcini în cadrul domeniilor specifice.

Cu alte cuvinte, unul dintre scopurile construcției curriculare, oricare ar fi ea, ar fi să sensibilizeze elevii la categoriile și la relațiile dinamice dintre ele precum cele adoptate de modelul general al prezentului *Cadru de referință*.

8.4 EVALUAREA ȘI ÎNVĂȚAREA ÎN CADRUL SISTEMULUI ȘCOLAR, EXTRAȘCOLAR ȘI AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI CONTINUU

Dacă definim curriculum-ul, conform cerințelor primului sens, în termeni de parcurs săvârșit de un elev printr-o secvență de experiențe educaționale, cu, sau fără un asemenea control din partea unei instituții, în acest sens un curriculum nu se încheie odată cu terminarea școlarizării, dar într-un fel se înfăptuiește, ca și învățarea, pe întreaga perioadă a vieții.

Din această perspectivă, curriculum-ul instituției școlare are, deci, drept obiectiv dezvoltarea la elev a unei competențe plurilingve și pluriculturale, a cărei configurație la sfârșitul studiilor poate lua forma unor profiluri diferențiate în funcție de indivizi și de etapele de învățare parcurse efectiv de ei. Este de la sine înțeles, că această configurație nu este rigidă și că experiențele personală și profesională ulterioare ale fiecărui actor social, traiectoria vieții sale, vor contribui la evoluarea și la modificarea echilibrului ei prin procesele de dezvoltare, reducere și remodelare. Anume aici intervin, printre altele, educația adulților și învățământul continuu. În legătură cu aceasta trei aspecte complementare pot fi examinate.

8.4.1 Locul curriculum-ului școlar

A admite ideea că curriculum-ul educațional nu începe, nu se sfârșește și nici nu se limitează la cadrul școlar, înseamnă a admite că dezvoltarea unei competențe plurilingve și pluriculturale poate începe înaintea sau paralel cu școlarizarea: prin experiență și educație în familie, istorie și contactele dintre generații, datorită călătoriilor, expatrierii, emigrării, la modul cel mai general datorită apartenenței la un mediu plurilingv și pluricultural sau trecerii dintr-un mediu în altul, dar de asemenea prin lecturi sau relațiile cu mass-media.

Această observație este foarte banală, dar mai există și alta, și anume: faptul că școala este departe de a lua întotdeauna în considerare acest lucru. Merită, deci, osteneala de a considera curriculum-ul școlar ca o parte a unui curriculum mai larg, dar ca o parte a cărei funcție este de a oferi elevilor:

- un repertoriu inițial plurilingv și pluricultural diferențiat (cele două exemple de scenarii menționate mai sus sugerează câteva căi posibile);
- o mai bună conștiință, cunoaștere, încredere atât în ceea ce privește competențele pe care le au, cât și capacitățile și mijloacele de care dispun, în cadrul sau în afara școlii, pentru a extinde și perfecționa aceste competențe și pentru a le implementa în domeniile specifice.

8.4.2 Portofoliul și profilul

În această privință, aprecierea și evaluarea cunoștințelor și deprinderilor ar trebui să țină cont de ansamblul circumstanțelor și experiențelor exterioare în care aceste cunoștințe și deprinderi se dobândesc. Proiectul unui *Portofoliu (Portofoliul european al limbilor)*, care permite unui individ înregistrarea și prezentarea diferitelor aspecte ale biografiei sale de comunicare lingvistică, reprezintă un început de cale în acest sens. Este vorba, de fapt, de a introduce în el, nu numai certificările sau validările oficiale obținute ale învățării unei sau altei limbi în cadrul sistemului educativ, dar de a înregistra și experiențele mai puțin oficiale de contacte cu alte limbi și culturi.

Dar vom nota, pentru a insista asupra coordonării curriculum-ului școlar și a curriculum-ului existențial, că, atunci când se evaluează cunoștințele acumulate în limbile străine la sfârșitul învățământului mediu, ar fi util să se încerce o evaluare a competenței plurilingve și pluriculturale ca atare și să se definească mai curând un profil de „absolvire” care poate crea niște combinații variabile, decât utilizarea unui singur nivel de bază prestabilit în limba dată, și, dacă este cazul, în alte limbi.

Recunoașterea „oficială” a competențelor parțiale poate fi considerată drept un început de cale în acest sens (ar fi foarte util ca cele mai importante certificări internaționale să se orienteze de asemenea mai hotărât pe o astfel de cale, de exemplu, prin eliberarea documentelor de certificare pentru fiecare din cele patru competențe luate aparte : comprehensiunea vorbirii orale/convorbirea orală; comprehensiunea textelor scrise/exprimarea în scris). Ar fi însă, de asemenea util să se țină cont și să se valideze o competență multiplă ca atare, care reflectă capacitatea de a jongla cu mai multe limbi sau mai multe culturi. Traducerea (sau rezumarea) din a doua limbă străină în prima limbă străină, participarea la un schimb oral plurilingv, interpretarea unui fenomen cultural în raport cu o altă cultură sunt niște activități de interacțiune și de mediere (în sensul conferit aici acestei noțiuni) care își au locul în practicile efective. Din multe puncte de vedere, certificările ar trebui să permită în egală măsură evaluarea și valorificarea atât a profilului plurilingv și pluricultural, cât și a capacităților de gestionare a repertoriului respectiv.

8.4.3 O orientare multidimensională și modulară

Referitor la elaborarea unui curriculum, și la implicațiile lui în evaluare, și chiar la certificare, conținutul acestui capitol are drept scop să demonstreze că de acum înainte obiectivele majore se deplasează sau, cel puțin, devin mai complexe. Evident, este important să se definească nivelurile conținutului și progreselor, ținând cont doar de o singură dimensiune considerată prioritară (lingvistică sau noțional-funcțională, de exemplu) sau străduindu-ne să ne ocupăm simultan de toate pentru învățarea unei limbi specifice. Este la fel de important să se distingă clar componentele unui **curriculum multidimensional** (ținând cont în special de diferitele dimensiuni pe care le distinge *Cadrul de referință*) și modalitățile diferențiate de evaluare; este de asemenea important să se orienteze spre **dispozitivele de învățare și de certificare modulară** care permit, în sincronie (la un moment dat al etapei de învățare) sau în diacronie (la etape diferențiate de-a lungul acestui itinerar), dezvoltarea și recunoașterea competențelor plurilingve și pluriculturale cu „geometrie” variabilă (adică, a căror constituție și configurații variază de la individ la individ și se modifică în timp pentru unul și același individ), dar descrietibile ca atare în părțile lor componente.

Astfel, în ceea ce privește curriculum-ul școlar al unui elev, dacă se face referință la scenariile schițate succint mai sus, devine clar că este util și avantajos să se implementeze module scurte de importanță transversală implicând diferite limbi. Astfel de module „translingve” ar putea, îndeosebi, să se refere la diferitele căi și resurse de învățare, modurile de exploatare a mediului extrașcolar, neînțelegerile în relațiile interculturale. Ele ar consolida coerența și transparența generală a alegerilor curriculare fundamentale subiacente și ar contribui, fără îndoială, la o perfecționare a structurii generale a schemei descriptive.

În plus, o abordare modulară a certificărilor ar permite rezervarea unui loc, într-un modul *ad hoc*, unei evaluări specifice a capacităților de gestiune plurilingvă și pluriculturală care tocmai a fost menționată.

Multidimensionalitatea și modularitatea se prezintă astfel ca niște **noțiuni-cheie** pentru o introducere argumentată a diversificării lingvistice în curriculum și în sistemul de evaluare. *Cadrul de referință*, prin însăși structura lui, poate, prin intermediul categoriilor pe care le mobilizează, să puncteze direcțiile pentru o astfel de organizare modulară și multidimensională. Însă avansarea este posibilă anume prin implementarea inevitabilă a proiectelor și experiențelor în contextul educativ și în alte contexte variate.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz:

- dacă elevii implicați posedă, deja, o experiență a pluralității lingvistice și culturale și de ce natură este această experiență;
- dacă elevii implicați sunt, deja, în măsură, chiar și într-o manieră rudimentară, să opereze în mai multe comunități lingvistice și/sau culturale și în ce mod se distribuie și se diferențiază această competență în funcție de contextele de utilizare și de activitățile comunicative;
- ce experiență a pluralității lingvistice și culturale pot avea elevii implicați în însuși timpul învățării (de exemplu, paralel cu, sau în afara limitelor unui așezământ al sistemului educativ);
- cum se poate profita de această experiență pentru continuitatea procesului de învățare;
- ce tipuri de obiective se potrivesc cel mai bine elevilor implicați (vezi 7.2) la un anumit moment al dezvoltării competenței lor plurilingve și pluriculturale ținând de asemenea cont atât de caracteristicile, așteptările, interesele, proiectele și nevoile lor, cât și de itinerariile lor precedente și resursele lor actuale;
- cum se încurajează elevii implicați în vederea evitării compartimentării și stabilirii unei relații efective între diferitele componente ale competenței plurilingve și pluriculturale în curs de dezvoltare; cum anume trebuie canalizată atenția și dezvoltate cunoștințele și deprinderile transferabile și transversale deja existente;
- ce competențe parțiale (de ce natură și în ce scopuri) pot contribui la îmbogățirea, complexificarea și diferențierea competențelor deja dobândite de către elevii implicați;
- cum se inserează, de o manieră coerentă, activitatea de învățare a unei limbi sau a unei culturi specifice în cadrul unui curriculum integrat care prevede dezvoltarea experienței mai multor limbi și mai multor culturi;
- ce opțiuni, scenarii diferențiate există pentru elevii implicați în gestionarea itinerarului de dezvoltare a unei competențe diversificate; ce economii de scară, dacă este nevoie, sunt realiste și realizabile;
- ce modalități de organizare a procesului de învățare (de exemplu, tipul modular) vor fi de natură să încurajeze elevii implicați în gestionarea itinerarului de învățare;
- ce modalități de evaluare vor permite aprecierea și valorificarea competențelor parțiale și a competenței plurilingve și pluriculturale diversificate a elevilor implicați.

CAPITOLUL 9

EVALUAREA

PRIVIRE DE ANSAMBLU

9.1 INTRODUCERE	135
9.2 CADRUL DE REFERINȚĂ CA SURSĂ DE EVALUARE	136
9.2.1 Specificația conținutului testelor și examenelor	
9.2.2 Criteriile de evaluare a atingerii unui obiectiv de învățare	
9.2.2.1 Descriptorii activităților comunicative	
9.2.2.2 Descriptorii aspectelor competențelor specifice	
9.2.3 Descrierea nivelurilor de competență în teste și examene pentru a facilita comparația	
9.3 TIPURILE DE EVALUARE	139
9.3.1 Evaluarea rezultatelor/Evaluarea capacității	
9.3.2 Evaluarea normativă/Evaluarea conform criteriilor de referință	
9.3.3 Evaluarea unei norme minime de competență/Evaluarea competenței în curs de achiziție	
9.3.4 Evaluarea continuă/Evaluarea conform sistemului de notare	
9.3.5 Evaluarea formativă/Evaluarea sumativă	
9.3.6 Evaluarea directă/Evaluarea indirectă	
9.3.7 Evaluarea performanței/Evaluarea cunoștințelor	
9.3.8 Evaluarea subiectivă/Evaluarea obiectivă	
9.3.9 Evaluarea pe baza unei scări/Evaluarea pe baza unei liste de control	
9.3.10 Evaluarea bazată pe impresie/Evaluarea bazată pe raționament	
9.3.11 Evaluarea sintetică globală (holistică)/Evaluarea analitică	
9.3.12 Evaluarea pe sarcini/Evaluarea pe categorii	
9.3.13 Evaluarea reciprocă/Autoevaluarea	
9.4 EVALUAREA PRACTICĂ ȘI METASISTEMUL	146

9.1 INTRODUCERE

În acest capitol noțiunea de „Evaluare” este utilizată în sensul evaluării competențelor de utilizare a limbii de către utilizator. Orice **test** de limbă este o formă de evaluare, însă există alte numeroase forme de evaluare (de exemplu, listele de control în evaluarea continuă; observația de către profesor) care nu vor fi considerate ca teste. Evaluarea este un termen mai vast decât controlul. Orice **control** este o formă de evaluare, însă, într-o programă de limbă, competența elevului nu este singurul lucru evaluat – de exemplu, rentabilitatea unor materiale pedagogice sau a unor metode, tipul și calitatea discursului efectiv produs, satisfacția profesorului și a elevului, eficiența învățământului, etc. Acest capitol este consacrat evaluării performanței și nu altor aspecte ale unei programe de predare/învățare.

În mod tradițional, pentru orice discuție privind evaluarea, sunt considerate fundamentale **trei concepte**: validitatea, fiabilitatea și fezabilitatea (practicabilitatea). În cadrul acestui capitol este utilă prezentarea unei viziuni generale despre semnificația acestor termeni, legătura dintre ei și relevanța lor pentru un cadru comun de referință.

- **Validitatea** este conceptul pe care îl tratează *Cadrul de referință*. Procedura unui test sau a unei evaluări poate fi considerată validă în măsura în care poate fi demonstrat că ceea ce se testează efectiv (conceptul ipotetic; *le construct; the construct*) este ceea ce, în contextul dat, este pertinent să fie evaluat și că informația colectată creează o imagine exactă despre competența candidaților în cauză.

- **Fiabilitatea**, pe de altă parte, este un termen tehnic. Aceasta este unitatea de măsură conform căreia vom obține același clasament al candidaților în urma a două susțineri (reale sau simulate) a acelorași probe.

Mai importantă, de fapt, decât fiabilitatea este exactitudinea deciziilor luate în funcție de un standard. Dacă evaluarea prezintă rezultatele în termeni de reușită/eșec sau de nivelurile A2+ /B1/B1 +, care este exactitudinea acestor decizii? Această exactitudine va depinde de validitate luată în contextul unui standard dat (de exemplu, Nivelul B1). Ea va depinde de asemenea de validitatea criteriilor utilizate pentru luarea deciziilor și de aceea a procedurilor conform cărora ele sunt aplicate.

Dacă două regiuni sau două organisme diferite utilizează criterii conform acelorași standarde în vederea documentării deciziilor lor de evaluare pentru aceeași deprindere, dacă standardele sunt ele însele valide și adecvate celor două contexte în cauză și dacă ele sunt interpretate fără excepții în elaborarea probelor de evaluare și de interpretare a performanțelor, în asemenea

caz rezultatele celor două sisteme vor fi în legătură reciprocă. De obicei, este numită „validitate convergentă” corelația dintre două teste prezumate să evalueze același concept ipotetic. Evident, acest concept este în raport cu fiabilitatea, deoarece testele care nu sunt fiabile nu vor intra în corelație. Cu toate acestea, cel mai important lucru rezidă în gradul de comunitate a două teste referitor la ceea ce este evaluat și cum este interpretată performanța.

Cadrul comun de referință acordă o atenție deosebită acestor **două chestiuni**. Secțiunea următoare oferă o expunere rezumativă a celor **trei modalități principale** posibile de utilizare a *Cadrului de referință*:

- | | | |
|--|---|-----------------------------|
| 1. Pentru specificația conținutului testelor și al examenelor | } | <i>ceea ce se evaluează</i> |
| 2. Pentru formularea criteriilor care determină că un obiectiv de învățare este atins | | |
| 3. Pentru descrierea nivelurilor de competență în testele și examenele existente, ceea ce permite compararea diferitelor sisteme de calificare | } | <i>cum se poate compara</i> |
| | | |

Aceste chestiuni sunt legate în mod diferit de diversele tipuri de evaluare, deoarece există numeroase diferite tradiții de evaluare și evaluări de diferite feluri. Este greșit a pretinde că o abordare specifică (de exemplu, o evaluare instituțională) ar avea un impact educativ obligatoriu superior față de o altă abordare (de exemplu, evaluarea de către un profesor). Un set de standarde comune – precum *Cadrul european comun de referință* – are avantajul incontestabil de a pune în corelație diferitele forme de evaluare.

Secțiunea a treia a capitolului expune **alegerile** dintre diferitele tipuri de evaluări. Aceste alegeri sunt prezentate sub formă de perechi contrastive. În fiecare caz, termenii utilizați sunt definiți, iar avantajele și dezavantajele relative sunt discutate în funcție de scopul evaluării în contextul său educațional. Sunt de asemenea expuse implicațiile aplicării uneia sau altei opțiuni. Astfel se subliniază relevanța *Cadrului de referință* pentru tipul de evaluare în cauză.

O procedură sau un proces de evaluare trebuie de asemenea să fie practic, fezabil.

- **Fezabilitatea** reprezintă un element esențial al evaluării performanței. Examinatorii dispun doar de un timp limitat. Ei nu văd decât un eșantion limitat de performanțe, în plus există limite în ceea ce privește numărul și natura categoriilor pe care pot să le manipuleze în calitate de criterii. *Cadrul de referință* are scopul să ofere niște elemente de referință, și nu un instrument practic de evaluare. *Cadrul de referință* trebuie să fie cât mai complet, însă toți utilizatorii săi vor fi selectivi, ceea ce poate însemna că în *Cadrul de referință* se utilizează o schemă operațională simplificată care regroupează categorii separate. De exemplu, categoriile utilizate în scările de ilustrare a descriptorilor juxtapuse textului în Capitolele 4 și 5 sunt adesea extrem de simple față de categoriile și itemurile despre care se vorbește în textul însuși. Ultima secțiune a acestui capitol expune această chestiune și prezintă exemple.

9.2 CADRUL DE REFERINȚĂ CA SURSĂ DE EVALUARE

9.2.1 Specificația conținutului testelor și a examenelor

În timpul elaborării specificației probelor unei evaluări comunicative, poate fi consultată descrierea „Utilizarea limbii și elevul/utilizatorul” din Capitolul 4, în special, Secțiunea 4.4 cu privire la „Activități de comunicare lingvistică și strategii”. Este din ce în ce mai frecvent recunoscut că una din cerințele care atestă o evaluare validă constă în dispunerea de un eșantion de tipuri reprezentative ale discursului. De exemplu, un test recent conceput ilustrează această chestiune sub aspectul evaluării vorbirii orale. El include, în primul rând, o **Conversație** simulată care joacă rolul de învioreare; apoi o **Discuție neoficială** asupra unor subiecte de ordin general față de care candidatul manifestă interes; urmată de o fază de **Tranzacție**, activitate de depistare a informației fie în comunicarea față în față, fie în conversația telefonică simulată. Urmează apoi o fază de **Producere** realizată prin intermediul unui **Raport scris** în care candidatul furnizează o **Descriere** a domeniului și proiectelor sale universitare. În fine, urmează o **Cooperare orientată spre un anumit scop**, a cărei sarcină este găsirea consensului între doi candidați.

Expuse rezumativ, categoriile de activități comunicative ale *Cadrului de referință* utilizate aici sunt:

	Interacțiunea (spontană, scurte luări de cuvânt)	Producerea (pregătită, luări de cuvânt de lungă durată)
Vorbirea orală	<i>Conversația</i> <i>Discuția neoficială</i> <i>Cooperare orientată spre un anumit scop</i>	<i>Descrierea domeniului său universitar</i>
Exprimarea în scris		<i>Raport/Descrierea domeniului său universitar</i>

Pentru elaborarea detaliată a specificațiilor probei, utilizatorul poate consulta Secțiunea 4.1 cu privire la „Contextul utilizării limbii” (domenii, condiții și constrângeri, contextul mental), Secțiunea 4.6 despre „Text” și Capitolul 7 privitor la „Sarcinile și rolul lor în predarea limbilor”, în special Secțiunea 7.3 privind „Dificultatea sarcinii”.

Secțiunea 5.2 „Competențele de comunicare lingvistică” pune la dispoziție informații referitoare la elaborarea itemurilor sau a fazelor unui test de producere orală pentru a evidenția competențele lingvistice, sociolingvistice, pragmatice pertinente. Ansamblul specificațiilor conținutului la *Nivelul-prag* elaborat de Consiliul Europei pentru mai mult de douăzeci de limbi europene, iar, pentru limba engleză, la nivelurile *Waystage* și *Vantage*, fără a ține cont echivalentele și nivelurile care există pentru alte limbi, poate fi considerat supliment la *Cadrul de referință*. Toate aceste documente propun exemple de date mai detaliate pentru elaborarea testelor la Nivelurile A1, A2, B1 și B2.

9.2.2 Criteriile de evaluare a atingerii unui obiectiv de învățare

Scările pot oferi informații pentru elaborarea baremelor de notare pentru evaluarea atingerii unui obiectiv de învățare dat, iar descriptorii pot facilita formularea criteriilor. Obiectivul poate fi o competență de comunicare lingvistică generală, exprimat ca un *Nivel comun de referință* (de exemplu, B1). El poate fi, din contra, alcătuit dintr-o constelație specifică de activități, deprinderi și competențe precum cele din Secțiunea 6.1.4 cu privire la „Competențele parțiale și variația obiectivelor în raport cu *Cadrul de referință*”. Un obiectiv modular de acest tip pe o grilă de categorii pe niveluri ar putea fi prezentat ca în Tabelul 2 (vezi p.26).

Comentariul cu privire la utilizarea descriptorilor necesită efectuarea unei distincții între :

1. descriptorii activităților comunicative care se află în Capitolul 4,
2. descriptorii aspectelor competențelor specifice care se află în Capitolul 5.

Primii sunt mai ales adaptați la evaluarea de către profesor sau la autoevaluare în ceea ce privește sarcinile autentice din viața reală. Aceste două tipuri de evaluare se efectuează pe baza imaginii detaliate a capacității comunicative a elevului dezvoltată în cadrul unui curs. Ele sunt atractive, deoarece pot ajuta concomitent profesorul și elevul să se concentreze asupra unei abordări axate pe acțiune.

Cu toate acestea, nu se recomandă, de regulă, includerea descriptorilor activităților comunicative în criteriile de care dispune un examinator pentru a nota o performanță în timpul unui test scris sau oral, dacă se vrea ca rezultatele să fie evaluate în termeni de nivel de competență. În realitate, pentru a aprecia o competență, evaluarea nu trebuie să se focalizeze asupra unei performanțe specifice, însă trebuie să tindă mai curând spre aprecierea competențelor generalizabile, scoase în evidență de această performanță. Desigur, pot exista o multitudine de motive educative plauzibile pentru a se focaliza asupra reușitei unei activități date, dar generalizarea rezultatelor nu se află, de regulă, în centrul atenției acordate învățării limbii în etapa inițială.

Aceasta contribuie la consolidarea faptului că evaluările pot avea numeroase funcții diferite. Ceea ce convine unei evaluări poate să nu convină alteia.

9.2.2.1 Descriptorii activităților comunicative

În funcție de obiectivele urmărite, descriptorii activităților comunicative (Capitolul 4) pot fi utilizați în **trei moduri** diferite:

1. **Elaborarea** : după cum a fost comentat în Secțiunea 9.2.1, scările de evaluare a activităților comunicative contribuie la definirea specificației pentru elaborarea probelor de evaluare.
2. **Analiza rezultatelor** : scările de evaluare a activităților comunicative se pot dovedi de asemenea foarte utile pentru a analiza rezultatele. Utilizatorii produselor sistemului educativ, patronii lor, de exemplu, deseori sunt mai degrabă interesați de obținerea rezultatelor în general, decât de obținerea profilului unei competențe detaliate.
3. **Autoevaluarea și evaluarea de către un profesor** : în ultima instanță, descriptorii activităților comunicative pot fi utilizați în diverse moduri pentru autoevaluare și evaluarea efectuată de un profesor.

Iată câteva exemple: lista de control și grila.

- **Lista de control.** Pentru evaluarea continuă sau evaluarea sumativă la finele unui curs. Poate fi alcătuită o listă a descriptorilor pentru un nivel dat. În mod alternativ, printr-o serie de operații succesive se poate „atomiza” conținutul descriptorilor. De exemplu, descriptorul : *Poate da și solicita informații de ordin personal*, se va descompune în conformitate cu componentele sale implicite în : „*Pot să mă prezint; pot spune unde locuiesc; pot da adresa mea în limba engleză; pot să spun ce vârstă am etc.*” și „*Pot să-l întreb pe cineva cum îl /o cheamă; pot să-l/să o întreb unde locuiește; pot să-l / să o întreb ce vârstă are etc.*”
- **Grila.** Pentru evaluarea continuă sau evaluarea sumativă, vom nota pe o grilă categoriile selecționate (de exemplu, *Conversație; Discuție; Schimb de informații*) definite la diferite niveluri (B1 +, B2, B2 +), schițând un profil.

O atare utilizare a descriptorilor a devenit mai frecventă pe parcursul ultimilor zece ani. Experiența dovedește că coerența cu care profesorii și elevii pot interpreta descriptorii sporește, dacă descriptorii nu descriu doar CEEA CE elevul are de făcut, dar de asemenea CUM (și la ce nivel al calității) trebuie să o facă.

9.2.2.2 Descriptorii aspectelor competențelor specifice

Descriptorii aspectelor competenței pot fi utilizați în două moduri diferite în funcție de obiectivele vizate.

1. **Autoevaluarea sau evaluarea de către un profesor** : cu condiția că **descriptorii** sunt formulați în termeni **pozitivi și independenți**, ei pot fi incluși în liste de control pentru autoevaluare și pentru evaluarea de către profesor. Cu toate acestea, unul din punctele vulnerabile ale majorității scârilor constă în faptul că formularea descriptorilor este adesea efectuată în termeni negativi la nivelurile inferioare și are un caracter normativ la cele medii. Adesea distingerea între niveluri este pur verbală; ea se face prin înlocuirea unuia sau a două cuvinte în descrierea adiacentă și este lipsită de sensul esențial când este scoasă din contextul său. Modul de formulare a descriptorilor, evitând aceste probleme, constituie obiectul unui succint comentariu din Anexa A.
2. **Evaluarea performanței** : utilizarea cea mai evidentă a scârilor descriptorilor cu privire la aspectele competenței de comunicare din Capitolul 5 are scopul de a propune puncte de plecare pentru elaborarea criteriilor de evaluare. Contribuind la transformarea impresiilor personale și subiective în opinii motivate, astfel de descriptorii pot facilita implementarea unui cadru de referință acceptat de membrii aceluiași juriu de examinare.

În fond, există **trei moduri de prezentare** a descriptorilor pentru a le utiliza în calitate de criterii de evaluare.

- Ei pot fi prezentați, în primul rând, sub formă de **scară** – adesea combinând descriptorii diferitelor categorii într-un paragraf global pentru fiecare nivel. Aceasta este una din abordările cele mai răspândite.
- Ei pot fi prezentați, în al doilea rând, sub formă de **listă de control** (*check-list*), de obicei, câte o listă pentru un nivel pertinent și adesea regrupându-le sub un titlu – de exemplu: categoriile. Listele de control sunt mai rar utilizate în evaluarea comunicării față în față.
- Ei pot fi, în fine, prezentați sub formă de grile de categorii selecționate de fapt ca scări paralele pentru fiecare categorie. Această abordare permite schițarea unui profil diagnostic. Există totuși limite în privința numărului categoriilor pe care un profesor este în măsură să le utilizeze.

Se poate obține o grilă de **scări secundare** în două moduri distincte și diferite.

- **Scara de competență** : realizând o grilă de profil care definește nivelurile pertinente pentru anumite categorii, de exemplu, pentru Nivelurile A2 și B2. Evaluarea se face în acest caz direct cu referire la aceste niveluri, cu condiția utilizării eventuale a sistemelor cu diferite grade de precizie de felul unei zecimale sau a unor semne (+), când se dorește o diferențiere mai mare. Astfel, chiar dacă testul de performanță viza Nivelul B1, și chiar dacă nici unul dintre elevi nu a atins Nivelul B2, cei mai puternici dintre ei vor putea fi creditați cu un B1 +, B1 ++ sau B1,8.
- **Scara de notare** : selecționând sau definind un descriptor pentru fiecare categorie pertinentă care descrie norma reușitei scontate sau norma pentru un modul sau un examen dat în această categorie. Acest descriptor corespunde în acest caz unui „Admis” sau unui „3” și scara se organizează conform acestei norme (un rezultat slab = „1”, un rezultat excelent = „5”). Formularea de la „1” la „5” poate proveni de la alți descriptorii sau poate fi adaptarea nivelurilor apropiate pe scara din secțiunea corespunzătoare a Capitolului 5; formularea descriptorului poate de asemenea fi făcută în raport cu aceea a descriptorului „3”.

9.2.3 Descrierea nivelurilor de competență în teste și examene pentru facilitarea comparației

Scările Nivelurilor comune de referință au drept scop facilitarea descrierii nivelului de competență atins în tipurile de certificări existente și contribuirea, astfel, la compararea sistemelor. Studiile specializate ale măsurării identifică cinci moduri distincte de îmbinare a evaluărilor: 1) egalarea; 2) calibrarea; 3) armonizarea statistică; 4) reperajul; 5) armonizarea socială.

- **Primele trei metode sunt clasice**: 1. producerea versiunilor alternative ale aceluiași test; 2. corelarea rezultatelor diferitelor teste cu o scară comună și 3. corectarea dificultății anumitor probe sau a severității unui examinator (armonizarea statistică).
- **Următoarele două metode** presupun atingerea unui consens prin discuție (armonizare socială) și compararea eșantionelor de lucru cu definițiile standardizate și cu anumite exemple (reperajul).

Sprrijinirea procesului, care conduce la un consens, constituie unul din scopurile *Cadrului de referință*. Anume din această cauză scările descriptorilor ce urmează a fi utilizate în acest scop au fost standardizate conform unei metodologii riguroase. În domeniul educativ, această abordare este descrisă din ce în ce mai des ca o evaluare axată pe **normă (standard)**; dar se recunoaște, de regulă, că implementarea acestei abordări axată pe normă necesită timp deoarece diferiții parteneri își însușesc sensul de norme prin procese de exemplificare și un schimb de opinii.

Se poate reproșa că această abordare este potențial metoda de legătură cea mai strictă, deoarece ea implică elaborarea și validarea unui punct de vedere comun asupra conceptului ipotetic. Principalul motiv care îngreunează stabilirea legăturilor între evaluările în domeniul limbilor, în pofida magiei statistice a tehnicilor tradiționale, constă în faptul că evaluările, de regulă, testează lucruri cu totul și cu totul diferite chiar atunci când pretind că cuprind același domeniu. Aceasta se explică **a)** printr-o conceptualizare și o operaționalizare insuficiente ale constructului, pe de o parte, și **b)** prin interferența metodei de evaluare, pe de altă parte.

Cadrul european de referință propune o tentativă bazată pe principii metodice de soluționare a primei probleme subiacente cu privire la învățarea limbilor moderne în contextul european. Capitolele 4 și 7 elaborează o schemă descriptivă care prezintă o încercare de conceptualizare a utilizării limbii, competențelor și metodelor de învățare/predare de o manieră practică, care va fi de ajutor partenerilor în operationalizarea capacității de comunicare lingvistică pe care dorim să o promovăm.

Scările descriptorilor constituie o grilă conceptuală care poate fi utilizată pentru :

- a. a stabili legătura între cadrele de referință naționale și instituționale prin intermediul *Cadrului european comun de referință* ;
- b. a determina principalele caracteristici ale obiectivelor examenelor și modulelor de predare specifice utilizând categoriile și nivelurile scărilor.

Anexa A propune cititorilor o viziune generală cu privire la metodele de elaborare a scărilor descriptorilor și le analizează în raport cu scara din *Cadrul european al limbilor* .

Ghidul examenatorului elaborat de ALTE (Documentul CC-Lang (96) 10 rév) oferă explicații detaliate referitor la operaționalizarea conceptelor ipotetice în teste și modalitățile de evitare a distorsiunii datorate efectelor metodei de evaluare.

9.3 TIPURILE DE EVALUARE

Este posibilă efectuarea unui anumit număr de distincții importante în ceea ce privește evaluarea. Tabelul „Lista parametrilor” care urmează nu este deloc exhaustivă. Nu are importanță în ce coloană este inclus un parametru – în coloana din dreapta sau în cea din stânga.

1	Evaluarea rezultatelor	Evaluarea capacității
2	Evaluarea normativă	Evaluarea conform criteriilor de referință
3	Evaluarea unei norme minimale de competență	Evaluarea competenței în curs de achiziție
4	Evaluarea continuă	Evaluarea conform sistemului de notare
5	Evaluarea formativă	Evaluarea sumativă
6	Evaluarea directă	Evaluarea indirectă
7	Evaluarea performanței	Evaluarea cunoștințelor
8	Evaluarea subiectivă	Evaluarea obiectivă
9	Evaluarea pe baza unei scări	Evaluarea pe baza unei liste de control
10	Evaluarea bazată pe impresie	Evaluarea bazată pe raționament
11	Evaluarea sintetică globală (holistică)	Evaluarea analitică
12	Evaluarea pe sarcini	Evaluarea pe categorii
13	Evaluarea reciprocă	Autoevaluarea

Tabelul 7 – Lista parametrilor

9.3.1 Evaluarea rezultatelor/Evaluarea capacității (*Evaluation du savoir/Evaluation de la capacité; Achievement assessment/proficiency assessment*)

- **Evaluarea rezultatelor (sau a nivelului)** este evaluarea nivelului de atingere a obiectivelor specifice și se referă la materia predată. În consecință, ea depinde de activitatea săptămânală sau lunară, cu manualul, cu programa. Evaluarea rezultatelor este centrată pe cursul predat și reprezintă o privire din interior.

- **Evaluarea capacității** (aplicarea competenței sau a **performanței**), din contra, este evaluarea a ceea ce elevul poate/știe să facă pentru a implementa subiectul dat în practică și reprezintă o privire din exterior.

Profesorii au tendința să se intereseze în mod deosebit de evaluarea rezultatelor, care face o trimitere directă la predare (un *feed-back*). Patronii, administrația școlară și adulții au tendința de a se interesa mai mult de evaluarea capacităților (sau a performanței): ea reprezintă evaluarea produsului, a ceea ce o persoană poate efectiv să facă. Avantajul evaluării rezultatelor rezidă în faptul că elevul este familiarizat cu ea. Avantajul evaluării capacității constă în a-i permite oricui să-și determine poziția deoarece rezultatele au o totală transparență.

În **evaluarea comunicativă**, în contextul predării/învățării axate pe nevoi, se poate estima că distincțiile dintre **Rezultate** (axate pe conținutul cursului) și **Capacitate** (axată pe utilizarea limbii într-o situație reală) ar trebui, în mod ideal, să fie cu totul și cu totul neînsemnate. Când evaluarea rezultatelor testează utilizarea practică a limbii în anumite situații semnificative și tinde să prezinte o imagine echilibrată a competenței care emerge, atunci ea are dimensiunea de capacitate. În măsura în care evaluarea capacității constă dintr-o serie de sarcini de comunicare lingvistică, bazată pe o programă de învățare pertinentă și transparentă, care îi permite elevului să demonstreze rezultatele pe care le-a obținut, această evaluare are dimensiunea evaluării rezultatelor.

Scările descriptorilor ilustrativi se referă la evaluarea capacității; ele arată evoluarea competenței în curs de achiziție într-o situație autentică. Importanța evaluării rezultatelor pentru consolidarea învățării este comentată în Capitolul 6.

9.3.2 Evaluarea normativă/Evaluarea conform criteriilor de referință (*Evaluation normative/Evaluation critériée; Norm-referencing (NR)/criterion-referencing(CR)*)

- **Evaluarea normativă** clasează elevii unii față de alții.

Aceasta se poate face în clasă (*Sunteți al optsprezecelea*) sau în cadrul unui contingent de elevi dat (*Sunteți al 21 567-lea; sunteți printre primele 14%*) sau într-un contingent de candidați la susținerea unui test. În acest ultim caz notele brute pot fi ajustate pentru a ajunge la un rezultat „corect” prin trasarea curbei rezultatelor în funcție de aceea a anilor precedenți cu scopul menținerii unui anumit nivel și asigurării că procentajul elevilor rămâne constant în fiecare an, oricare ar fi dificultatea testului sau competența candidaților. Evaluarea normativă este utilizată frecvent când este vorba de teste de angajare (sau concursuri) care servesc la constituirea claselor.

- **Evaluarea conform criteriilor de referință** se vrea o reacție la evaluarea normativă. În cadrul ei elevul se evaluează doar în funcție de propria sa capacitate în domeniu, fără a se confrunța cu capacitatea colegilor săi.

Evaluarea conform criteriilor de referință presupune că se delimitează un **continuum de capacități** (pe verticală) și o **serie de domenii pertinente** (pe orizontală) astfel încât rezultatele individuale la test să poată fi plasate pe ansamblul spațiului criteriilor de referință; ceea ce antrenează :

- a. definiția domeniilor pertinente cuprinse de testul în cauză și
- b. identificarea limitelor sau pragurilor : nota (sau notele) testului fiind considerată(e) necesară(e) pentru a corespunde nivelului de competență.

Scările descriptorilor ilustrativi sunt compuse din formulări ale criteriilor care corespund categoriilor schemei descriptive. *Cadrul european comun de referință* prezintă un ansamblu de norme comune.

9.3.3 Evaluarea unei norme minimale de competență/Evaluarea competenței în curs de achiziție (*Maîtrise/Continuum, ou suivi; Mastery CR/continuum CR*)

- **Evaluarea unei norme minimale de competență** (sau competențele stăpânite) este o abordare cu referință la anumite criterii în care o singură „normă minimală de competență” este stabilită pentru a împărți elevii în capabili (reușită) și incapabili (eșec), fără a lua în considerare nivelul calității demonstrate în ceea ce privește modalitatea atingerii obiectivului.

- **Evaluarea competenței în curs de achiziție** (sau de tip continuum) cu referință la anumite criterii este o abordare în care o capacitate dată este clasată în funcție de o succesiune continuă a tuturor nivelurilor de capacitate posibile în domeniul în cauză.

Există, de fapt, numeroase abordări ale evaluării cu referire la criterii, majoritatea cărora poate fi, în primul rând, identificată ca o interpretare a tipului evaluării unei norme minimale de competență sau a tipului evaluării competenței în curs de achiziție.

O mare confuzie este cauzată de identificarea eronată a evaluării conform unor criterii de referință, de regulă, exclusiv la evaluarea unei norme minimale de competență ; **evaluarea unei norme minimale de competență** este o evaluare a rezultatelor în funcție de conținutul cursului sau modulului. Ea atribuie mai puțină importanță poziționării acestui modul (deci și a rezultatului în cadrul acestui modul) pe o linie continuă a competenței.

Alternativa acestei abordări constă în transferarea rezultatelor fiecărui test pe o curbă de competențe, folosind de obicei, mențiuni calitative. În acest caz, continuum-ul este „criteriul”, realitatea exterioară care garantează că rezultatele testului au un sens. Referința la acest criteriu exterior poate fi făcută folosind o analiză eșalonată (de exemplu, modelul lui Rasch) pentru corelarea rezultatelor tuturor testelor între ele și a le transpune direct pe o scară comună.

Cadrul de referință poate fi exploatat conform acestor **două abordări**.

- Scara de niveluri folosită pentru tipul continuum poate să se alinieze *Nivelurilor comune de referință*.
- Obiectivul propus în abordarea evaluării unei norme minimale de competență este reflectat în linii generale în grila conceptuală a categoriilor și nivelurilor propuse de *Cadrul de referință*.

9.3.4 Evaluarea continuă/Evaluarea conform sistemului de notare (*Evaluation continue/Evaluation ponctuelle; Continuous assessment/fixed point assessment*)

- **Evaluarea continuă** este evaluarea efectuată de către profesor și, eventual, de elev a performanțelor, a temelor și proiectelor realizate în cadrul unui curs. Astfel, nota finală reflectă întregul curs, an sau semestru.
- **Evaluarea conform sistemului de notare** se face prin atribuirea notelor sau luarea deciziilor efectuate în urma unui examen sau unei proceduri de evaluare care are loc la o anumită dată, de regulă, la finele cursului sau la începutul cursului următor. Realizările anterioare nu sunt luate în considerare; contează numai ceea ce elevul poate să facă aici și acum.

Este considerat adesea că evaluarea se află în afara procesului de învățământ. Ea are loc în momente precise și are drept scop luarea deciziilor. Controlul continuu presupune că evaluarea este integrată în curs și contribuie, în mod cumulativ, la rezultatul final. Pe lângă notarea temelor și testelor de verificare a cunoștințelor ocazionale sau regulate pentru a consolida învățarea, evaluarea continuă poate lua forma unor chestionare sau a unor grile completate de profesori și/sau de elevi, de evaluare prin intermediul unui șir de sarcini-țintă, de evaluare instituțională a activităților de clasă și/sau a creării portofoliului de eșantioane a anumitor lucrări eventual la diferite momente ale realizării lor și/sau la diferite momente ale cursului.

Avantajele și dezavantajele acestor două abordări sunt destul de evidente.

- Evaluarea conform sistemului de notare asigură că elevul mai este capabil să facă lucruri care ar fi putut figura în programă cu doi ani înainte. În schimb, ea este destul de traumatizantă și privilegiază anumite tipuri de elevi.
- Evaluarea continuă apreciază mai bine creativitatea și diferitele aptitudini, însă este în mare măsură dependentă de capacitatea profesorului de a fi obiectiv; în cel mai rău caz, ea poate să transforme viața elevului într-o cursă cu obstacole și să devină un coșmar birocratic pentru profesor.

Listele de control care descriu capacitatea privind activitățile comunicative (Capitolul 4) pot fi utile în evaluarea continuă. Scările de evaluare, concepute în raport cu descriptorii pentru aspectele competenței (Capitolul 5), pot fi utilizate la acordarea notelor în evaluarea conform sistemului de notare.

9.3.5 Evaluarea formativă/Evaluarea sumativă (*Evaluation formative/Evaluation sommative; Formative assessment/summative assessment*)

- **Evaluare formativă** este un proces continuu care permite colectarea informațiilor cu privire la aspectele puternice și la punctele vulnerabile. Profesorul poate în asemenea caz să le utilizeze pentru organizarea cursului său și să le transmită de asemenea elevilor. Evaluarea formativă este deseori utilizată, în sens larg, pentru a putea include informația imposibil de cuantificat furnizată de chestionare și convorbiri.

- **Evaluarea sumativă** controlează rezultatele dobândite la finele cursului și le atribuie o notă sau un rang. Nu este vorba în mod obligatoriu de o evaluare a competenței. În realitate, evaluarea sumativă este adesea și normativă, și, conform sistemului de notare, verifică rezultatele.

Avantajul evaluării formative este că ea are drept scop perfecționarea procesului de învățare. Aspectul său vulnerabil este inerent metaforei feedback-ului

Informația retroactivă nu are efect decât dacă cel care o primește se află în poziția de a:

- a. ține cont de ea, adică de a fi atent, motivat și de a cunoaște forma în care parvine informația;
- b. o primi, adică a nu se îneca în ea și de a avea un mijloc de a o înregistra, de a o organiza și de a și-o însuși
- c. o interpreta, adică de a avea o cunoaștere și o conștiință suficientă pentru a putea înțelege despre ce este vorba cu exactitate pentru a nu acționa în mod ineficient și
- d. de a-și însuși informația, adică de a avea timp, orientarea și resursele pertinente pentru a cugeta asupra ei, a o integra și a memoriza astfel elementul nou din ea. Aceasta implică o anumită autonomie, care presupune o instruire orientată spre autonomie, autoevaluare și elaborarea mijloacelor de funcționare a feedback-ului.

O atare instruire a elevului, cu conștientizarea pe care ea o implică, a fost numită **evaluare formativă**. O varietate de tehnici poate fi utilizată pentru dezvoltarea capacității în direcția conștientizării, însă unul din principiile de bază este de a compara impresia (adică ceea ce credem că suntem capabili să facem de pe o listă de control) cu realitatea (adică, de exemplu, a audia un document de tipul celor de pe lista de control și a ne da seama dacă îl înțelegem realmente). Astfel, DIALANG aplică metoda de autoevaluare pentru evaluarea performanței. O altă tehnică importantă constă în a analiza eșantioanele lucrărilor elevului și altor eșantioane și de a-l încuraja să-și însușească un metalimbaj propriu privind aspectele calității. El poate în continuare utiliza acest metalimbaj pentru a identifica atuurile sale și aspectele vulnerabile și a formula într-o manieră autonomă un contract de învățare autonomă.

În majoritatea cazurilor, **evaluarea formativă sau diagnostică** operează la un nivel foarte detaliat al itemurilor lingvistice sau al deprinderilor recent predate sau care urmează a fi predate în viitorul cel mai apropiat. Pentru **evaluarea diagnostică**, listele din Secțiunea 5.2 sunt mult prea generale pentru a fi practic exploatare; ar trebui făcută referință la specificația particulară care ar fi pertinentă (*Nivelul de supraviețuire, Nivelul-prag etc.*). O serie de grile compuse din descriptorii care definesc diferitele aspecte ale competenței la diferite niveluri (Capitolul 4) pot, cu toate acestea, să fie utile pentru feedback-ul formativ al unei evaluări a exprimării orale.

Nivelurile comune de referință, după cât se pare, sunt cele mai adecvate pentru evaluarea sumativă. Cu toate acestea, așa cum o dovedește Proiectul DIALANG, *feed-back-ul* unei evaluări, chiar și sumative, poate fi concomitent diagnostic și, prin urmare, instructiv.

9.3.6 Evaluarea directă/Evaluarea indirectă (*Evaluation directe/Evaluation indirecte; Direct assessment/indirect assessment*)

- **Evaluarea directă** evaluează ceea ce candidatul e pe cale să facă. De exemplu, în timpul unei activități desfășurate într-un grup mic de elevi sub forma unei discuții, profesorul observă, confruntă rezultatele cu criteriile unei grile și evaluează.
- **Evaluarea indirectă**, din contra, utilizează un test, de regulă scris, care apreciază adesea deprinderile potențiale ale elevului.

Evaluarea directă se limitează, de fapt, la producerea orală și scrisă și la comprehensiunea vorbirii orale în interacțiune, deoarece este imposibil a observa în mod direct activitățile de recepție, ci doar efectele lor. Lectura, de exemplu, nu poate fi evaluată decât indirect cerându-le elevilor să demonstreze comprehensiunea lor prin marcarea cu o cruce a răspunsului corect, terminând fraze sau răspunzând la întrebări. Bogăția și stăpânirea limbii pot fi evaluate fie direct în funcție de criteriile pe care ni le propunem, fie indirect prin interpretarea și generalizarea răspunsurilor la întrebările de examen. Convorbirea este un test direct clasic; un test cu lacune este un test indirect clasic.

Descriptorii care definesc diferitele aspecte ale competenței la diferite niveluri în Capitolul 5 pot fi utilizați la elaborarea criteriilor de evaluare pentru testele directe. Parametrii Capitolului 4 pot oferi date pentru selectarea temelor, testelor, probelor pentru testele directe de producere și testele indirecte de comprehensiune a textelor scrise și a vorbirii orale. Parametrii Capitolului 5 pot, în afară de aceasta, oferi informații pentru identificarea competențelor lingvistice fundamentale care urmează a fi incluse într-un test indirect de cunoaștere a limbii, precum și a competențelor fundamentale pragmatice, sociolingvistice și lingvistice asupra cărora trebuie concentrată atenția în timpul formulării întrebărilor pentru testele compuse din itemurile cu privire la cele patru deprinderi.

9.3.7 Evaluarea performanței/Evaluarea cunoștințelor (*Evaluation de la performance/Evaluation des connaissances; Performance assessment/knowledge assessment*)

- **Evaluarea performanței** îi cere elevului să producă un eșantion de text oral sau scris.
- **Evaluarea cunoștințelor** îi cere elevului să răspundă la întrebări de diferite tipuri pentru a dovedi nivelul său de cunoaștere a limbii și în ce mod o poate utiliza.

Este cu regret imposibil de a testa în mod direct competențele. În asemenea caz rămâne să ne bazăm pe evaluarea unui ansamblu de performanțe, din care se pot extrage anumite informații privind competența. Capacitatea poate fi considerată drept aplicarea competenței. În acest sens, un test întotdeauna evaluează numai performanța, deși se încearcă să se deducă din performanțe, competențele subiacente.

Cu toate acestea, o convorbire solicită mai multă „performanță” decât un text cu spații goale pentru a fi completate corespunzător, iar tipul acesta de text, la rândul său, necesită mai multă „performanță” decât un test care conține întrebări cu alegere multiplă – sau chiar decât identificarea unor itemuri mai autentice. Iată de ce termenul „performanță” se utilizează cu sensul producerii comunicative. Noțiunea de performanță are și un sens mai îngust în expresia „test de performanță” unde el desemnează performanța adecvată într-o situație (relativ) autentică și, de regulă, de tip profesional sau academic. Într-un sens mai puțin strict al expresiei „evaluarea performanței”, unele procedee de evaluare a vorbirii orale pot fi considerate ca teste de performanță în sensul că ele au drept scop evaluarea capacității, pornind de la performanță, într-o varietate de tipuri de discursuri considerate pertinente pentru situația de învățare și pentru nevoile elevilor. Unele teste echilibrează evaluarea performanței și evaluarea cunoștințelor sistemului limbii; alte evaluări ale performanței nu fac acest lucru.

Distincția este foarte asemănătoare cu deosebirea care poate fi făcută între testele directe și indirecte. *Cadrul de referință* poate fi exploatat în același mod. Specificațiile Consiliului Europei pentru diferite niveluri (*Nivelul de supraviețuire, Nivelul-prag, Nivelul avansat*) oferă în plus mai multe detalii în ceea ce privește cunoștințele lingvistice-țintă pentru limbile în care ele sunt disponibile.

9.3.8 Evaluarea subiectivă/Evaluarea obiectivă (*Evaluation subjective/Evaluation objective; Subjective assessment/objective assessment*)

- **Evaluarea subiectivă** prezintă opinia examinatorului. De regulă, prin aceasta se înțelege opinia cu privire la calitatea performanței.

- **Evaluarea obiectivă** înlătură subiectivitatea. De regulă, prin aceasta se înțelege utilizarea unui test indirect în care un singur răspuns corect este posibil, de exemplu: testele care conțin întrebări cu alegere multiplă.

O chestiune complexă

Cu toate acestea, chestiunea subiectivitate/obiectivitate este mult mai complexă.

Testele indirecte sunt descrise adesea ca „**teste obiective**”; aceasta înseamnă, de regulă, că ele sunt însoțite de o grilă de corectare sau de un barem, pe care corectorul le consultă pentru aprecierea acceptabilității răspunsurilor și apoi să selecteze răspunsurile corecte pentru a da rezultatul. Unele tipuri de teste necesită răspunsuri mult mai exacte și nu permit decât un singur răspuns la întrebare (de exemplu, testele care conțin întrebări cu alegere multiplă și testele cu lacune bazate pe testele „închise”); în asemenea caz adesea se adoptă o corectare asistată de ordinator în scopul eliminării oricărei greșeli. De fapt obiectivitatea testelor descrise ca fiind „obiective” este într-un fel exagerată, deoarece în acest proces sunt implicate mai multe persoane și situația poate să se prezinte în felul următor: cineva decide să limiteze evaluarea la tehnicile care asigură un control maximal al testului (decizie subiectivă cu care nu toți sunt obligatoriu de acord), apoi, a doua persoană stabilește specificațiile testului, un redactor elaborează itemul care vizează să operaționalizeze un anumit aspect al specificației și, în fine, o ultimă persoană selectează, între toate celelalte itemuri posibile, itemul pentru acest test. Deoarece toate aceste decizii implică un element de subiectivitate, fără îndoială, e preferabilă afirmația că aceste teste constituie obiectul unei **corectări bazate pe obiectivitate**.

Evaluarea performanței directe se efectuează, de regulă, **conform unei metode** de evaluare **subiectivă**. Aceasta înseamnă că decizia cu privire la calitatea performanței elevului este luată în mod subiectiv ținându-se cont de factorii relevanți și bazându-se pe instrucțiuni sau criterii și pe experiență. Avantajul unei abordări subiective se bazează pe faptul că limba și comunicarea sunt extrem de complexe, se supun greu atomizării și prezintă întotdeauna ceva mai mult decât o simplă sumă a componentelor. Adesea este greu de a specifica ce verifică un item și, prin urmare, a-l axa pe un aspect specific al competenței sau performanței este cu mult mai complicat decât se pare.

Însă, din punct de vedere al imparțialității, trebuie spus că orice evaluare ar trebui să fie cât mai obiectivă. Efectele aprecierilor personale care implică luarea deciziilor subiective cu privire la selectarea conținutului și calității performanțelor ar trebui reduse la maximum, îndeosebi când este vorba de evaluarea sumativă deoarece, rezultatele testelor sunt adesea utilizate de o terță persoană pentru a lua decizii care determină viitorul candidaților evaluați.

O orientare spre reducerea subiectivității

Ponderea subiectivității în evaluare poate fi diminuată și, în consecință, **majorate validitatea și fiabilitatea**, prin aplicarea următoarei proceduri:

- elaborarea unei **specificații a conținutului** evoluării bazate, de exemplu, pe un cadru de referință comun pentru contextul în cauză;
- utilizarea negocierii sau a **opiniilor colective** pentru selecționarea conținutului și/sau notarea performanțelor;
- adoptarea **procedurilor standardizate** cu privire la susținerea testelor;
- oferirea **grilelor de corectare precise** pentru testele indirecte și organizarea evaluării testelor directe bazate pe criterii de corectare definite cu claritate;
- solicitarea **opiniilor multiple** și/sau **analizei diferiților factori**;
- implementarea unei **corectări duble** sau a unei **corectări asistate de ordinator** când aceasta este posibilă;
- **organizarea unui curs** de familiarizare a profesorilor cu **baremele de corectare**;
- verificarea calității evaluării (validitatea, fiabilitatea) prin **analiza rezultatelor**.

După cum a fost menționat la începutul acestui capitol, primul pas spre o diminuare a subiectivității opiniilor cu privire la evaluare expuse la fiecare din etapele procedurii de evaluare este de a ajunge la o înțelegere comună a conceptului ipotetic în cauză, a avea un cadru comun de referință. *Cadrul comun de referință* încearcă să propună o bază de acest tip pentru **specificarea conținutului** și să furnizeze sursele necesare pentru elaborarea **criteriilor definite în mod special** pentru testele directe.

9.3.9 Evaluarea pe baza unei scări/Evaluarea pe baza unei liste de control (*Evaluation sur une échelle/Evaluation sur une liste de contrôle; Rating on a scale/rating on a checklist*)

- **Evaluarea pe baza unei scări** consistă în aprecierea nivelului dat al unui elev folosind o scară formată din mai multe niveluri.

- **Evaluarea pe baza unei liste de control** constă în aprecierea unui elev în conformitate cu o listă de puncte prezumate pertinente pentru un nivel sau un modul dat.

În „clasamentul pe baza unei scări” accentul se pune pe poziția pe care se situează individul supus evaluării conform unei serii de niveluri sau trepte – adică pe o linie verticală - cu alte cuvinte, cărui nivel al scării corespunde subiectul în cauză. Scara descriptorilor poate fi prezentată sub formă de chestionar: Ea poate de asemenea avea forma unei diagrame sectoriale sau orice

altă formă. Răspunsurile pot fi Da/Nu, însă cele de ordin mai complicat nu se limitează la încercuirea sau bifarea unei cifre (0/1), a unui cuvânt (Da/Nu) sau a unui pătrățel, ci mai degrabă sunt prezentate prin schemă. Răspunsul poate fi mai diferențiat cu o serie de variante, plasându-l din punctul de vedere al preciziei pe o scară (de exemplu, de la 0 la 4), de preferință atribuind un titlu fiecărui nivel sau dând o definiție care precizează interpretarea acestor titluri.

Deoarece descriptorii ilustrativi constituie formulări independente de criteriile calibrate în conformitate cu nivelurile, ele pot servi drept sursă de inspirație pentru **producerea concomitentă a unei liste de control** pentru un nivel dat, cum e cazul în unele versiuni ale *Portofoliului limbilor*, și a **scărilor sau grilelor de evaluare** care includ niveluri adecvate, așa cum sunt prezentate în Capitolul 3, Tabelul 2 pentru autoevaluare și în Tabelul 3 pentru evaluarea efectuată de examinator.

9.3.10 Evaluarea bazată pe impresie/Evaluarea bazată pe raționament (*Jugement fondé sur l'impression/ Jugement guidé; Impression/guided judgement*)

- **Evaluarea bazată pe impresie** este o opinie absolut subiectivă bazată pe observația performanței elevului în clasă, fără nici o referire la criteriile specifice legate de o evaluare specifică.
- **Evaluarea bazată pe raționament** este o evaluare în care subiectivitatea proprie examinatorului este redusă prin adăugarea la simpla impresie a unei evaluări conștiente conform unor criterii specifice.

„Impresia” se referă la ceea ce se întâmplă când un profesor sau un elev dau note doar în baza observației performanței în clasă, în timpul temelor etc. Numeroase forme de evaluare subiective, îndeosebi acele utilizate în controlul continuu, sunt constituite dintr-o notare bazată pe reflecție sau memorie, probabil obținută prin observarea conștientă a persoanei în cauză într-un anumit interval de timp. Numeroase sisteme școlare funcționează în așa mod.

Evaluarea bazată pe raționament descrie situația în care se aplică o abordare a evaluării care transformă impresia în raționament. O abordare de acest tip presupune:

- activitate de evaluare ghidată de o metodă de evaluare și/sau
- un ansamblu de criterii definite pentru a permite stabilirea distincției între note sau diferitele rezultate și
- pregătirea corespunzătoare pentru aplicarea unei norme.

Avantajul abordării bazate pe raționamentul ghidat de anumite criterii constă în faptul că, prin elaborarea în așa mod a unui cadru de referință comun pentru grupul de examinatori implicați, se va contribui la creșterea radicală a statorniciei evaluărilor. Cazul e cu atât mai clar, cu cât sunt oferite repere sub formă de eșantioane de performanțe și de comparații stabile cu alte sisteme. Importanța unei atare ghidări este subliniată de faptul că examinările evaluărilor bazate pe impresie într-un anumit număr de discipline au demonstrat de nenumărate ori, că gradul de variație în cazul evaluărilor bazate pe opiniile nedirijate justificat de diferențele de capacitate a elevilor nu este nicidecum mai înalt decât acela justificat de diferențele de constantă și de severitatea examinatorilor, lăsând astfel rezultatele la discreția hazardului.

Scările descriptorilor pentru nivelurile comune de referință pot fi utilizate pentru a obține un ansamblu de criterii definite ca la punctul **b)** sau pentru a prezenta normele reprezentate de criteriile existente în termeni de niveluri comune. Ulterior pot fi oferite eșantioane de repere de performanțe la diferite niveluri comune de referință pentru a facilita instruirea în domeniul standardizării rezultatelor.

9.3.11 Evaluarea sintetică globală (holistică)/Evaluarea analitică (*Evaluation holistique/Evaluation analytique; Holistic/analytic*)

- **Evaluarea holistică** prezintă o evaluare sintetică globală. Diferitele aspecte sunt măsurate în mod intuitiv de către examinator.
- **Evaluarea analitică** examinează separat diferitele aspecte.

Există **două moduri** de a stabili această distincție: a) în funcție de scopul urmărit; b) în funcție de modul în care se dau notele sau în care se efectuează clasarea la un anumit nivel. Uneori unele sisteme combină abordarea analitică la un anumit nivel și abordarea globală la alt nivel.

a. Ceea ce se evaluează: unele abordări prevăd o categorie în ansamblu ca o „vorbire orală” sau „interacțiune” și prevăd notarea sau clasează la un oarecare nivel. Altele, mai analitice, cer de la examinator să noteze separat un anumit număr de elemente distincte ale performanței. Alte sisteme cer de la examinator să noteze impresia generală, s-o analizeze apoi conform diferitelor criterii pentru a ajunge la o apreciere globală bazată pe raționament. Avantajul diferitelor criterii ale abordării analitice constă în stimularea examinatorului în vederea unei observații minuțioase; ele oferă și un metalimbaj necesar pentru discuția între examinatori și *feed-back-ul* adresat elevilor. Dezavantajul lor constă în faptul că experiența încearcă să dovedească că examinatorii nu sunt în măsură să mențină criteriile clare în procesul unei evaluări globale. În plus, ei sunt supraîncărcați din punct de vedere intelectual dacă trebuie să manipuleze cu mai mult de 4 sau 5 criterii.

b. Calculul rezultatelor: anumite abordări stabilesc o relație globală între performanțele observate și descriptorii pe baza unui **barem de notare**, indiferent dacă acesta este **holistic** (o categorie globală) sau **analitic** (de la 3 la 6 categorii pe o grilă). Asemenea abordări nu necesită nici un calcul. Rezultatele prezentate sub formă de litere sau cifre, eventual o singură cifră, sau ca un număr de telefon, o cifră reprezentând o categorie. Alte abordări, mai analitice, prevăd să se acorde o notă unui anumit număr de puncte diferite pe urmă să se adăuneze pentru a obține nota finală care poate fi transpusă în nivel sau mențiune. Una din caracteristicile acestei abordări constă în atribuirea anumitor coeficienți categoriilor, adică, de a diferenția valoarea fiecăreia din ele.

Tabelele 2 și 3 din Capitolul 3 propun exemple de evaluare de către examinator și respectiv de autoevaluare cu exemple de scări cu **criterii analitice** (adică grile) utilizate în cadrul unei strategii de **evaluare globală** (adică de analiză a ceea ce se poate deduce din asocierea performanței și definiția descriptorilor pentru a-și crea o opinie).

9.3.12 Evaluarea pe sarcini/Evaluarea pe categorii (*Evaluation par série/Evaluation par catégorie; Series assessment/category assessment*)

- **Evaluarea pe categorii** este evaluarea unei singure sarcini (sarcina, bineînțeles, poate fi constituită din diverse activități care implică elevii în producerea diferitelor discursuri precum a fost arătat în 9.2.1) pe baza căreia se evaluează performanța în funcție de categoriile unei grile de evaluare : acest tip de evaluare este similar abordării analitice schițate în 9.3.11.

- **Evaluarea pe sarcini** vizează evaluarea unei serii de sarcini diferențiate (de cele mai multe ori acestea se prezintă sub formă de jocuri de roluri între elevi sau cu participarea profesorului), notată, de regulă, de o manieră globală pe o scară de la 0 la 3 sau de la 1 la 4.

Evaluarea pe sarcini este o încercare de a corecta tendința de evaluare pe categorii, în care rezultatele evaluării unei sarcini afectează rezultatele evaluării altor sarcini. La nivelurile inferioare, accentul este pus pe înfăptuirea sarcinii: scopul fiind de a include în lista de control ceea ce elevul este capabil să facă mai degrabă pe baza evaluării de către profesor sau elev a performanțelor reale, decât pe baza unei simple observații. La nivelurile superioare, se pot elabora sarcini care vizează evaluarea anumitor aspecte specifice ale competenței. Rezultatele sunt prezentate sub formă de profil.

Scările pentru diferitele categorii ale competenței de comunicare lingvistică, juxtapuse textului din Capitolul 5, oferă o sursă pentru elaborarea criteriilor de evaluare pe categorii. Deoarece examinatorii nu pot manipula decât un număr restrâns de categorii, este necesar a se ajunge la un compromis în procesul de evaluare. Elaborarea tipurilor pertinente de activități comunicative din Secțiunea 4.4 și lista diferitelor tipuri de competență funcțională schițată în Secțiunea 5.2.3.2 pot permite identificarea sarcinilor adaptate unei evaluări pe sarcini.

9.3.13 Evaluarea reciprocă/Autoevaluarea (*Evaluation mutuelle/Auto-évaluation; Assesment by others/self-assessment*)

- **Evaluarea reciprocă** este aprecierea efectuată de profesor sau examinator.
- **Autoevaluarea** este aprecierea făcută de elev cu privire la propriile sale competențe.

Elevii pot fi implicați în majoritatea tehnicilor de evaluare evocate mai sus. Cercetările demonstrează că, în măsura în care miza nu este prea importantă (de exemplu, a fi admis sau respins), autoevaluarea se poate dovedi un instrument util în evaluarea de către un profesor sau la examene. Corectitudinea autoevaluării sporește:

- a. când ea este efectuată în funcție de descriptorii care definesc cu claritate normele de capacitate și/sau
- b. când evaluarea se bazează pe o experiență specifică – de exemplu, experiența susținerii testelor.

Ea este, probabil, cu atât mai exactă, cu cât pregătirea elevilor este mai adecvată. O autoevaluare structurată poate să se apropie de evaluarea efectuată de un profesor sau de evaluarea prin teste în aceeași proporție în care se apropie, de regulă, evaluările efectuate de către profesori, evaluarea prin teste sau evaluările efectuate de către profesori și cu ajutorul testelor.

Însă cel mai mare avantaj al autoevaluării constă în faptul, că ea constituie un factor de motivare și de conștientizare: ea îi ajută pe elevi să-și cunoască atuurile și punctele vulnerabile și astfel să-și gestioneze mai bine activitatea de învățare.

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor lua în considerare și vor determina cu precizie în funcție de caz,

- care sunt tipurile de evaluare printre cele prezentate:
 - cele mai adecvate nevoilor elevilor în propriul lor sistem,
 - cele mai potrivite și cele mai realizabile în cultura pedagogică a sistemului lor,
 - cele mai productive, prin impactul lor, asupra pregătirii profesorilor;
- modul în care se echilibrează și se completează în sistemul lor evaluarea rezultatelor (*savoir, achievement*) (axată pe școală și învățare) și evaluarea capacității (axată pe aplicarea competenței de comunicare lingvistică în viața reală), și în ce măsură sunt evaluate performanța comunicativă și cunoștințele lingvistice;
- în ce măsură rezultatele învățării sunt evaluate în funcție de normele și criteriile definite (referirea la criterii) și în ce măsură notele și aprecierile sunt atribuite în funcție de clasa în care se află elevul (referirea la normă);
- modul în care profesorii:
 - sunt informați despre norme (de exemplu, descriptorii comuni, eșantioanele de performanțe),
 - sunt încurajați să se informeze asupra tehnicilor de evaluare,
 - sunt pregătiți pentru utilizarea tehnicilor de evaluare și interpretarea lor;
- în ce măsură este dezirabilă și fezabilă implantarea unui sistem bine coordonat al controlului continuu al activităților din clasă, al evaluării conform sistemului de notare în conformitate cu normele și definițiile criteriilor;
- în ce măsură este dezirabilă și fezabilă implicarea elevilor în autoevaluare în conformitate cu descriptorii sarcinilor și diferitele capacități la diferite niveluri, precum și în operaționalizarea acestor descriptorii în evaluarea pe sarcini, de exemplu;
- care este relevanța specificațiilor și scărilor propuse în *Cadrul de referință* și cum pot fi ele completate sau dezvoltate.

Veți găsi grile de evaluare pentru autoevaluare și grile pentru examinator în Tabelele 2 și 3 din Capitolul 3. Diferența cea mai frapantă între aceste două tipuri de grile (cu excepția formulării „*Pot face...*” sau „*Este capabil să...*”) constă în faptul că, dacă Tabelul 2 este axat pe activitățile comunicative, în schimb Tabelul 3 se concentrează asupra aspectelor generice aparente ale competenței de comunicare orală în performanța orală. Cu toate acestea este posibilă o variantă puțin modificată a versiunii grilei pentru autoevaluarea prezentată în Tabelul 3. Experiența denotă că cel puțin adulții implicați în învățarea limbilor sunt capabili să efectueze astfel de aprecieri calitative ale competențelor lor.

9.4 EVALUAREA PRACTICĂ ȘI METASISTEMUL

Scările care abundă în Capitolele 4 și 5 oferă un exemplu de ansamblu al categoriilor operaționale simplificate față de schema descriptivă mai completă a textului din aceleași capitole. Utilizarea simultană a tuturor scărilor, la toate nivelurile, în practica de evaluare nu constituie nici pe departe intenția autorilor. Examinatorii întâlnesc dificultăți în aplicarea concomitentă a unui număr important de categorii și, în afară de aceasta, s-ar putea ca gama completă de niveluri prezentate să nu fie adecvată contextului dat. Ansamblul de categorii pretinde a fi mai degrabă un **instrument de referință**.

Oricare ar fi abordarea adoptată, practica evaluării trebuie să **reducă numărul de categorii** posibile la un număr ușor de mânuit. Experiența demonstrează că manipularea unui număr de categorii, mai mare de patru sau cinci, duce la saturare cognitivă, iar manipularea a șapte categorii constituie pragul psihologic imposibil de depășit. Este nevoie, așadar, de **a face anumite alegeri**.

În legătură cu evaluarea vorbirii orale, dacă se consideră, așa cum a fost indicat mai sus, că strategiile de interacțiune constituie un aspect calitativ al comunicării, pertinent în evaluarea vorbirii orale, atunci scările ilustrative conțin paisprezece categorii pertinente pentru evaluarea vorbirii orale:

- | | |
|--------------------------------|------------------------------------|
| - Strategiile luării de cuvânt | - Precizia |
| - Strategiile de cooperare | - Competență sociolingvistică |
| - Solicitarea unor explicații | - Domeniul general |
| - Fluența | - Volumul vocabularului |
| - Suplețea | - Exactitatea gramaticală |
| - Coerență | - Stăpânirea vocabularului |
| - Dezvoltarea tematică | - Stăpânirea sistemului fonologic. |

Este evident, că deși descriptorii pertinenti ce țin de majoritatea caracteristicilor expuse mai sus ar putea fi incluși într-o listă generală de control, paisprezece este un număr mult prea mare de categorii pentru evaluarea unei performanțe, de orice natură ar fi ea. În consecință, în practică o atare listă a categoriilor ar fi abordată în mod selectiv; ar trebui să fie combinate, reduse și redefinite caracteristicile pentru a construi din ele un ansamblu mai puțin elaborat de criterii de evaluare, adecvat nevoilor elevilor în cauză, cerințelor activității de evaluare și stilului culturii pedagogice potrivit contextului dat. Ar fi posibil de asemenea să se atribuie criteriilor astfel obținute același coeficient sau să se atribuie un coeficient mai înalt unora din ele, considerate ca fiind mai importante.

Cele **patru exemple** care urmează ilustrează modul în care poate fi efectuat acest lucru. Primele trei exemple arată succint cum pot fi utilizate categoriile drept criterii de evaluare în sistemele existente. Al patrulea exemplu prezintă mai în detaliu modul în care scările *Cadrului de referință* au fost fuzionate și reformulate pentru a oferi o grilă de evaluare pentru un obiectiv dat într-un caz precis.

Exemplul 1

Cambridge Certificate in Advanced English (CAE), proba 5 : Criterii de evaluare (1991).

Criteriile de evaluare	Scările în anexă	Alte categorii *
Fluența	Fluența	
Exactitatea și volumul	Domeniul general Volumul vocabularului Exactitatea gramaticală Stăpânirea vocabularului	
Pronunția	Stăpânirea sistemului fonologic	
Realizarea sarcinii	Coerența (Adecvarea sociolingvistică)	Succesul realizării sarcinii Nevoia interlocutorului de a fi ajutat
Comunicarea interactivă	Strategiile de luare de cuvânt Strategiile de cooperare Dezvoltarea tematică	Ușurința și proporțiile participării în comunicarea interactivă

* În scările ilustrative, noțiunea de succes al realizării sarcinii depinde de *Activitățile comunicative*. *Ușurința și proporțiile participării în comunicarea interactivă* intră în categoria *Fluența* a acestor scări. Tentativa de formulare și etalonare a descriptorilor, care corespund *Nevoilor interlocutorului de a fi ajutat*, a eșuat.

Exemplul 2

International Certificate Conference (ICC) : Diploma de limbă engleză de afaceri, Testul 2; Conversația profesională (1987)

Criteriile de evaluare	Scările în anexă	Alte categorii
Scara 1 (fără titlu)	Adecvarea sociolingvistică Exactitatea gramaticală Stăpânirea vocabularului	Succesul realizării sarcinii
Scara 2 (Utilizarea elementelor discursive pentru a lansa și a continua o conversație)	Strategiile luării de cuvânt Strategiile de cooperare Adecvarea sociolingvistică	

Exemplul 3

Eurocentres : evaluarea interacțiunii în sub-grupuri (RADIO) (1987)

Criteriile de evaluare	Scările în anexă	Alte criterii
Volumul	Domeniul general Volumul vocabularului	
Exactitatea	Exactitatea gramaticală Stăpânirea vocabularului Adecvarea sociolingvistică	
Debitul vorbirii	Fluența Stăpânirea sistemului fonologic	
Interacțiunea	Strategiile luării de cuvânt Strategiile de cooperare	

Exemplul 4

Fonds national suisse de recherche scientifique: Evaluarea performanțelor video

Contextul : după cum s-a precizat în introducerea la Anexa A, descriptorii prezentați au fost etalonați în decursul unui proiect de cercetare efectuat în Elveția. La finele acestei activități, profesorii care au participat la ea au fost invitați să participe la o conferință pentru a prezenta rezultatele și a lansa în Elveția experimentarea unui *Portofoliu european* al limbilor. Două din subiectele dezbaterii la conferință au fost **a)** necesitatea stabilirii relației dintre evaluarea continuă și listele de control pentru autoevaluare și un cadru de referință general și, **b)** căile de utilizare a descriptorilor etalonați în proiect în diversele proceduri de evaluare. Pe parcursul acestei discuții, au fost vizionate înregistrări video realizate în timpul chestionării elevilor și au fost evaluate în conformitate cu grila de evaluare care corespunde Tabelului 3 din Capitolul 3. Ea prezintă o selecție a descriptorilor ilustrativi fuzionați și reformulați.

Criteriile evaluării	Scările în anexă	Alte categorii
Volumul	Domeniul general Volumul vocabularului	
Exactitatea	Exactitatea gramaticală Stăpânirea vocabularului	
Fluența	Fluența	
Interacțiunea	Interacțiunea globală Turnurile vorbirii Cooperarea	
Coerența	Coerența	

Diferitele sisteme, cu diferiți elevi, în diferite contexte simplifică, aleg și combină elementele în mod diferit pentru diferitele tipuri de evaluare. În realitate, adevăratul motiv nu constă în faptul că lista de paisprezece categorii este prea lungă, ci în faptul că este, se pare, incapabilă să țină cont de toate variantele disponibile și ar trebui să fie extinsă pentru a deveni realmente exhaustivă.

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz:

- modul în care categoriile teoretice sunt simplificate pentru a fi transformate în abordări operaționale în sistemul lor;
- măsura în care principiile esențiale, utilizate în calitate de criterii de evaluare în sistemul lor, pot fi situate, după adaptarea lor la condițiile locale, pentru a ține cont de domeniile specifice de utilizare, în ansamblul categoriilor prezentate în Capitolul 5 și pentru care sunt incluse în Anexă eșantioane de scări.

ANEXA A

ELABORAREA DESCRIPTORILOR DE COMPETENȚE

În prezenta anexă sunt analizate aspectele tehnice ale descrierii nivelurilor de rezultate în domeniul limbilor. Anexa începe cu o analiză a **formulării criteriilor descriptorilor**, după care urmează o prezentare a metodelor de **elaborare a scărilor**.

PRIVIRE DE ANSAMBLU

FORMULAREA DESCRIPTORILOR	149
Linii directoare	
- afirmația pozitivă	
- precizia	
- claritatea	
- concizia	
- independența	
METODOLOGIA ELABOTĂRII SCĂRILOR	151
Punctele de plecare posibile	
- descriptorii	
- eșantioanele de performanță	
Metodele intuitive	
- nr.1: expertul	
- nr.2: comisia	
- nr.3: experimentarea	
Metodele calitative	
- nr.4: conceptul-cheie: formularea	
- nr.5: conceptul-cheie: performanțele	
- nr.6: trăsătura primară (constructul primar)	
- nr.7: deciziile binare	
- nr.8: analiza comparativă	
- nr.9: trierea sarcinilor	
Metodele cantitative	
- nr.10: analiza diferențiată	
- nr.11: etalonarea multidimensională	
- nr.12: teoria răspunsului la itemuri (IRT); modelul lui Rasch	
BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ COMENTATĂ:	
SCĂRILE DE COMPETENȚE DE COMUNICARE LINGVISTICĂ	154

FORMULAREA DESCRIPTORILOR

Experiența etalonării descriptorilor de evaluare în domeniul limbilor, teoria etalonării în aria mai largă a psihologiei experimentale și preferințele exprimate de profesorii consultați (de exemplu, schemele de obiective gradate din Marea Britanie sau proiectul elvețian) sugerează următoarele linii directoare pentru elaborarea descriptorilor.

Linii directoare

- **Afirmația pozitivă:** scările de competență centrate asupra examinatorului, ca și baremele de notare la examene, au în comun **formularea în termeni negativi** a nivelurilor inferioare, acolo unde se află majoritatea elevilor. Bineînțeles, este mai greu de definit un nivel inferior de capacitate prin descrierea a ceea ce elevul este capabil să facă decât a ceea ce nu știe să facă. Dacă însă se dorește ca un ansamblu de scări de competențe să nu servească doar la repartizarea și clasarea candidaților, dar și la definirea obiectivelor, ar fi de preferat ca ele să fie formulate în termeni pozitivi. În anumite cazuri, același aspect poate fi formulat în termeni pozitivi și în termeni negativi, ca în cazul *Competenței discursive* (vezi Tabelul A1).

Formulare pozitivă	Formulare negativă
<p>- posedă un repertoriu de bază în ceea ce privește volumul vocabularului și strategiile, care îi permit să facă față situațiilor previzibile din viața cotidiană. (Eurocentres Nivelul 3: certificat)</p> <p>- posedă un repertoriu de bază în ceea ce privește volumul vocabularului și strategiile, care îi permit să facă față majorității nevoilor cotidiene, însă în general este nevoit să-și întrerupă mesajul pentru a-și căuta cuvintele. (Eurocentres Nivelul 3: grila examenatorului)</p>	<p>- posedă un vocabular restrâns, care îl obligă să reformuleze și să-și caute permanent cuvintele. (ESU Nivelul 3)</p> <p>- o competență limitată provoacă perturbări frecvente ale comunicării și neînțelegeri în situații neobișnuite. (Finlanda Nivelul 2)</p> <p>- perturbări în comunicare, cauzate de constrângerile pe care limba le impune mesajului. (ESU Nivelul 3)</p>
<p>- vocabularul este limitat la domeniile familiare, cum ar fi: obiectele uzuale, locurile și legăturile de rudenie cele mai curente. (ACTFL Începători)</p>	<p>- nu posedă decât un vocabular limitat. (Olandeza Nivelul 1)</p> <p>- cuvintele și expresiile aparținând unei arii limitate împiedică comunicarea gândurilor și a ideilor. (Gothenburg U)</p>
<p>- produce și recunoaște un ansamblu de cuvinte și fraze învățate pe de rost. (Trim 1978 Nivelul 1)</p>	<p>- nu poate produce decât înșiruri de cuvinte și enunțuri fixe. (ACTFL Începători)</p>
<p>- poate produce expresii cotidiene scurte pentru satisfacerea unor nevoi concrete (pentru a saluta, a informa etc.) (Elviri – Milan Nivelul 1 1986)</p>	<p>- nu posedă decât cel mai elementar repertoriu de limbă fără nici o dovadă sau cu dovezi puține ale stăpânirii funcționale a discursului. (ESU Nivelul 1)</p>

Tabelul A1 – Evaluarea: criteriile pozitive și negative

O dificultate în plus care apare la evitarea formulărilor negative este legată de faptul că anumite trăsături ale competenței comunicative nu sunt cumulative: cu cât sunt mai puține, cu atât e mai bine. Exemplul cel mai evident poate fi găsit în ceea ce numim uneori **Independență**, adică măsura în care elevul depinde: a. de adaptarea discursului interlocutorului; b. de posibilitatea de a cere lămuriri și c. de posibilitatea de a solicita ajutorul pentru a exprima ceea ce vrea să spună. Aceste aspecte apar deseori sub forma unor condiții în formulările pozitive ale unor descriptori, de exemplu:

„De regulă, poate înțelege un discurs clar și standard referitor la un subiect familiar, care îi este destinat, cu condiția să poată cere din când în când repetarea sau reformularea celor spuse. Poate înțelege ceea ce i se spune direct, clar și lent într-o conversație cotidiană curentă; cu bunăvoința interlocutorului, poate fi ajutat să înțeleagă.”

sau:

„ Poate interacționa cu relativă ușurință în situații structurate și în cadrul unor conversații scurte, cu condiția să fie ajutat, în caz de necesitate, de către interlocutor.”

- **Precizia:** descriptorii trebuie să descrie trăsăturile concrete ale performanței, sarcinile concrete și/sau nivelurile concrete ce corespund capacității de a realiza performanțe. Două aspecte trebuie avute în vedere în acest context. Mai întâi, un descriptor trebuie să evite formulele vagi, cum ar fi, de exemplu: „Poate utiliza o gamă de strategii adecvate”. Ce se înțelege prin „strategie”? „Adecvate” față de ce? Ce sens trebuie atribuit cuvântului „gamă”? Problema descriptorilor formulați în termeni imprecizi rezidă în ușurința cu care se citesc, ceea ce îi face ușor de acceptat, care ascunde însă faptul că sunt interpretați de fiecare în mod diferit. În al doilea rând, încă din anii 1940 s-a generalizat principiul conform căruia distincția dintre gradele unei scări nu se poate face doar prin înlocuirea unui calificativ ca „unele” și „anumite” cu „numeroase” și „majoritatea”, precum nu pot fi înlocuite „destul de larg” cu „foarte larg” sau „mediu” cu „bun”, la un nivel superior. Distincțiile trebuie să fie reale, nu doar declarate, ceea ce poate însemna că uneori nu se pot face deosebiri concrete și semnificative.

- **Claritatea:** descriptorii trebuie să fie transparenți, și nu formulați în termeni de jargon. Lăsând la o parte bariera de înțelegere, uneori se dovedește că, după eliminarea jargonului dintr-un descriptor impresionant, nu mai rămâne mare lucru din el. Descriptorii trebuie de asemenea să fie formulați în fraze simple și să aibă o structură logică explicită.

- **Concizia:** există două școli metodologice, dintre care una se asociază cu scările holistice, în special cele care se utilizează în Statele Unite și în Australia. Într-un paragraf lung, se încearcă o transpunere exhaustivă a trăsăturilor considerate esențiale. „Precizia”, în aceste scări, se obține cu ajutorul unui inventar exhaustiv care are scopul de a face portretul amănunțit al elevului-tip la un nivel dat, ușor de recunoscut pentru profesor. În consecință, ele constituie surse deosebit de bogate pentru descrieri. Acest mod de abordare prezintă totuși un dublu dezavantaj. Pe de o parte, pentru că nici un individ nu s-ar încadra perfect în tiparul descris, întrucât trăsăturile izolate se combină întotdeauna în mod diferit, iar pe de altă parte, pentru că este practic imposibil să te referi la un descriptor de mai mult de două fraze în cursul operațiilor de evaluare. Finalmente, realitatea este că profesorii preferă, logic, descriptorii scurți: în cursul activității de producere, din care au rezultat exemple de scări, profesorii au avut tendința de a respinge descriptorii de mai mult de 25 de cuvinte (aproximativ două rânduri dactilografiate normale) sau de a-i diviza în mai multe părți.

- **Independența:** descriptorii scurți prezintă două avantaje suplimentare. Mai întâi, există o mai mare probabilitate că ei vor descrie un comportament fundamental, despre care se va putea afirma că elevul este sau nu este capabil de a face. În consecință, descriptorii scurți pot fi utilizați ca niște criterii independente în îndrumările sau chestionarele destinate profesorului pentru evaluarea continuă și/sau autoevaluare. Acest tip de independență arată că un descriptor poate constitui un obiectiv în sine, fără a fi legat neapărat de formularea altor descriptori din scară. Această caracteristică oferă posibilități largi de folosire în diferite forme de evaluare (vezi Capitolul 9).

Utilizatorii *Cadrului de referință* vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz:

- care sunt criteriile cele mai pertinente și care sunt criteriile utilizate implicit sau explicit în situația lor;
- în ce măsură este preferabil și fezabil ca formulările din sistemul lor să corespundă unor criterii de genul celor enunțate mai sus.

METODOLOGIA ELABORĂRII SCĂRILOR

Existența mai multor niveluri presupune că anumite lucruri pot fi plasate mai degrabă la un anumit nivel decât la altul și că descrierile unui nivel dat de desprinderi în performanța acestor lucruri corespund acestui nivel într-o mai mare măsură decât altuia. Aceasta implică aplicarea consecventă a unei forme de etalonare. Există mai multe feluri posibile de a pune în corespundere descrierile competenței de comunicare lingvistică cu diferite niveluri.

Metodele existente pot fi repartizate în trei categorii: metode intuitive, metode calitative și metode cantitative. Majoritatea scărilor de competență comunicativă disponibile, precum și alte ansambluri ierarhizate de niveluri au fost elaborate pe baza uneia din cele trei metode intuitive din prima categorie. Cea mai bună cale este de a combina toate cele trei metode în mod cumulativ și complementar. Metodele calitative necesită pregătirea și selectarea intuitivă a materialului și interpretarea intuitivă a rezultatelor. Metodele cantitative vor trebui să cuantifice în mod calitativ (conform unor criterii de calitate) materialul pretestat și vor necesita interpretarea intuitivă a rezultatelor. Astfel, la elaborarea *Nivelurilor comune de referință* s-a mers pe calea **combinării metodelor** intuitive, calitative și cantitative.

Punctele de plecare posibile

Dacă se recurge la metoda calitativă și la cea cantitativă, sunt posibile două puncte de plecare: descriptorii sau eșantioanele de performanțe.

- **Descriptorii ca punct de plecare:** un posibil punct de plecare constă în a examina ceea ce dorim să descriem, apoi a scrie, a colecta sau a redacta schițele descriptorilor pentru categoriile care vor servi ca suport în faza calitativă. **Metodele 4 și 9**, prima și ultima din categoria calitativă prezentată mai jos, constituie exemple ale unei asemenea abordări. Această abordare este în special adaptată pentru elaborarea descriptorilor unor categorii legate de programă, cum ar fi activitățile de comunicare lingvistică, însă poate fi folosită și la elaborarea descriptorilor pentru aspectele competenței. Avantajul categoriilor și descriptorilor ca punct de plecare este posibilitatea de a se ajunge la definiții echilibrate din punct de vedere teoretic.

- **Eșantioanele de performanțe ca punct de plecare:** o alternativă, la care nu se poate recurge decât pentru elaborarea descriptorilor de evaluare a performanțelor, este adoptarea ca punct de plecare a unui eșantion reprezentativ de performanțe. În acest caz, s-ar putea cere unor examinatori reprezentativi să indice ce au constatat lucrând cu eșantioanele (în plan calitativ). **Metodele 5 - 8** de mai jos sunt variante ale acestei idei. Examinatorilor li s-ar putea cere doar să evalueze eșantioanele și apoi să folosească o metodă statistică potrivită pentru a identifica elementele fundamentale pe care aceștia își bazează deciziile (în plan cantitativ). **Metodele 10 și 11** sunt ilustrative pentru această abordare. Avantajul analizei eșantioanelor de performanțe este că poate oferi descrieri foarte concrete bazate pe date.

Metoda 12 (ultima) este de fapt singura care etalonează descriptorii în sensul matematic al termenului. Este metoda care a fost folosită la elaborarea *Nivelurilor comune de referință*, după **metoda 2** (intuitivă) și **metodele 8 și 6** (calitative). Aceeași metodă statistică poate fi utilizată însă și ulterior elaborării unei scări, pentru validarea folosirii acesteia în practică și pentru identificarea necesității unor modificări.

Metodele intuitive

Aceste metode nu necesită o colectare metodică a datelor. Singurul principiu al acestei metode este **interpretarea experienței**.

Nr.1. Expertul. O persoană este rugată să elaboreze o scară, având posibilitatea de a consulta scările existente, programele și orice altă sursă pertinentă, eventual în urma unei analize a nevoilor grupului-țintă în cauză. La această etapă, scara poate fi experimentată și revizuită în urma chestionării informatorilor.

Nr.2. Comisia. Un grup restrâns de experți este înconjurat de un grup mai numeros de consultanți. Schițele sunt comentate de consultanți. Aceștia pot proceda intuitiv, bazându-se pe propria experiență și/sau comparând mai mulți elevi sau mai multe eșantioane de performanțe. Imperfecțiunile scârilor din programa de învățare a limbilor moderne în școlile medii, elaborate de Comisiile din Marea Britanie și Australia, sunt comentate de Gipps (1994) și Scarino (1996/1997).

Nr.3. Experimentarea. Un grup restrâns de experți se adună în comisii (însă durează mult, în cadrul unei instituții și/sau într-un context de evaluare specifică, până se realizează un „consens al casei”) pentru a ajunge la o înțelegere identică a nivelurilor și a criteriilor. Experimentarea sistematică și feed-back-ul pot permite ulterior o perfecționare a formulării. Grupuri de evaluatori pot discuta performanțele în raport cu definițiile, iar definițiile, în raport cu eșantioanele de performanțe. Aceasta este metoda la care s-a recurs în mod tradițional la elaborarea scârilor de competență; Wilds, 1975; Ingram, 1985; Liskin-Gasparo, 1984; Lowe, 1985/1986.

Metodele calitative

Toate aceste metode implică organizarea unor seminare cu participarea unor grupuri restrânse de informatori și o **interpretare** mai mult **calitativă** decât statistică a informațiilor obținute.

Nr.4. Conceptul-cheie: formularea. Când schița unei scări este gata, se recurge la o tehnică simplă: după decuparea acesteia, informatorii, aleși din rândul utilizatorilor-tip, sunt rugați:

- a. să **aranjeze** definițiile în ordinea pe care o consideră convenită,
- b. să-și **justifice** acțiunile, iar o dată detectate deosebirile dintre ordinea stabilită de ei și ordinea prevăzută,
- c. să **identifice** punctele-cheie care i-au ajutat sau i-au indus în eroare.

Într-o formă mai evoluată, această tehnică poate include și eliminarea unui nivel, însoțită de o sarcină suplimentară: să se identifice între care două niveluri, judecând după distanța dintre ele, lipsește un nivel. În acest mod au fost elaborate scările de certificare ale Eurocentres.

Nr.5. Conceptul-cheie: performanțele. În cadrul fiecărui nivel, descriptorii sunt asortați cu performanțele-tip, astfel încât să se asigure coerența între ceea ce a fost descris și ceea ce s-a realizat. Unele dintre *Ghidurile pentru examinatori*, editate la Cambridge, îi implică în acest proces pe profesori, comparând formulările scârilor cu notele date unui anumit număr de lucrări. Descriptorii IELTS (*International English Language Testing System*) au fost elaborați cu concursul unui grup de examinatori cu experiență, cărora li s-a cerut să identifice „eșantioanele de lucrări-cheie” pentru fiecare nivel și să convină asupra „punctelor-cheie” din fiecare lucrare; ulterior, în cadrul unor discuții, se identifică trăsăturile considerate ca fiind caracteristice pentru diferite niveluri, care și sunt introduse în descriptori; Alderson, 1991; Shohamy et al., 1992.

Nr. 6. Trăsătura primară. Informatorii realizează, în mod individual, un clasament al lucrărilor (de obicei scrise), după care se negociază un clasament comun. La o etapă următoare, principiul conform căruia s-a făcut efectiv trierea lucrărilor scrise este identificat și descris pentru fiecare nivel, având grijă să fie scoase în evidență trăsăturile marcante ale fiecărui nivel. Ceea ce a fost descris este trăsătura (constructul) care determină alcătuirea clasamentului (Mullis, 1980).

O variantă des întâlnită este clasificarea pe categorii, și nu în ordine descendentă sau ascendentă. Mai există și o variantă interesantă multidimensională a metodei clasice. Mai întâi, se determină trăsăturile cele mai semnificative, prin identificarea conceptelor-cheie (nr. 5 de mai sus). După aceea, eșantioanele sunt aranjate în ordine pentru fiecare trăsătură aparte. Astfel, se obține, în final, o **scară analitică cu trăsături multiple**, în loc de tradiționala scară globală cu o singură trăsătură principală.

Nr.7. Deciziile binare. O altă variantă a metodei bazate pe o trăsătură principală constă, mai întâi, în trierea eșantioanelor reprezentative în *categorii pe niveluri*. După aceasta, în cursul unor dezbateri axate pe delimitarea nivelurilor, sunt identificate conceptele-cheie (ca în nr.5 de mai sus). În continuare însă, trăsătura în cauză este formulată ca o scurtă întrebare-criteriu, la care se răspunde cu Da/Nu. În final, rezultă o **structură arborescentă cu alegeri binare**. Această metodă pune la dispoziția examinatorului un algoritm de decizii de urmat (Upshur și Turner, 1995).

Nr.8. Analiza comparativă. Informatorii discută, în grupuri, două performanțe și determină care dintre ele este mai bună și din ce motive, pentru a repera metalimbajul folosit de examinatori și trăsăturile marcante ale fiecărui nivel. Aceste trăsături pot apărea ulterior în descriptori (Pollitt și Murray, 1996).

Nr.9. Trierea sarcinilor. În momentul în care descriptorii există deja sub formă de proiect (schiță), informatorilor li se poate cere să le claseze după categoriile și/sau nivelurile pe care se presupune că le descriu. Informatorii pot fi rugați de asemenea să comenteze, să ajusteze, să modifice și/sau să respingă descriptorii și să-i identifice pe cei care sunt de o deosebită claritate, utilitate, relevanță etc. Fondul de descriptori din care au fost extrase scările ilustrative a fost elaborat, selecționat și pregătit conform acestei metode (Smith și Kendall, 1963; North, 1996/2000).

Metodele cantitative

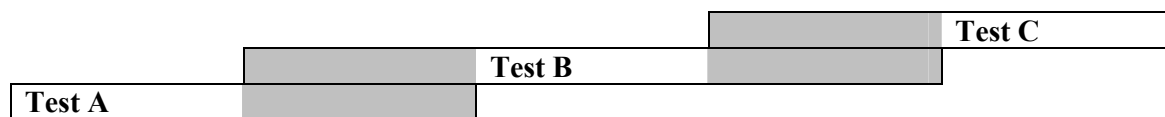
Aceste metode implică o amplă **analiză statistică** și o **interpretare prudentă** a rezultatelor.

Nr.10. Analiza diferențiată. Într-un prim timp, eșantioanele unor performanțe, deja notate (de preferință, de un grup) sunt supuse unei analize amănunțite a discursului. Această analiză calitativă identifică și calculează incidența diferitor trăsături calitative. Mai apoi, prin metoda regresiei multiple, se va determina care dintre trăsăturile identificate sunt semnificative, ca fiind aparent determinante pentru nota atribuită de examinatori. Aceste **trăsături-cheie** sunt incluse în formularea descriptorilor la fiecare nivel (Fulcher, 1996).

Nr. 11. Etalonarea multidimensională. Contrar celor sugerate de denumire, avem de-a face cu o tehnică descriptivă pentru identificarea conceptelor-cheie și a relațiilor dintre ele. Performanțele sunt evaluate prin raportarea la o scară analitică cu mai multe categorii. Rezultatul obținut prin tehnica analizei arată care categorii au servit efectiv la determinarea nivelului și oferă o diagramă care indică apropierea sau îndepărtarea categoriilor unele de altele. Este vorba despre o tehnică de cercetare pentru identificarea și validarea criteriilor determinante (Chaloub-Deville, 1995).

Nr.12. Teoria răspunsului la itemuri (Item Response Theory – IRT). IRT este o teorie relativ recentă, care propune un ansamblu de modele înrudite de măsurare sau de etalonare, dintre care cel mai simplu și cel mai solid este modelul lui Rasch, după numele lui George Rasch, matematician danez. IRT, o dezvoltare a teoriei probabilității, este utilizată preponderent pentru determinarea dificultății unor itemuri aparte într-o bancă de itemuri. Dacă sunteți la un nivel avansat, aveți șanse mari să răspundeți la o întrebare elementară; dacă sunteți începător, aveți puține șanse de a răspunde la un item avansat. Modelul lui Rasch a permis transformarea acestui fapt extrem de simplu într-o **metodologie a etalonării**, care poate fi utilizată pentru calibrarea itemurilor pe aceeași scară. Dezvoltarea acestei metodologii permite utilizarea ei atât pentru etalonarea descriptorilor de competență comunicativă, cât și pentru etalonarea itemurilor din teste.

Folosind modelul lui Rasch, se poate constitui un lanț de teste și chestionare diferite, reunite prin „**itemuri de legătură**” comune pentru două părți ale lanțului. În diagrama de mai jos, aceste porțiuni comune sunt marcate cu gri. Astfel, fiecare parte poate viza un anumit grup de elevi, fiind, în același timp, reunit cu o scară comună. Prudența este totuși necesară în privința utilizării acestei metode care deformează rezultatele pentru cele mai înalte și cele mai joase note din fiecare test sau chestionar.



Avantajul modelului lui Rasch este că oferă o măsură ce nu depinde de eșantioane și de scară, adică o eșalonare independentă de eșantioanele sau de testele/chestionarele folosite pentru analiză: valorile scârilor sunt determinate și rămân constante pentru toate grupurile ulterioare, cu condiția că subiecții următori vor fi considerați ca grupuri noi în cadrul aceluiași eșantion statistic. Abaterile automate ale valorilor, care au loc cu timpul (de exemplu, din cauza unei modificări intervenite în program sau în formarea examinatorilor), pot fi luate în calcul, cuantificate și reajustate. De asemenea, și variația automată a tipurilor de elevi și examinatori poate fi cuantificată sau ajustată (Wright și Masters, 1982; Lincare, 1989).

Analiza lui Rasch poate fi aplicată scârilor de descriptori în diferite moduri:

- Folosind modelul lui Rasch, datele calitative obținute prin tehnicile nr. 6, 7 sau 8 pot fi proiectate pe o scară aritmetică.
- Se pot elabora teste pentru operaționalizarea descriptorilor de competență, în special în cadrul itemurilor. Aceste itemuri vor putea fi etalonate prin metoda lui Rasch, iar valoarea lor va putea fi luată din scară pentru a indica dificultatea relativă a descriptorilor (Brown et al., 1992; Carroll, 1993; Masters, 1994; Kirsch, 1995; Kirsch și Mosenthal, 1995).
- Descriptorii pot fi folosiți ca itemuri în chestionarele de evaluare a elevilor de către profesorul lor („*Este el/ea capabil(ă) să facă cutare sau cutare lucru?*”). Astfel, descriptorii pot fi calibrați direct pe o scară aritmetică, tot așa cum itemurile de evaluare sunt etalonate în băncile de itemuri.
- Scările de descriptori din Capitolele 3, 4 și 5 au fost elaborate în acest mod. Cele trei proiecte descrise în Anexele B, C și D au folosit modelul lui Rasch pentru a etalona descriptorii și pentru a compara între ele scările astfel obținute.

Pe lângă utilitatea sa pentru elaborarea unei scări, modelul lui Rasch poate fi folosit și pentru a analiza felul în care nivelurile unei scări sunt efectiv utilizate. Aceasta poate contribui la scoaterea în evidență a unei formulări imprecise, a unui grad prea dezvoltat sau insuficient de dezvoltat, și poate furniza informații în vederea unei revizuirii (Davidson, 1992; Milanovic et al., 1996; Stansfield și Kenyon, 1996; Tyndall și Kenyon, 1996).

Utilizatorii Cadrului de referință vor examina și vor determina cu precizie, în funcție de caz:

- în ce măsură notele atribuite în sistemul lor de evaluare au aceeași semnificație, pe baza unor definiții comune;
- care dintre metodele de mai sus – sau ce alte metode – sunt folosite pentru a se obține asemenea formulări.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ COMENTATĂ SCĂRILE DE COMPETENȚE COMUNICATIVE

ALDERSON J. C., Bands and scores, in Alderson J.C & North B. (sous la direction de): *Language Testing in the 1990s*, London, British Council / Macmillan, Developments in ELT, 71-86 (1991).

Analizează problemele legate de formularea imprecisă a obiectivelor și a orientării, precum și a elaborarea scârilor de producere orală ale IELTS.

BRINDLEY G., Defining language ability: the criteria for criteria, in Anivan, S. (sous la direction de) *Current Developments in Language Testing*, Singapore, Regional Language Centre (1991).

Conține o analiză critică, comentată și explicată, a cerinței ca scările de competențe să reflecte o evaluare bazată pe criterii

BRINDLEY, G., Outcomes-based assessment and reporting in language learning programmes, a review of the issues, *Language Testing* 15 (1), 45-85 (1998).

Prezintă o viziune critică asupra abordării centrate pe rezultatele care reflectă ceea ce elevii sunt capabili să facă, în detrimentul aspectelor dezvoltării competenței.

BROWN A., ELDER C., LUMLEY T., MCNAMARA T. & MCQUEEN J., *Mapping abilities and skill levels using Rasch techniques*, Paper presented at the 14th Language Testing Research Colloquium, Vancouver, Reprinted in *Melbourne Papers in Applied Linguistics* 1/1, 37-69 (1992).

Utilizarea clasică a modelului lui Rasch pentru itemurile din teste în scopul producerii unei scări de competență în domeniul activităților de comprehensiune a textelor scrise, evaluate în diferite itemuri

CARROLL J.-B., Test theory and behavioural scaling of test performance, in Frederiksen N., Mislevy R.J. & Bejar I.I. (sous la direction de) *Test theory for a new generation of tests*, Hillsdale N.J. Lawrence Erlbaum Associates, 297-323 (1993).

Articol fundamental care recomandă utilizarea modelului lui Rasch pentru etalonarea itemurilor din teste și elaborarea în acest mod a unei scări de competență

CHALOUB-DEVILLE M., Deriving oral assessment scales across different tests and rater groups, *Language Testing* 12 (1), 16-33 (1995).

Studiu care pune în lumină criteriile la care fac referire vorbitorii nativi de arabă atunci când îi evaluează pe elevi. Este de fapt unica aplicare a unei etalonări multidimensionale pentru evaluarea în domeniul limbilor.

DAVIDSON F., Statistical support for training in ESL composition rating, in Hamp-Lyons (sous la direction de), *Assessing second language writing in academic contexts*, Norwood N.J. Ablex, 155-166 (1992).

Descriere foarte clară a modalității de validare a unei scări de evaluare în mod ciclic, cu ajutorul modelului lui Rasch. Pledează pentru o abordare « semantică » a etalonării, preferabilă abordării « concrete » a exemplurilor de descriptori, de exemplu.

FULCHER, Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction, *Language Testing* 13 (2), 208-38 (1996).

Conține o analiză sistematică a elaborării descriptorilor și scârilor, bazată pe analiza adecvată a ceea ce se întâmplă efectiv în timpul performanței. O metodă deosebit de complicată.

GIPPS C., *Beyond testing*, London, Falmer Press (1994).

Prezintă « evaluarea centrată asupra normei », asigurată de profesor prin raportarea la punctele de referință comune stabilite în rețea. Studiază problemele cauzate de formularea imprecisă a descriptorilor în Programul național englez.

KIRSCH I.S., Literacy performance on three scales: definitions and results, in *Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey*, Paris, Organisation for Economic Cooperation and development (OECD), 27-53 (1995).

Conține un raport simplu, cu caracter de vulgarizare, despre utilizarea perfecționată a modelului lui Rasch în scopul producerii unei scări de niveluri pe baza unor date din teste. Metodă creată pentru a prevedea și a explica dificultatea itemurilor de teste noi în sarcinile și competențele vizate – adică în raport cu un cadru de referință.

KIRSCH I.S. & MOSENTHAL P.B., Interpreting the IEA reading literacy scales, in Binkley M., Rust. K. & Winglee M. (sous la direction de) *Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study*, Washington D.C. – US Department of Education, National Center for Education Statistics, 135-192 (1995).

O versiune mai detaliată și mai tehnică decât în articolul precedent, prezentând o aplicație a metodei pornind de la trei proiecte convergente.

LINACRE J. M., *Multi-faceted Measurement*, Chicago, MESA Press (1989).

Studiu capital în termeni statistici care permite de a ține cont de severitatea examenatorilor atunci când prezintă rezultatele unei evaluări. Aplicare la proiectul de elaborare a exemplurilor de descriptori pentru a se confrunta relația nivelurilor și a nivelului școlar.

LISKIN-GASPARRO J. E., The ACTFL proficiency guidelines: Gateway to testing and curriculum, in *Foreign Language Annals* 17/5, 475-489 (1984).

O expunere în linii generale a obiectivelor și a elaborării scării americane a ACTFL pe baza unei scări asemănătoare a Foreign Service Institute (FSI).

LOWE P., The ILR proficiency scale as a synthesising research principle: the view from the mountain, in James C.J. (sous la direction de), *Foreign Language Proficiency in the Classroom and Beyond*, Lincolnwood (Ill.), National Textbook Company (1985).

Descriere detaliată a elaborării scării US Interagency Language Roundtable (ILR) pe baza scării originale a FSI. Funcțiile scării

LOWE P., Proficiency: panacea, framework, process? A Reply to Kramsch, Schulz, and particularly, to Bachman and Savignon, in *Modern Language Journal* 70/4, 391-397 (1986).

Prezintă argumente în susținerea unui sistem care și-a dovedit eficacitatea – într-o situație dată – în pofida criticii din mediul universitar, provocată de difuzarea scării și a metodologiei „de interogare” în sistemul educației.

MASTERS G., Profiles and assessment. *Curriculum Perspectives* 14,1, 48-52 (1994).

Conține o scurtă dare de seamă despre utilizarea modelului lui Rasch în scopul etalonării rezultatelor de la teste și evaluarea de către profesori, în vederea creării unui sistem de descriptori în programa din Australia

MILANOVIC M., SAVILLE N., POLLITT A. & COOK A., Developing rating scales for CASE: Theoretical concerns and analyses, in Cumming, A. and Berwick, R. *Validation in language testing*, Clevedon, Avon, Multimedia Matters, 15-38 (1996).

Conține o dare de seamă clasică despre utilizarea modelului lui Rasch în scopul perfecționării unei scări de evaluare folosite la un test de exprimare orală – reducând numărul de niveluri pe scară la acele niveluri care pot fi efectiv stăpânite de profesori.

MULLIS I. V.S., *Using the primary trait system for evaluating writing*, Manuscript n° 10-W-51, Princeton N.J.: Educational Testing Service (1981).

Conține o dare de seamă clasică despre metodologia fundamentală în domeniul exprimării în scris în limba maternă, în scopul elaborării unei scări de evaluare.

NORTH B., *The development of descriptors on scales of proficiency: perspectives, problems, and a possible methodology*, NFLC Occasional Paper, National Foreign Language Center, Washington D.C., April 1993.

Prezintă o viziune critică asupra conținutului și metodologiei de elaborare a scârilor de competențe tradiționale. Conține o propunere de proiect, constând în elaborarea, cu concursul profesorilor, a unor exemple de descriptori și etalonarea acestora, cu ajutorul modelului lui Rasch, pe baza evaluării făcute de profesori.

NORTH B., *Scales of language proficiency: a survey of some existing systems*, Strasbourg, Council of Europe CC-LANG (94) 24 (1994).

Privire de ansamblu asupra scârilor de programe și de evaluare analizate și ulterior utilizate ca punct de plecare în proiectul de elaborare a exemplelor de descriptori.

NORTH B., *The development of a common framework scale of language proficiency*, PhD Thesis, Thames Valley University, Reprinted 2000, New York, Peter Lang (1996/2000).

Studiu despre scările de competență și relația lor cu modelele de competență și cu utilizarea limbii. Dare de seamă detaliată despre etapele de realizare a proiectului din care au rezultat exemplele de descriptori, despre problemele ridicate, soluțiile găsite.

NORTH B., *Scales for rating language performance in language tests: descriptive models, formulation styles and presentation formats*, TOEFL Research Paper, Princeton NJ; Educational Testing Service (en préparation).

Analiză detaliată și privire istorică asupra tipurilor de scări de evaluare utilizate în testele de exprimare orală și în scris : avntaje, inconveniente, riscuri etc.

NORTH B. & SCHNEIDER G., Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2: 217-262 (1998).

Prezentare generală a proiectului în cadrul căruia au fost elaborate exemplele de descriptori.

Studiu al rezultatelor și al stabilității scării. Prezintă în anexă exemple de instrumente și de rezultate.

POLLITT A. & MURRAY N. L., What raters really pay attention to, in Milanovic M. & Saville N. (sous la direction de), *Performance testing, cognition and assessment*, Studies in *Language Testing* 3. Selected papers from the 15 th Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem, 2-4 August 1993, Cambridge, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 74-91 (1996).

Articol metodologic interesant, care stabilește o legătură între analiza grilelor clasice și o tehnică simplă de etalonare, pentru a determina aspectele asupra cărora examinatorii își concentrează atenția la diferite niveluri de competență.

SCARINO A., Issues in planning, describing and monitoring long-term progress in language learning, in Proceedings of the AFMLTA 10 th National Languages Conference: 67-75 (1996).

Critică formularea imprecisă și lipsa de informații în privința calității performanțelor elevilor în specificațiile unor profiluri curriculare caracteristice în Marea Britanie și Australia pentru evaluarea de către profesor.

SCARINO A., Analysing the language of frameworks of outcomes for foreign language learning, in Proceedings of the AFMLTA 11 th National Languages Conference, 241-258 (1997).
Ca și mai sus.

SCHNEIDER G. & NORTH B., « *In anderen Sprachen kann ich* » ...Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremd-sprachlichen Kommunikationsfähigkeit, Bern/ Aarau, NFP 33 / SKBF (Umsetzungsbericht) (1999).

Scurtă dare de seamă despre proiectul în cadrul căruia au fost elaborate scările demonstrative.

Prezintă și versiunea elvețiană a Portofoliului (40 pagini A5).

SCHNEIDER G. & NORTH B., « Dans d'autres langues, je suis capable de ... » Échelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères, Berne/Aarau PNR33/CSRE (rapport de valorisation) (2000).

Ca și mai sus.

SCHNEIDER G. & NORTH B., *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG (2000).

Raport complet despre proiectul în cadrul căruia au fost elaborate scările demonstrative. Conține un capitol scurt și clar despre etalonare în engleză.

Prezintă și versiunea elvețiană a Portofoliului.

SKEHAN P., Issues in the testing of English for specific purposes, in *Language Testing* 1/2, 202-220 (1984).

Critică aspectul normativ și formularea imprecisă a scârilor ELTS.

SHOHAMY E., GORDON C.M. & KRAEMER R., The effect of raters' background and training on the reliability of direct writing tests, *Modern Language Journal* 76, 27-33 (1992).

Dare de seamă de o mare claritate despre metoda calitativă fundamentală de elaborare a unei scări analitice corespunzând producerii scrise. A condus la o fiabilitate uimitoare a unor examinatori neprofesioniști și care au urmat formațiuni diferite.

SMITH P. C. & KENDALL J.M., Retranslation of expectations: an approach to the construction of unambiguous anchors for rating scales, in *Journal of Applied Psychology*, 47/2 (1963).

Prima abordare a unor descriptori etalonați care au substituit scările simple. Articol fundamental. Lectură foarte dificilă.

STANSFIELD C.W. & KENYON D.M., Comparing the scaling of speaking tasks by language teachers and the ACTFL guidelines, in Cumming A. & Berwick R. *Validation in language testing*, Clevedon, Avon, Multimedia Matters, 124-153 (1996).

Utilizarea modelului lui Rasch pentru a confirma ordinea de prezentare a sarcinilor care figurează în instrucțiunile ACTFL.

Studiu metodologic interesant, din care este inspirată abordarea adoptată în proiectul de elaborare a exemplelor de descriptori.

TAKALA S. & KAFTANDJIEVA F., Council of Europe scales of language proficiency: A validation study, in Alderson J.C. (sous la direction de), *Case studies of the use of the Common European Framework*, Council of Europe (en préparation).

Raport despre utilizarea unei variante perfecționate a modelului lui Rasch pentru etalonarea autoevaluărilor în domeniul limbilor în raport cu

adaptările exemplor de descriptori. Context: proiectul DIALANG; experimente în legătura cu finlandeza.

TYNDALL B. & KENYON D., Validation of a new holistic rating scale using Rasch multifaceted analysis, in Cumming, A. & Berwick R., *Validation in language testing*, Clevedon, Avon, Multimedia Matters, 9-57 (1996).

Conține o simplă dare de seamă despre validarea unei scări pentru evaluarea competențelor de limbă engleză ca limbă secundă la convorbirile de admitere la universitate. Utilizarea tradițională a anumitor aspecte ale modelului lui Rasch pentru identificarea nevoilor de învățare.

UPSHUR J. & TURNER C., Constructing rating scales for second language tests, *English Language Teaching Journal* 49 (1), 3-12(1995).

Prezentare desfășurată a tehnicii trăsăturii primare pentru producerea tabelor de decizii binare. Bine adaptat pentru sectorul școlar.

WILDS C.P., The oral interview test, in Spolsky B. & Jones R. (sous la direction de), *Testing language proficiency*, Washington D.C., Center for Applied Linguistics, 29-44 (1975).

Prezentare originală a scării originale de competență în domeniul limbilor. Merită a fi citit cu atenție pentru a regăsi nuanțele pierdute în acest răstimp în majoritatea abordărilor bazate pe probele orale.

ANEXA B

SCĂRILE DE ILUSTRARE A DESCRIPTORILOR

Această anexă prezintă o **descriere a proiectului elvețian** în cadrul căruia au fost elaborate scările ilustrative ale *Cadrului european comun de referință*. În ea este de asemenea prezentată lista categoriilor etalonate cu referire la pagina prezentului document unde se află ele. Descriptorii acestui proiect au fost etalonați și utilizați pentru crearea nivelurilor *Cadrului european comun de referință* conform metodei nr. 12 c (modelul lui Rasch) expusă la sfârșitul Anexei A.

PRIVIRE DE ANSAMBLU

PROIECTUL DE CERCETARE ELVEȚIAN 156

Originea și contextul

Metodologia

- Etapa intuitivă
- Etapa calitativă
- Etapa cantitativă
- Etapa interpretării

Rezultatele

Exploatarea

Continuitatea

Referințele

DESCRIPTORII ÎN *CADRUL DE REFERINȚĂ* 159

Documentul B1 – Scările ilustrative ale Capitolului 4: Activitățile comunicative

Documentul B2 – Scările ilustrative ale Capitolului 4: Strategiile comunicative

Documentul B3 – Scările ilustrative ale Capitolului 4: Activitatea discursivă

Documentul B4 – Scările ilustrative ale Capitolului 5: Competența de comunicare lingvistică

Documentul B5 – Coerența în calibrarea descriptorilor

Documentul B6 - Scările competențelor generale utilizate drept surse :

- Scările globale ale competențelor generale în vorbirea orală
- Scările pentru diferite activități comunicative
- Scările pentru patru deprinderi de bază
- Scările de notare pentru evaluarea vorbirii orale
- Surse

PROIECTUL DE CERCETARE ELVEȚIAN

Originea și contextul

Scările descriptorilor, incluse în Capitolele 3,4 și 5, au fost concepute pe baza ansamblului rezultatelor cercetărilor efectuate între anii 1993 și 1996 în cadrul unui proiect al Fondului național elvețian de cercetare științifică. Acest proiect a fost lansat ca rezultat al lucrărilor Simpozionului din Rüslikon din 1991 cu scopul de a formula clar competențele diferitelor aspecte ale schemei descriptive a *Cadrului european de referință* și, eventual, de a pregăti terenul în vederea elaborării unui „**Portofoliu european al limbilor**”.

O cercetare realizată în anul 1994 se referă la *Interacțiune și Producere* și se limita la limba engleză în calitate de limbă străină și la evaluarea efectuată de către profesori. În 1995, un alt studiu îl continuă parțial pe precedentul, extinzându-l la *Recepție* însă, în afara limbii engleze, în el se studiază și capacitățile în limbile franceză și germană. În plus, studiul a fost extins la autoevaluare și a fost completat cu informațiile provenite de la diverse examene (Cambridge; Gœthe ; DELF/DALF).

Circa 300 profesori și 2800 elevi, reprezentând aproximativ 500 clase, au fost implicați în cele două studii. Contingentul care constituia obiectul studiului includea elevi din primul și al doilea ciclu al învățământului mediu, al învățământului tehnic și al învățământului continuu în următoarele proporții.

	Ciclu întâi al învățământului mediu	Ciclu al doilea al învățământului mediu	Învățământul tehnic	Învățământul continuu
1994	35%	19%	15%	31%
1995	24%	31%	17%	28%

Au participat de asemenea cadre didactice din regiunile germanofone, francofone, italofone și romanofone din Elveția, deși cifrele analizate pentru aceste două ultime regiuni nu sunt prea înalte. Pentru fiecare din acești doi ani, circa un sfert dintre profesori predau limba lor maternă. Profesorii au completat niște chestionare în limba-țintă. Așadar, dacă în 1994 descriptorii nu au fost utilizați decât pentru limba engleză, în 1995 ei au fost extinși la limbile franceză și germană.

Metodologia

Pe scurt, proiectul s-a desfășurat conform următoarei metodologii.

Etapa intuitivă

1. Analiza detaliată a **scărilor competențelor lingvistice** ce țin de domeniului public, accesibile grație contactelor Consiliului Europei în 1993: lista scărilor-sursă este prezentată în cele ce urmează.
2. Descompunerea acestor scări cu scopul de a crea un **fond inițial de descriptori** formulați și clasificați în raport cu categoriile descriptive din Capitolele 4 și 5.

Etapa calitativă

3. Analiza conținutului înregistrării discuțiilor profesorilor care au examinat și au comparat capacitățile lingvistice demonstrate de elevi în timpul înregistrărilor video cu scopul de a verifica dacă metalimbajul practicienilor este adecvat metalimbajului descriptorilor.
4. Treizeci și două de seminare cu profesori pentru :
 - a. repartizarea descriptorilor pe categorie pe care ei trebuiau să le descrie;
 - b. elaborarea aprecierilor calitative privitor la claritatea, exactitatea și relevanța descrierii și
 - c. trierea descriptorilor pe trepte de capacitate.

Etapa cantitativă

5. La sfârșitul anului de învățământ, evaluarea de către profesori a eșantionului reprezentativ de elevi cu utilizarea unei serii de chestionare care se suprapuneau și care includeau descriptorii-țintă considerați de profesori în timpul seminarelor ca fiind cei mai clari, cei mai adecvați și cei mai relevanți. Primul an s-a utilizat o serie de șapte chestionare compuse din 50 de descriptori, fiecare descriptor cuprinzând aria competențelor elevilor începând cu cei care au urmat 80 ore de învățare a limbii engleze până la locuitorii cu nivelul cel mai avansat. Al doilea an, s-a folosit o serie diferită de cinci chestionare. Cele două anchete erau legate prin faptul că descriptorii interacțiunii orale au fost reutilizați și al doilea an. Elevii au fost evaluați, pentru fiecare descriptor, pe o scară de la 0 la 4 care descria relația cu condițiile de executare în care era de așteptat ca performanța să fie aceea formulată în descriptor. Modulurile de interpretare a descriptorilor de către profesori au fost analizate utilizând modelul lui Rasch. Această analiză avea un dublu scop :
 - a. De a clasifica un „indiciu al dificultății” pentru fiecare descriptor, utilizând metode matematice.
 - b. De a identifica prin metode statistice variația semnificativă a interpretării descriptorilor în raport cu diferite sectoare educative, regiuni lingvistice și limbi-țintă pentru a repera descriptorii cu cel mai înalt grad de stabilitate în diversele contexte în care urmează să fie utilizați pentru elaborarea scărilor globale însumate în Nivelurile comune de referință.
6. Evaluarea de către toți profesorii care au participat la cercetare a performanțelor elevilor înregistrați pe bandă video. Această evaluare a avut ca scop cuantificarea diferențelor de severitate de care au dat dovadă profesorii examinatori cu scopul de a le lua în considerare și a identifica gama rezultatelor obținute în diversele sectoare educaționale din Elveția.

Etapa interpretării

7. Identificarea „pragurilor funcționale” pe scara descriptorilor pentru a produce ansamblul de *Niveluri comune de referință* prezentate în capitolul 3. Prezentarea rezumativă a acestor niveluri pe o **scară globală** (Tabelul 1, vezi p. 25), o **grilă pentru autoevaluare** care descrie activitățile comunicative (Tabelul 2, vezi p. 26) și o **grilă de evaluare a performanțelor** care descrie diferitele aspecte ale competenței de comunicare lingvistică (Tabelul 3, vezi p. 28)
8. Prezentarea scărilor ilustrative în Capitolele 4 și 5 pentru categoriile care s-au dovedit a fi etalonabile.
9. Adaptarea descriptorilor la autoevaluare pentru a produce o versiune experimentală elvețiană a *Portofoliului european al limbilor*. El cuprinde:
 - a. o grilă pentru autoevaluarea comprehensiunii textului scris și a vorbirii orale, a interacțiunii orale, a producerii orale și scrise (Tabelul 2);
 - b. o listă de control pentru autoevaluare în raport cu fiecare din Nivelurile comune de referință.
10. Conferința finală pentru prezentarea rezultatelor cercetării și discutarea experimentării *Portofoliului*. Cu această ocazie *Nivelurile comune de referință* au fost prezentate profesorilor.

Rezultatele

Etalonarea descriptorilor diferitelor deprinderi și competențelor variate (lingvistice, socioculturale, pragmatice) se complică când este vorba de a cunoaște dacă evaluările acestor domenii diferite se vor îmbina sau nu într-o singură măsurare. Această problemă nu este nici cauzată de modelul lui Rasch și nici exclusiv asociată cu acest model; ea se găsește în orice analiză statistică. Cu toate acestea, Rasch nu neglijează emergența unei probleme. Rezultatele unui test, datele evaluării de către profesor și acelea ale autoevaluării pot funcționa diferit în această privință. În procesul evaluării asigurate de cadrele didactice, unele categorii s-au dovedit a fi mai puțin rentabile și au trebuit să fie excluse pentru a garanta exactitudinea rezultatelor. Printre categoriile astfel eliminate ale ansamblului inițial de descriptori se aflau următorii descriptori.

Competența socioculturală

Descriptorii care descriu în mod explicit competența socioculturală și competența sociolingvistică. Nu se știe cu exactitate în ce măsură această problemă este determinată de :

- a. prezența unui construct independent al competenței de comunicare lingvistică;
- b. prezența unor descriptorii formulați într-un mod foarte vag, identificați în cadrul activității atelierelor sau
- c. formularea unor răspunsurilor inconsecvente date de profesorii care nu cunoșteau în măsură suficientă studenții lor.

Această problemă s-a extins la descriptorii privind deprinderea de a citi și de a aprecia literatura și operele de science-fiction.

Profesionalizarea

Descriptorii care solicită profesorilor să facă ipoteze cu privire la activități (de regulă, de tip profesional) altele decât acelea pe care puteau să le observe în clasă în direct ca, de exemplu, a telefona; a participa la o întrunire instituțională; a face un expozeu oficial; a scrie eseuri și rapoarte; a redacta scrisori oficiale, deși sectorul învățământului continuu pentru adulți și sectorul profesional erau bine reprezentate.

Noțiunea negativă

Descriptorii cu privire la nevoia de a simplifica; necesitatea de a solicita o repetare sau o clarificare, care vehiculează în mod implicit o noțiune negativă. Atare aspecte funcționau mai bine în condițiile unor formulări în termeni pozitivi, de exemplu: „*De regulă, poate înțelege un discurs clar și curent cu privire la subiecte familiare și care îi este adresat direct, dacă poate solicita din timp în timp să i se repete sau să i se reformuleze.*”

Pentru acești profesori, s-a dovedit că comprehensiunea textului scris se situa într-un sistem de măsură diferit de acela al interacțiunii și al producerii orale. Cu toate acestea, proiectul de colectare a datelor a permis etalonarea separată a comprehensiunii textului scris care a fost în continuare confruntat cu scara principală. Studiul nu s-a concentrat asupra exprimării în scris, iar descriptorii producerii în scris din Capitolul 4 au fost în special elaborați pe baza celor ai producerii vorbirii orale. Stabilitatea relativ ridicată a valorilor etalonării *Cadrului european comun de referință* pentru exprimarea în scris și exprimarea vorbirii orale, recunoscute concomitent de DIALANG și de ALTE (vezi Anexele C, respectiv D), ne permit să credem că abordările adoptate pentru comprehensiunea vorbirii orale și a textului scris au fost în măsură suficientă efective.

Tot ce complică categoriile comentate mai sus depinde de chestiunea etalonării mono- sau multidimensionale. **Multidimensionalitatea** se manifestă în funcție de contingentul de elevi a căror competență este descrisă. Într-un anumit număr de cazuri, dificultatea unui descriptor depinde de sectorul educativ dat. De exemplu, profesorii consideră că adulților începători sarcinile „autentice” le par mult mai simple decât adolescenților. Intuitiv aceasta pare rezonabil. O variație de acest tip este numită „**Funcție diferențială a itemului**”. În procesul redactării rezumative a *Nivelurilor comune de referință* prezentate în tabelele 1 (vezi p. 26) și 2 (vezi p. 27) din Capitolul 3, descriptorii care conțineau o *Funcție diferențială a itemului* au fost evitați în măsura posibilului. Nu au fost constatate efecte importante în materie de limba-țintă, și nici unul în ceea ce privește limba maternă, exceptând, probabil, faptul când profesorii de limbă maternă au dat o interpretare mai strictă verbului „a înțelege” la un nivel avansat, mai ales în ceea ce privește literatura.

Exploatarea

Descriptorii ilustrativi din Capitolele 4 și 5 au fost:

- a. plasați la nivelul la care ei au fost etalonați în mod empiric în cadrul studiului sau
- b. formulați modificând îmbinarea elementelor descriptorilor calibrați la acest nivel (este cazul unor categorii, cum ar fi Anunțurile publice care nu figurau în ancheta inițială) sau de asemenea
- c. selecționați pe baza rezultatelor fazei calitative a activității (seminare) sau formulați în timpul fazei interpretative pentru a completa o lacună din subscaza calibrată în mod empiric. Acest ultim punct se aplică aproape în totalitate descriptorilor *Nivelului de măiestrie sau perfecțiune (Maîtrise; Mastery)*, numărul cărora era limitat în studiu.

Continuitatea

O cercetare efectuată pentru Universitatea din Basel în anii 1999-2000 a adaptat descriptorii *Cadrului european comun de referință* la un instrument de autoevaluare conceput pentru admiterea la universitate. La descriptorii *Cadrului european comun* s-au mai adăugat descriptorii cu privire la competența sociolingvistică și luarea de notițe în mediul universitar. Acești noi descriptorii au fost etalonați pe nivelurile *Cadrului comun* în conformitate cu metodologia utilizată în proiectul inițial și au fost integrați în prezenta ediție. Corelația valorilor de referință ale descriptorilor *Cadrului european comun de referință* între valorile lor de referință inițiale și valorile lor în studiul efectuat la Universitatea din Basel este de 0,899.

Referințele

North B., *The development of a common framework scale of language proficiency*, PhD Thesis, Thames Valley University, New York, Peter Lang (1996, Reprinted 2000).

North B., Developing descriptor scales of language proficiency for the CEF Common Reference Levels. In Alderson J.-C. (sub conducerea), *Case studies of the use of the Common European Framework*, Consiliul Europei (în curs de pregătire)

North B., A CEF-based self-assessment tool for university entrance, in Alderson J.-C. (sub conducerea), *Case studies of the use of the Common European Framework*, Consiliul Europei (în curs de pregătire)

North B. și Schneider G., Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2; 217-162 (1998).

Schneider și North, "In anderen Sprachen kann ich" ... *Skalen zur Beschreiben, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Berna, Project Report, National Research Programme 33, Swiss National Science Research Council (1999).

DESCRIPTORII ÎN CADRUL DE REFERINȚĂ

În afara tabelelor din Capitolul 3 care includ *Nivelurile comune de referință*, exemple ale descriptorilor sunt incluse în textul Capitolului 4 și 5, după cum urmează:

Documentul B1 Scările ilustrative ale Capitolului 4 : *Activitățile comunicative*

R E C E P Ț I A	Vorbirea	– Comprehensiunea generală a vorbirii orale Comprehensiunea unei interacțiuni între locutori nativi Comprehensiunea în calitate de auditor Comprehensiunea anunțurilor și a instrucțiunilor orale Comprehensiunea emisiunilor de radio și a înregistrărilor	pagina 55 pagina 55 pagina 56 pagina 56 pagina 56
	Recepția audiovizuală	– A înțelege emisiunile de televiziune și filmele	pagina 59
	Scrierea	– Comprehensiunea generală a textelor scrise Comprehensiunea corespondenței A citi pentru a se orienta A citi pentru a se informa și discuta A citi instrucțiunile	pagina 57 pagina 58 pagina 58 pagina 58 pagina 59
I N T E R A Ț I U N E A	Comunicarea orală	– Interacțiunea orală generală A înțelege un locutor nativ Conversația Discuția neoficială (între prieteni) Discuțiile și întrunirile oficiale Cooperarea în scopuri funcționale A obține bunuri și servicii Schimbul de informații A intervieva și a fi interviuat (convorbirea)	pagina 61 pagina 62 pagina 62 pagina 63 pagina 64 pagina 65 pagina 66 pagina 67 pagina 68
	Comunicarea în scris	– Interacțiunea scrisă generală Corespondența Note, mesaje și formulare	pagina 68 pagina 69 pagina 69
P R O D U C E R E A	Producerea orală	– Producerea orală generală Monolog continuu: descrierea experienței Monolog continuu: argumentarea (de exemplu, în timpul unei dezbateri) Anunțuri publice A se adresa unui auditoriu	pagina 49 pagina 49 pagina 50 pagina 50 pagina 50
	Producerea scrisă	– Producerea scrisă generală Scrierea creativă Eseuri și rapoarte	pagina 51 pagina 52 pagina 52

Documentul B2 Scările ilustrative ale Capitolului 4 : *Strategiile comunicative*

RECEPȚIA	A recunoaște indicii și a face deducțiile (oral și scris)	pagina 60
INTERACȚIUNEA	Turnuri de fraze A coopera A cere clarificări	pagina 70 pagina 71 pagina 71
PRODUCEREA	Planificarea Compensarea Controlul și corectitudinea	pagina 53 pagina 54 pagina 54

Documentul B3
Scările ilustrative ale Capitolului 4 : Activitatea discursivă

TEXTUL	A lua notițe (conferințe, seminare etc.)	pagina 77
	A prelucra un text	pagina 77

Documentul B4
Scările ilustrative ale Capitolului 4 : Competența de comunicare lingvistică

COMPETENȚA LINGVISTICĂ		
Volumul	Volumul lingvistic general	pagina 87
	Volumul vocabularului	pagina 88
Stăpânirea	Stăpânirea vocabularului	pagina 89
	Corectitudinea gramaticală	pagina 90
	Stăpânirea sistemului fonologic	pagina 92
	Stăpânirea ortografiei	pagina 93
COMPETENȚA SOCIOLINGVISTICĂ	Corectitudinea sociolingvistică	pagina 95
COMPETENȚA PRAGMATICĂ	Suplețea	pagina 97
	Turnuri de fraze	pagina 97
	Dezvoltarea tematică	pagina 97
	Coerența și coeziunea	pagina 98
	Fluența în exprimarea orală	pagina 100
	Precizia	pagina 101

Documentul B5
Coerența în calibrarea descriptorilor

Poziția ocupată pe scară de anumite elemente ale conținutului denotă un înalt nivel al coerenței. Se pot lua drept exemplu subiectele sau temele pentru care nu există descriptori, însă la care se face aluzie în descriptorii diferitelor categorii. În acest caz specific, trei categorii considerate ca fiind cele mai pertinente sunt: *Descrierea și narațiunea; Schimbul de informație și Volumul.*

Tabelele care urmează compară felul în care subiectele (sau temele) sunt tratate în aceste trei domenii. Deși conținutul celor trei tabele nu este, evident, identic, compararea lor atestă un grad ridicat de coerență, coerență care este proprie întregului ansamblu al descriptorilor calibrați. Analiza de acest tip a servit drept bază la redactarea descriptorilor pentru categoriile care nu au fost incluse în prima cercetare (de exemplu, *Anunțurile publice*) formând îmbinări noi din elementele descriptorilor existenți.

DESCRIEREA ȘI NARAȚIUNEA						
A1	A2		B1	B2	C1	C2
Locul de trai	– Oamenii, aspectul lor fizic, – Instruirea, profesia – Locurile și condițiile de viață	– Obiecte personale, animale familiare – Evenimente și activități – Ce place/ce displace – Proiecte/organizare – Obșnuințe/obiceiuri – Experiență personală	– Intriga unei cărți/unui film – Experiențe – Reacții – Vise, speranțe și ambiții – Relatarea unei istorioare	– Detaliile-cheie în circumstanțe imprevizibile, de exemplu: un accident	– Descrierea clară și detaliată a subiectelor complexe	

TRANZAȚII : SCHIMBUL DE INFORMAȚII						
A1	A2		B1	B2	C1	C2
– Persoana și a celorlalți – Casa – Timpul	– Simplu, previzibil, direct – Limitat despre slujbă și timpul liber	– Directive și instrucțiuni simple – Hobbyuri – Activități trecute	– Directive detaliate	– Informație faptică cumulată pe subiecte familiare în domeniul său		

VOLUMUL : SITUAȚII						
A1	A2		B1	B2	C1	C2
	– Nevoi comunicative elementare – Supravețuirea simplă și previzibilă – Nevoi concrete simple: informații despre propria persoană, viața cotidiană, cererea de informații	– Tranzacții cotidiene – Curente – Situații și subiecte familiare situații cotidiene cu conținut previzibil	– Subiecte ce țin de viața familială: timpul liber, profesie, călătorii, actualitate			

Documentul B6

Scările competențelor generale utilizate drept surse :

- **Scările globale ale competențelor generale în vorbirea orală**
 - Hofmann :Levels of Competence in Oral Communication 1974
 - University of London School Examination Board: Certificate of Attainment – Graded Tests 1987
 - Ontario ESL Oral Interaction Assessment Bands 1990
 - Finnish Nine Level Scale of Language Proficiency 1993
 - European Certificate of Attainment in Modern Languages 1993
- **Scările pentru diferite activități comunicative**
 - Trim : Possible Scale for a Unit/Credit Scheme : Social Skills 1978
 - North : European Language Portofolio Mock-up : Interaction Scales 1991
 - Eurocentres/ELTDU Scale of Business English 1991
 - Association of Language Testers in Europe, Bulletin 3, 1994
- **Scările pentru patru deprinderi de bază**
 - Foreign Service Institute Absolute Proficiency Ratings 1975
 - Wilkins : Proposals for Level Definitions for a Unit/Credit Scheme : Speaking 1978
 - Australian Second Language Proficiency Ratings 1982
 - American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines 1986
 - Elviri et al : Oral expression 1986 (in Van Ek 1986)
 - Interagency Language Roundtable Language Skill Level Descriptors 1991
 - English Speaking Union (ESU) Framework Project : 1989
 - Australian Migrant Education Program Scale (Listening only)
- **Scările de notare pentru evaluarea vorbirii orale**
 - Dade County ESL Functional Levels 1978
 - Hebrew Oral Proficiency Rating Grid 1981
 - Carroll B.J. and Hall P. J Interview Scale 1985
 - Carroll B.J. Oral Interaction Assessment Scale 1980
 - International English Testing System (IELTS) :Band Descriptors for the Speaking & Writing 1990
 - Goteborgs Univeritet : Oral Assessment Criteria
 - Fulcher : The Fluency Rating Scale 1993
- **Surse**

Cadre de referință pentru criteriile de conținut a programelor și evaluărilor etapelor de predare/învățare

 - University of Cambridge/Royal Society of Arts Certificates in Communicative Skills in English 1990
 - Royal Society of Arts Modern Languages Examinations : French 1989
 - English National Curriculum : Modern Languages 1991
 - Netherlands New Examinations Programme 1992
 - Eurocentres Scale of Language Proficiency 1993
 - British Languages Lead Body : National Language Standards 1993

ANEXA C

SCĂRILE SISTEMULUI DE EVALUARE DIALANG

Această anexă conține o descriere a sistemului de evaluare în domeniul limbilor moderne DIALANG care constituie aplicarea în scopuri de diagnosticare a *Cadrului european de referință*. Accentul este pus pe specificațiile pentru autoevaluarea utilizată în sistem și pe studiul de etalonare în vederea elaborării sistemului. În această anexă sunt incluse de asemenea două scări descriptive asemănătoare, bazate pe *Cadrul european comun de referință* și utilizate pentru analiza rezultatelor și explicarea diagnosticului elevilor. Descriptorii acestui proiect au fost etalonați și comparați cu nivelurile *Cadrului comun* conform Metodei n^o 12 c (modelul Rasch) prezentat la finele Anexei A.

PRIVIRE DE ANSAMBLU

PROIECTUL DIALANG	162
Sistemul de evaluare DIALANG	
Scopul sistemului DIALANG	
Procedura de evaluare DIALANG	
Scopul autoevaluării conform sistemului DIALANG	
SCĂRILE DE AUTOEVALUARE ALE SISTEMULUI DIALANG	163
Sursele	
Dezvoltarea calitativă	
Traducerea	
Calibrarea specificațiilor	
ALTE SCĂRI ALE SISTEMULUI DIALANG BAZATE PE <i>CADRUL EUROPEAN COMUN DE REFERINȚĂ</i>	164
Scările prescurtate	
Feedback-ul consultativ	
Referințele	
Documentul C1 - Specificațiile pentru autoevaluare în sistemul DIALANG	
Documentul C2 - Scările generale (prescurtate) pentru analiza rezultatelor în sistemul DIALANG	
Documentul C3 – Scările descriptive detaliate utilizate pentru feedback-ul consultativ în sistemul DIALANG	

PROIECTUL DIALANG

Sistemul de evaluare DIALANG

DIALANG este un sistem de evaluare destinat elevilor implicați în studierea limbilor, care doresc să obțină o informație de diagnosticare privitor la competența lor. Proiectul DIALANG beneficiază de suportul financiar al Comisiei europene, al Direcției generale pentru educație și cultură (Programul SOCRATES, LINGUA Action D).

Sistemul este compus din autoevaluare, teste de limbă și feedback-uri disponibile pentru paisprezece limbi europene: germana, engleza, daneza, spaniola, finlandeza, franceza, greaca, irlandeza, islandeza, italiana, olandeza, norvegiana, portugheza și suedeza. DIALANG poate fi consultat gratuit pe pagina WEB (dialang@delle.sprachlabor.fu-berlin.de) și faza 2 pe pagina WEB: <http://www.sprachlabor.fu-berlin.de/dialang>

Cadrul pentru evaluare conform sistemului DIALANG și scările descriptive utilizate pentru a aduce la cunoștința utilizatorilor rezultatele lor se bazează direct pe *Cadrul european comun de referință*. Specificațiile pentru autoevaluare utilizate de DIALANG sunt preluate, de asemenea, în mare măsură din *Cadrul european comun* și adaptate, dacă este cazul, pentru a răspunde nevoilor specifice ale sistemului.

Scopul sistemului DIALANG

DIALANG se adresează adulților care vor să-și cunoască nivelul de competență în domeniul limbilor și să dispună de o informație despre atuurile și punctele vulnerabile ale acestei competențe. Sistemul oferă, de asemenea, elevilor sfaturi cu privire la modalitățile de perfecționare ale deprinderilor comunicative, propunându-și, tot odată, să contribuie la ridicarea gradului de conștientizare în ceea ce privește învățarea limbilor și competența. Sistemul DIALANG nu eliberează certificate.

Principalii utilizatori ai sistemului vor fi elevii izolați, care învață limbile în mod autonom sau în cadrul unor cicluri organizate de lecții. Cu toate acestea, profesorii de limbi pot, de asemenea, descoperi că numeroase componente ale sistemului sunt utile pentru practica lor cotidiană.

Procedura de evaluare în sistemul DIALANG

Procedura de evaluare în sistemul DIALANG se desfășoară conform următoarelor etape :

1. Alegerea limbii administrative (14 posibilități)
2. Înscrierea
3. Alegerea limbii testului (14 posibilități)
4. Test de nivel și de vocabular
5. Alegerea deprinderii (comprehensiunea textului scris, a vorbirii orale, a exprimării în scris, a vocabularului și a structurilor)
6. Autoevaluarea (doar a comprehensiunii textului scris, a vorbirii orale și a exprimării în scris)
7. Preevaluarea capacității elevului
8. Administrarea unui test cu grad de dificultate potrivită
9. Feedback-ul

Intrând în sistem, elevii încep prin alegerea limbii în care doresc să li se dea instrucțiunile și feedback-ul. După înregistrarea lor utilizatorii se prezintă la un test de nivel care evaluează, de asemenea, volumul vocabularului lor. După alegerea deprinderii în care doresc să fie testați, li se pune la dispoziție un oarecare număr de specificații pentru autoevaluare, înainte de a da testul ales. Aceste specificații pentru autoevaluare cuprind deprinderea aleasă și elevul trebuie să decidă dacă va putea să realizeze activitatea descrisă. Autoevaluarea nu este disponibilă pentru celelalte două domenii evaluate de sistemul DIALANG și anume vocabularul și structurile, deoarece în *Cadrul european comun* nu există specificațiile necesare. După test, și ca parte componentă a feedback-ului, li se anunță dacă autoevaluarea nivelului de competență pe care ei au făcut-o diferă de evaluarea dată de sistem după controlul testului. Utilizatorilor li se propune atunci să examineze motivele disparității între autoevaluarea lor și rezultatele testului în secțiunea explicativă a feedback-ului.

Scopul autoevaluării în baza sistemului DIALANG

Specificațiile pentru autoevaluare sunt utilizate din două motive în sistemul DIALANG.

În primul rând, se consideră că autoevaluarea este o activitate importantă prin ea însăși. Se estimează că prin încurajarea învățământului autonom elevii își consolidează măiestria, precum și certitudinea pe care o au despre instruirea lor.

Al doilea scop al autoevaluării în baza sistemului DIALANG este mai „tehnic”: sistemul utilizează **Testul de nivel** privitor la *Volumul vocabularului*, precum și rezultatele autoevaluării pentru a face o preevaluare a capacității elevului și pentru a-l orienta, în continuare, spre testul al cărui nivel de dificultate corespunde, în cea mai mare măsură, capacității sale.

SCĂRILE DE AUTOEVALUARE ÎN SISTEMUL DIALANG

Sursele

Majoritatea specificațiilor pentru autoevaluare utilizate în sistemul DIALANG au fost inspirate din versiunea engleză a *Cadrului european de referință* (Proiectul 2 ,1996). În acest sens, sistemul DIALANG este aplicarea directă a *Cadrului* în scopuri de evaluare.

Dezvoltarea calitativă

Grupul de lucru privitor la autoevaluare al sistemului DIALANG² a examinat toate specificațiile în 1998, selectându-le pe cele mai clare, mai simple și mai concrete. Au fost consultate, de asemenea, rezultatele empirice ale lui North (1996/2000) referitor la specificații. Astfel, au fost selecționate mai mult de o sută de specificații pentru comprehensiunea vorbirii orale, a textului scris și pentru exprimarea în scris. În afară de aceasta, au fost alese, de asemenea, o serie de specificații referitoare la exprimarea orală dar, deoarece aceasta din urmă nu este parte a sistemului DIALANG actual, ele nu au fost introduse în studiul de validare prezentat în continuare și nu sunt, prin urmare, incluse în anexă.

Specificațiile au fost reformulate din „*Este capabil să...*” în „*Pot să...*” deoarece ele trebuie să servească mai curând autoevaluării decât evaluării efectuate de profesor. Unele formulări au fost modificate în scopul de a le simplifica pentru potențialul utilizator ; atunci când conținutul *Cadrului de referință* era insuficient, au fost redactate formulări noi (ele sunt prezentate în tabele cu caractere italice). Înainte de a perfecta formularea definitivă, toate specificațiile au fost remise spre expertiză lui Brian North, inițiatorul specificațiilor din *Cadrul de referință*, precum și unui grup alcătuit din patru experți în domeniul învățământului și al evaluării.

² Grupul era compus din Alex Teasdale(Președinte), Neus Figueras, Ari Huhta, Fellyanka Kaftandjieva, Mats Oscarson și Sauli Takala.

Traducerea

Întrucât sistemul DIALANG se vrea a fi un sistem **multilingv**, specificațiile au fost, așadar, traduse din engleză în celelalte treisprezece limbi. Procedura de traducere a făcut obiectul unui consens. S-a convenit asupra direcțiilor principale pentru traducere și negociere. Drept prim criteriu al calității a fost selectat cel al inteligibilității pentru utilizator. La etapa inițială, doi sau trei experți traduceau în mod independent specificația în limba lor, apoi își conjugau eforturile pentru a elabora o traducere unică. Traducerile erau apoi expediate Grupului de lucru responsabil de autoevaluare, ai cărui membri aveau competența lingvistică pentru a face o ultimă verificare în nouă limbi. După consultarea traducătorilor, se efectuau ultimele modificări.

Calibrarea specificațiilor

Până în prezent proiectul DIALANG a realizat un studiu al calibrării specificațiilor (calibrarea este procedura prin care se fixează în mod statistic dificultatea itemurilor, a specificațiilor etc., în scopul de a construi o scară). Calibrarea a fost efectuată în baza unui eșantion de 304 subiecți (elaborarea completă a testului) care au trecut, de asemenea, un anumit număr de teste ale sistemului DIALANG în limba finlandeză. Specificațiile au fost prezentate elevilor fie în limba suedeză (limba maternă a 250 dintre ei), fie în limba engleză. În afară de aceasta, majoritatea dintre ei putea consulta versiunea finlandeză a specificațiilor³.

Analiza a fost efectuată în conformitate cu programul OPLM (One-Parameter Logistic Model) (Verhelst et al. 1995 Verhelst et Glass 1995)⁴.

Rezultatul analizei a fost excelent; mai mult de 90% din formulări au putut fi etalonate (altfel zis, ele corespundeau cu modelul statistic utilizat). Cele trei scări de autoevaluare construite în baza etalonării specificațiilor s-au dovedit a fi aproape omogene, după cum arată indicii înalți de fiabilitate (Cronbach's alpha): 0,91 pentru comprehensiunea textului scris, 0,93 pentru comprehensiunea vorbirii orale și 0,94 pentru exprimarea în scris⁵.

Studii similare de calibrare se vor efectua în cazul în care celelalte treisprezece limbi vor face obiectul unei experimentări, conform aceleiași abordări elaborate de Grupul de analiză a datelor. Ele vor arăta în ce măsură este posibil a reproduce excelențele rezultate ale primului studiu și dacă anumite specificații au tendința de a fi în continuare mai bune pentru autoevaluare decât altele.

Deși primul studiu de calibrare este unicul efectuat până în prezent, trebuie remarcat că el informează despre calitatea unei serii de versiuni lingvistice a specificațiilor de autoevaluare ale sistemului DIALANG și aceasta se explică prin faptul că majoritatea elevilor informatori, chiar dacă cea mai mare parte au ales suedeza, ar fi putut să aleagă oricare din cele trei limbi (suedeza, engleza sau finlandeza), sau chiar pe toate trei, pentru a îndeplini partea scării ce ține de autoevaluare. Datorită atenției acordate traducerii, putem afirma că formulările de autoevaluare sunt echivalente, oricare ar fi limba – afirmație care va fi, bineînțeles, verificată în timpul studiilor ulterioare de calibrare.

O dovadă în plus a calității scărilor de autoevaluare ale sistemului DIALANG – și a celor ale *Cadrului de referință* – a fost obținută de F. Kaftandjieva, care a stabilit o corelație între indicii de dificultate ai specificațiilor acestui studiu și indicii acelorași specificații pe care le obținuse North (1996/2000) într-un context diferit. Corelația se ridică la 0,83 și chiar la 0,897, dacă se exclude o specificație al cărui comportament este insolit.

Documentul C1 (vezi p.165-168) prezintă cele 107 formulări de autoevaluare pentru comprehensiunea vorbirii orale, a textului scris și exprimarea în scris, care au supraviețuit studiului de calibrare bazat pe datele finlandeze. În fiecare tabel, formulările sunt prezentate conform gradului de dificultate, de la cel mai simplu la cel mai complicat. Cele care nu au fost preluate din *Cadrul de referință* sunt evidențiate cu **caractere italice**.

ALTE SCĂRI ALE SISTEMULUI DIALANG BAZATE PE CADRUL EUROPEAN COMUN DE REFERINȚĂ

În afară de specificațiile pentru autoevaluare, DIALANG utilizează două ansambluri de scări descriptive bazate pe *Cadrul de referință*. Aceste scări au drept obiect comprehensiunea textului scris, exprimarea în scris și comprehensiunea vorbirii orale.

- Versiunea prescurtată însoțește rezultatele testului
- Versiunea detaliată este parte componentă a „feedback-ului consultativ”.

³ Studiul a fost efectuat la Centrul de lingvistică aplicată al universității din Jyväskylä în cadrul căreia Grupul de lucru pentru analiza datelor asigura coordonarea Proiectului în 1996-1999. Grupul era compus din : Fellyanka Kaftandjieva (Președinte), Norman Verhelst, Sauli Takala, John de Jong și Timo Törmakangä. Centrul de coordonare pentru Faza 2 a proiectului DIALANG este Freie Universität Berlin.

⁴ OPLM este o extindere a modelului Rasch care permite diferențierea itemurilor. Deosebirea de modelul cu doi parametri ține de faptul că parametrii de diferențiere nu sunt evaluați, dar integrați în calitate de constante cunoscute.

⁵ Concordanța globală cu modelul a fost, de asemenea, de nivel înalt ($p=0,26$), când specificațiile erau calibrate împreună. Concordanța statistică pentru calibrarea bazată pe deprinderi, era, de asemenea, bună ($p=0,10$ pentru comprehensiunea textului scris - 0,84 pentru exprimarea în scris și 0,78 pentru comprehensiunea vorbirii orale).

Scările prescurtate

DIALANG utilizează scări generale prescurtate pentru comprehensiunea textului scris, exprimarea în scris și comprehensiunea vorbirii orale, cu scopul de a face o analiză a rezultatelor sistemului DIALANG. Când elevilor li se fac cunoscute rezultatele, acestea sunt comunicate conform scării *Cadrului de referință* de la A1 până la C2 și li se comentează sensul, utilizând scările menționate mai sus. Scările de la A1 până la C2 au fost validate în contextul sistemului DIALANG de doisprezece experți examinatori care au plasat fiecare specificație pe unul din cele șase niveluri. Aceste scări generale de rezultate au fost utilizate de experții examinatori pentru a situa fiecare item al testelor finlandeze ale sistemului DIALANG la un nivel al *Cadrului de referință*. Scara se bazează pe Tabelul 2 a *Cadrului de referință*; descrierile au fost puțin modificate, precum s-a procedat și în cazul specificațiilor pentru autoevaluare. Aceste scări sunt prezentate în Documentul C2 (vezi p.168-169).

Feedback-ul consultativ (Compte rendu et conseil; Advisory feedback)

Secțiunea feedback-ului consultativ a sistemului de evaluare utilizează scările care conțin descrieri detaliate a competențelor referitoare la comprehensiunea textului scris, exprimarea în scris și comprehensiunea vorbirii orale. Această secțiune pune la dispoziția utilizatorilor mai multe detalii privitor la ceea ce pot efectiv face elevii în limba studiată la fiecare din nivelurile de deprinderi. Elevii pot, de asemenea, să compare descrierea unui nivel dat cu descrierea celor mai apropiate niveluri. Aceste scări se bazează, de asemenea, pe Tabelul 2 a *Cadrului de referință*, însă descriptorii lor au fost elaborați cu ajutorul altor părți din *Cadrul de referință*, precum și pe baza altor surse. Ele sunt prezentate în documentul C 3 (vezi p.170–172).

Cititorii interesați de rezultatele studiilor empirice expuse aici vor găsi mai multă informație la tema dată în Takala și Kaftandjieva (în curs de apariție); pentru o informație mai amplă despre sistem în general și feedback-ul pe care îl oferă, puteți consulta Huhta, Luoma, Oscarson, Sajavaara, Takala și Teasdale (în curs de apariție).

Referințe

- Huhta A., Luoma S., Oscarson M., Sajavaara K., Takala S. & Teasdale A., DIALANG – a Diagnostic Language Assessment System for Learners, in Alderson J.-C. (coordonată de), *Case Studies of the Use of the Common European Framework*, Conseil de l'Europe (în curs de apariție).
- North B., *The development of a Common Framework Scale of Language Proficiency Based on a Theory of Measurement*, PhD Thesis, Thames Valley University, New York, Peter Lang (1996/2000).
- Takala S. & Kaftandjieva F., Council of Europe Scales of Language Proficiency; A Validation Study, in Alderson J.-C. (coordonată de), *Case Studies of the Use of the Common European Framework*, Conseil de l'Europe (în curs de apariție).
- Verhelst N., Glass C., Verstralen C. & H., One-Parameter Logistic Model ; OPLM, Arnhem, CITO (1985).
- Verhelst N. & Glass C., The One-Parameter logistic Model, in Fsher G. & Molenaar I. (coordonată de), *Modèles de Rasch, Foundation, Recent Development and Applications*, New York, Springer-Verlag, 215-237 (1995)

Documentul C1
Specificațiile pentru autoevaluare în sistemul DIALANG

Nivelul CEC ¹	COMPREHENSIUNEA TEXTULUI SCRIS
A1	- Sunt capabil să înțeleg ideea generală a textelor informative simple și a descrierilor scurte și simple, mai cu seamă dacă ele conțin imagini care facilitează înțelegerea.
A1	- Pot înțelege texte simple foarte scurte, servindu-mă de substantive, cuvinte și fraze familiare, recitind, spre exemplu, unele părți ale textului.
A1	- Pot înțelege indicații simple și scurte, mai ales dacă ele sunt ilustrate.
A1	- Pot identifica substantivele, cuvintele și expresiile familiare simple de pe afișe, în cele mai frecvente situații ale vieții cotidiene.
A1	- Pot înțelege mesaje simple și scurte, de exemplu, de pe cărți poștale.
A2	- Pot înțelege texte scurte și simple care conțin termenii cei mai frecvenți, inclusiv câteva cuvinte de uz internațional.
A2	- Pot înțelege texte scurte și simple scrise în limba cotidiană curentă.
A2	- Pot înțelege texte scurte și simple referitoare la serviciul meu.
A2	- Pot găsi informații precise în documentele cotidiene, cum ar fi publicitatea, broșurile, meniurile și orarele.
A2	- Pot identifica informațiile precise în documente scrise simple, cum ar fi: scrisori, prospecte și articole de presă scurte ce descriu evenimente.
A2	- Pot înțelege scrisori personale simple și scurte.
A2	- Pot înțelege scrisori și faxuri standard pe teme familiare.
A2	- Pot înțelege instrucțiuni simple despre utilizarea aparatelor din viața cotidiană, cum ar fi, de exemplu, telefonul public.
A2	- Pot înțelege informațiile de pe panourile și afișele din locurile publice, cum ar fi : străzi, restaurante, gări și la locul meu de muncă.
B1	- Pot înțelege texte clare referitoare la cercul meu de interese.
B1	- Pot găsi și înțelege informația generală, de care am nevoie, în texte cotidiene cum ar fi scrisori, prospecte și documente oficiale scurte.
B1	- Pot căuta informații specifice, de care am nevoie pentru a îndeplini o sarcină, într-un text lung sau în mai multe texte scurte.
B1	- Pot identifica informația cheie din articole de ziar clare, care tratează subiecte familiare.
B1	- Pot identifica concluziile principale ale textelor argumentative scrise clar.
B1	- Pot identifica punctele importante ale argumentării unui text, dar nu neapărat în detaliu.
B1	- Pot înțelege destul de bine descrierea evenimentelor, sentimentelor și a doleanțelor în scrisori personale, în corespondența cu un prieten sau o cunoștință.
B1	- Pot înțelege instrucțiunile clare pentru utilizarea unui aparat.
B2	- Pot citi diferite texte despre ceea ce mă interesează și pot înțelege ușor momentele esențiale.
B2	- Pot înțelege articolele specializate ce nu țin de domeniul meu de specialitate, dacă folosesc un dicționar pentru a verifica terminologia unor termeni.
B2	- Pot citi cu ușurință diferite texte cu viteză diferită și în mod diferit, în funcție de scopul lecturii mele și tipul textului.
B2	- Posed un vocabular vast care îmi permite să citesc, dar se întâmplă să am dificultăți cu unele cuvinte și expresii mai puțin uzuale.
B2	- Pot identifica rapid conținutul și importanța informațiilor, articolelor și rapoartelor referitoare la numeroase subiecte profesionale, pentru a decide dacă un studiu mai aprofundat este valabil.
B2	- Pot înțelege articole și rapoarte care tratează probleme actuale, în care autorii adoptă o poziție sau un punct de vedere personal.
C1	- Pot înțelege diferite documente scrise, utilizând dicționarul, dacă e cazul.
C1	- Pot înțelege în detaliu instrucțiuni complexe despre o mașină nouă sau despre operații noi ce nu țin de domeniul meu, dacă pot reciti fragmentele dificile.
C2	- Pot înțelege și interpreta orice fel de text scris, inclusiv texte abstracte, complexe din punct de vedere structural, texte literare cu caracter familiar sau diferite documente.

¹ Cadrul european comun de referință

Specificațiile pentru autoevaluare în sistemul DIALANG

Nivelul CEC	PRODUCEREA SCRISĂ (EXPRIMAREA ÎN SCRIS)
A1 A1 A1 A1 A1 A1	- Sunt capabil să scriu mesaje simple prietenilor. - Pot descrie locul meu de trai. - Pot completa o fișă cu informații personale. - Pot scrie expresii și fraze separate simple. - Pot scrie o carte poștală simplă. - Pot scrie scrisori și mesaje scurte cu ajutorul dicționarului.
A2 A2 A2 A2 A2 A2 A2	- Pot face o descriere simplă a evenimentelor și activităților. - Pot scrie scrisori personale foarte simple pentru a mulțumi sau a cere scuze. - Pot scrie note și mesaje incomplete, simple și scurte, referitoare la viața cotidiană. - Pot descrie proiecte și pot fixa în scris hotărârile luate. - Pot explica de ce îmi place sau îmi displace un lucru. - Pot descrie familia, mediul, trecutul meu școlar, munca mea actuală sau precedentă. - Pot descrie activitățile mele trecute și experiențele profesionale.
B1 B1 B1 B1 B1 B1 B1	- Pot scrie rapoarte scurte care analizează informațiile faptice curente și pot justifica o acțiune. - Pot scrie scrisori personale care redau în detaliu experiențele, sentimentele mele și diferite evenimente. - Pot da detalii importante privind evenimente imprevizibile cum ar fi, de exemplu, un accident. - Pot descrie visele, dorințele și ambițiile mele. - Pot înțelege mesaje care exprimă o cerere sau care prezintă probleme etc. - Pot relata intriga unei cărți sau a unui film și pot descrie ce gândesc. - Pot justifica pe scurt și pot explica opiniile, proiectele și faptele mele.
B2 B2 B2 B2	- Pot aprecia idei diferite sau soluții legate de o problemă. - Pot face o sinteză a informațiilor și argumentelor din surse diferite. - Pot construi o judecată logică argumentată. - Pot aprecia cauzele și consecințele și pot argumenta în situații ipotetice.
C1 C1 C1 C1* C1*	- Pot expune și susține punctele mele de vedere, aducând alte argumente, motive sau exemple adecvate. - Pot expune metodic un raționament, insistând asupra momentelor cheie și aducând dovezi în sprijinul lor. - Pot da o informație exactă și detaliată pe teme complexe. <i>- Pot scrie, de regulă, fără a consulta un dicționar.</i> <i>- Nu este nevoie să recitesc sau ca o altă persoană să verifice ceea ce am scris, cu excepția unui text important.</i>
C2 C2 C2* C2*	- Pot structura în mod adecvat ceea ce scriu, pentru a ajuta cititorul să repereze momentele cheie. - Pot scrie rapoarte, articole și eseuri complexe, logice și clare, pot analiza propozițiile sau operele literare. <i>- Pot scrie suficient de bine, pentru a nu avea nevoie de ajutorul unui locutor nativ.</i> <i>- Scriu atât de bine, încât textul meu nu ar putea fi perfectat din punct de vedere al sensului, nici chiar de un profesionist în arta redactării.</i>

* De validat

Specificațiile pentru autoevaluare în sistemul DIALANG

Nivelul CEC	COMPREHENSIUNEA VORBIRII ORALE
<p>A1</p> <p>A1</p> <p>A1</p> <p>A1</p>	<p>- Sunt capabil să înțeleg expresii simple și concrete din viața cotidiană atunci când sunt spuse clar și lent și atunci când sunt repetate, dacă este necesar.</p> <p>- Pot înțelege ceea ce este spus cu un debit foarte lent, o dicție clară și pauze lungi, care îmi lasă timp să înțeleg sensul.</p> <p>- Pot înțelege întrebări și instrucțiuni și pot urma dispoziții scurte și simple.</p> <p>- Pot înțelege cifrele, prețurile și ora.</p>
<p>A2</p> <p>A2</p> <p>A2</p> <p>A2</p> <p>A2</p> <p>A2</p> <p>A2</p> <p>A2</p> <p>A2</p> <p>A2</p>	<p>- Pot înțelege destule pentru a face schimb de mesaje obișnuite, fără prea mult efort.</p> <p>- Pot înțelege la modul general subiectul unei discuții clare și lente pe care o ascult.</p> <p>- Pot înțelege în linii generale ceea ce se spune pe teme familiare într-un limbaj standard deși, în situația de comunicare, s-ar putea să mi se întâmple să cer să se repete sau să se reformuleze mesajul.</p> <p>- Pot înțelege suficient limba pentru a fi capabil să mă descurc în viața cotidiană, dacă vorbirea este clară și lentă.</p> <p>- Pot înțelege fraze și expresii referitoare la nevoile mele.</p> <p>- Pot să mă descurc în situații simple, în magazine, într-un oficiu poștal, într-o bancă.</p> <p>- Pot înțelege explicațiile simple ce mi se dau pentru a mă deplasa dintr-un loc în altul pe jos sau în transportul public.</p> <p>- Pot înțelege momentele esențiale din înregistrările scurte, privitor la probleme cotidiene previzibile, exprimate clar și lent.</p> <p>- Pot repera subiectele principale ale telejurnalului în care se relatează evenimente, accidente etc., comentariul fiind ilustrat vizual.</p> <p>- Pot înțelege momentele esențiale din mesajele și anunțurile scurte, clare și simple.</p>
<p>B1</p> <p>B1</p> <p>B1</p> <p>B1</p> <p>B1</p> <p>B1</p> <p>B1</p> <p>B1</p> <p>B1</p> <p>B1</p>	<p>- Pot intui în unele situații sensul cuvintelor necunoscute cu ajutorul contextului și pot înțelege sensul unei fraze, dacă este vorba de un subiect familiar.</p> <p>- Pot înțelege ideile principale ale unei discuții lungi pe care o ascult, dacă discursul este clar și construit din fraze standard.</p> <p>- Pot înțelege o conversație clară, deși în situația de comunicare s-ar putea să cer să se repete unele cuvinte sau expresii.</p> <p>- Pot înțelege ceea ce se relatează despre viața cotidiană sau despre muncă, în general și în detaliu, dacă expunerea este clară și accentul familiar.</p> <p>- Pot înțelege ideile principale ale unui discurs clar și standard, pe teme familiare și obișnuite.</p> <p>- Pot urmări o conferință sau un expozeu în domeniul meu, dacă subiectul este cunoscut, iar prezentarea clară și bine structurată.</p> <p>- Pot înțelege instrucțiunile tehnice simple cum ar fi cele care explică funcționarea unui aparat de uz casnic.</p> <p>- Pot înțelege conținutul informațiilor audio difuzate sau înregistrate, pe teme cunoscute, formulate relativ clar și lent.</p> <p>- Pot înțelege un număr mare de filme în care imaginea și acțiunile au drept obiect evenimentele istorice și în care intriga este simplă, directă, iar vorbirea clară.</p> <p>- Pot înțelege esențialul programelor difuzate care tratează subiecte cunoscute sau care mă interesează, dacă debitul este relativ lent și precis.</p>
<p>B2</p> <p>B2</p> <p>B2</p> <p>B2</p> <p>B2</p> <p>B2</p> <p>B2</p>	<p>- Pot înțelege în detaliu ceea ce mi se comunică în limba vorbită standard, chiar și pe fundalul bruiajului.</p> <p>- Pot înțelege limba vorbită standard în direct sau la radio, pe teme familiare sau nefamiliare, din viața personală, profesională sau universitară. Doar bruiajele extreme, o structură opacă și / sau un limbaj prea familiar îmi pot crea probleme.</p> <p>- Pot înțelege esența unui discurs complex, pe teme concrete sau abstracte, în limba standard, inclusiv discuții tehnice ce țin de specialitatea mea.</p> <p>- Pot urmări un expozeu lung și un raționament complex, dacă subiectul este cunoscut în limite acceptabile, iar persoana care vorbește exprimă în mod clar scopul enunțului său.</p> <p>- Pot înțelege esența unor conferințe, expozeuri și rapoarte care utilizează o limbă și idei complexe.</p> <p>- Pot înțelege anunțurile și mesajele pe teme concrete și abstracte exprimate în limba standard cu un debit normal.</p> <p>- Pot înțelege cvasi totalitatea documentelor difuzate sau înregistrate în limba standard și pot înțelege dispoziția și tonul locutorului.</p>

Specificațiile pentru autoevaluare în sistemul DIALANG

Nivelul CEC	COMPREHENSIVUNA VORBIRII ORALE (continuare)
B2	- Pot înțelege majoritatea teledifuziunilor și programelor de actualitate, cum ar fi: documentarele, interviurile, dezbaterile, piesele de teatru și majoritatea filmelor difuzate în limba standard.
C1 C1 C1 C1 C1 C1 C1 C1 C1	- Pot înțelege o conversație animată între locutori nativi. - Pot înțelege discursuri lungi sau conversații pe teme abstracte și complexe ce nu țin de domeniul meu, deși s-ar putea să mi se întâmple să solicit confirmarea detaliilor, îndeosebi dacă accentul nu-mi este familiar. - Pot recunoaște o gamă largă de expresii idiomatice sau familiare, precum și schimbările de stil. - Pot urmări un discurs lung, chiar atunci când el nu este bine structurat, iar legătura între idei este doar implicită. - Pot urmări cu destulă ușurință majoritatea conferințelor, discuțiilor și dezbaterilor. - Pot extrage o informație concretă din anunțurile de proastă calitate. - Pot înțelege informațiile tehnice complexe, cum ar fi instrucțiunile pentru a pune în funcție aparate sau indicațiile despre produse și servicii curente. - Pot înțelege numeroase înregistrări audio chiar în limba nescrisă și pot identifica detalii foarte delicate, cum ar fi atitudinile implicite și relațiile între locutori. - Pot urmări filme ce conțin un număr important de argouri și expresii familiare.
C2	- Pot urmări conferințe sau comunicări pe teme specializate într-o limbă regională și cu o terminologie nefamiliară.

Documentul C2

Scările generale (prescurtate) pentru analiza rezultatelor în sistemul DIALANG

Nivelul CEC	COMPREHENSIVUNA TEXTULUI SCRIS
A1	Conform criteriilor Consiliului European, rezultatele testului sugerează că, pentru comprehensiunea textului scris, sunteți la nivelul A1 sau mai jos de acest nivel. La acest nivel subiecții înțeleg fraze foarte simple, din afișe, în notițe sau reviste.
A2	Conform criteriilor Consiliului European, rezultatele testului sugerează că, pentru comprehensiunea textului scris, sunteți la nivelul A2. La acest nivel subiecții înțeleg texte foarte scurte. Găsesc informațiile specifice pe care le caută în texte cotidiene cum ar fi cele de publicitate, broșuri, meniuri și orare; înțeleg, de asemenea, scrisori personale simple și scurte.
B1	Conform criteriilor Consiliului European, rezultatele testului sugerează că, pentru comprehensiunea textului scris, sunteți la nivelul B1. La acest nivel subiecții înțeleg texte în limba standard sau cele care se referă la profesia lor. Înțeleg scrisorile personale în care sunt descrise evenimente, sentimente și preferințe.
B2	Conform criteriilor Consiliului European, rezultatele testului sugerează că, pentru comprehensiunea textului scris, sunteți la nivelul B2. La acest nivel subiecții înțeleg articole și rapoarte care tratează subiecte contemporane, chiar dacă autorul ia o atitudine deosebită sau exprimă un punct de vedere personal. Înțeleg majoritatea textelor literare și a romanelor populare.
C1	Conform criteriilor Consiliului European, rezultatele testului sugerează că, pentru comprehensiunea textului scris, sunteți la nivelul C1. La acest nivel subiecții, citind, înțeleg textele literare sau de alt gen, lungi, complexe și redactate în stiluri diferite. Înțeleg, de asemenea, articolele "specializate" și instrucțiunile tehnice, chiar dacă acestea nu țin de domeniul lor.
C2	Conform criteriilor Consiliului European, rezultatele testului sugerează că, pentru comprehensiunea textului scris, sunteți la nivelul C2. La acest nivel subiecții înțeleg toate tipurile de texte, inclusiv textele abstracte, care conțin o gramatică și un vocabular dificil, cum ar fi manualele și articolele pe teme specifice, precum și textele literare.

Scările generale (prescurtate) pentru explicarea rezultatelor în sistemul DIALANG

Nivelul CEC	PRODUCEREA SCRISĂ (EXPRIMAREA ÎN SCRIS)
A1	Conform criteriilor Consiliului Europei, rezultatele testului sugerează că, pentru exprimarea în scris, sunteți la nivelul A1. La acest nivel subiecții pot scrie o carte poștală simplă, în care relatează noutăți de vacanță. Pot completa formulare care cer informații personale la hotel, de exemplu (numele, naționalitatea, adresa).
A2	Conform criteriilor Consiliului Europei, rezultatele testului sugerează că, pentru exprimarea în scris, sunteți la nivelul A2. La acest nivel subiecții scrie mesaje simple și scurte, pe teme ordinare și despre lucruri de care au nevoie în viața cotidiană. Pot scrie o scrisoare personală foarte simplă, pentru a mulțumi cuiva, de exemplu.
B1	Conform criteriilor Consiliului Europei, rezultatele testului sugerează că, pentru exprimarea în scris, sunteți la nivelul B1. La acest nivel subiecții pot scrie texte simple, pe teme care le sunt familiare sau care îi interesează. Pot scrie scrisori personale, împărtășindu-și propria experiență sau impresiile.
B2	Conform criteriilor Consiliului Europei, rezultatele testului sugerează că, pentru exprimarea în scris, sunteți la nivelul B2. La acest nivel subiecții pot scrie texte detaliate și clare, pe subiecte variate care îi interesează. Reușesc să redacteze un eseu sau un raport pentru a pune în circulație informația sau pentru a aduce argumente în favoarea sau defavoarea unei opinii. Reușesc să scrie scrisori, evidențiind evenimentele și experiențele trăite.
C1	Conform criteriilor Consiliului Europei, rezultatele testului sugerează că, pentru exprimarea în scris, sunteți la nivelul C1. La acest nivel subiecții pot să scrie texte clare și să structureze punctele lor de vedere într-un mod destul de desfășurat. Pot să prezinte subiecte complexe într-o scrisoare, eseu, raport, știind să pună în lumină esențialul. Reușesc, de asemenea, să scrie diferite genuri de texte, utilizând un stil personal și adecvat persoanei căreia i se adresează.
C2	Conform criteriilor Consiliului Europei, rezultatele testului sugerează că, pentru exprimarea în scris, sunteți la nivelul C2. La acest nivel subiecții scriu clar, cu ușurință într-un stil adaptat, scrisori, rapoarte și articole complexe, evidențiind întotdeauna esențialul, pentru a ajuta cititorul. Izbutesc să redacteze rezumate și comentarii la texte literare sau de specialitate.

Nivelul CEC	COMPREHENSIUNEA VORBIRII ORALE
A1	Conform criteriilor Consiliului Europei, rezultatele testului sugerează că, pentru comprehensiunea vorbirii orale, sunteți la nivelul A1 sau mai jos de acest nivel. La acest nivel subiecții înțeleg fraze foarte simple cît privește persoana lor sau oamenii și lucrurile din viața cotidiană, atunci când frazele sunt spuse lent și deslușit.
A2	Conform criteriilor Consiliului Europei, rezultatele testului sugerează că, pentru comprehensiunea vorbirii orale, sunteți la nivelul A2. La acest nivel subiecții înțeleg expresiile și cuvintele cele mai curențe privind lucrurile care le sunt importante, de exemplu, acele care se referă la familia lor, la cumpărături sau profesia lor. Reușesc să înțeleagă esența mesajelor scurte, clare și simple, precum și anunțurile simple făcute la difuzor.
B1	Conform criteriilor Consiliului Europei, rezultatele testului sugerează că, pentru comprehensiunea vorbirii orale, sunteți la nivelul B1. La acest nivel subiecții înțeleg esența temelor "standard", cum ar fi școala, munca și timpul liber. În programele de televiziune sau de radio, în care se abordează subiecte curențe sau subiecte care îi interesează personal sau profesional, reușesc să înțeleagă esențialul, în cazul în care vorbitorul se exprimă lent și deslușit.
B2	Conform criteriilor Consiliului Europei, rezultatele testului sugerează că, pentru comprehensiunea vorbirii orale, sunteți la nivelul B2. La acest nivel subiecții înțeleg în mare parte discursurile și conferințele, și reușesc să urmărească firul argumentării chiar în cazul când este complex, dacă subiectul este relativ familiar. Înțeleg aproape toate detaliile televizajelor și emisiunilor care tratează viața cotidiană.
C1	Conform criteriilor Consiliului Europei, rezultatele testului sugerează că, pentru comprehensiunea vorbirii orale, sunteți la nivelul C1. La acest nivel subiecții înțeleg limba vorbită chiar dacă discursul nu este clar structurat, iar ideile și gândurile nu sunt exprimate în mod explicit. Înțeleg fără dificultate emisiunile televizate și filmele.
C2	Conform criteriilor Consiliului Europei, rezultatele testului sugerează că, pentru comprehensiunea vorbirii orale, sunteți la nivelul C2. La acest nivel subiecții înțeleg orice vorbitor, fie în situație de comunicare reală, fie în mass-media. Înțeleg orice vorbitor nativ, dacă au timp să se obișnuiască cu pronunția lui.

Documentul C3
Scările descriptive detaliate utilizate pentru feedback-ul consultativ în sistemul DIALANG
COMPREHENSIUNEA TEXTULUI SCRIS

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Tipurile de texte pe care le înțelege	Texte foarte scurte și simple, mai cu seamă descrieri scurte și simple, în special dacă sunt ilustrate. Instrucțiuni scurte și simple, de exemplu, cărți poștale și notițe scurte și simple	Texte pe teme familiare și concrete. Texte scurte și simple, de exemplu, scrisori și faxuri personale sau de afaceri curente, majoritatea panourilor și notițelor curente. Pagini de aur, mici anunțuri	Texte faprice simple și directe pe teme referitoare la cercul meu de interese. Documente curente cum ar fi scrisori, prospecte și documente oficiale scurte. Articole de presă simple și directe, pe teme familiare și descrierea faptelor. Texte augmentative clar redactate. Scrisori personale ce exprimă sentimente și dorințe. Instrucțiuni clare și directe, clar redactate, privind un anumit aparat	Corespondența referitoare la cercul meu de interese. Texte mai lungi, inclusiv articole specializate ce nu țin de domeniul meu și surse foarte specializate în domeniul meu. Articole și dări de seamă pe probleme de actualitate, redactate dintr-un punct de vedere special	O gamă largă de texte lungi și complexe de tip social, profesional sau universitar. Instrucțiuni complexe despre o nouă mașină necunoscută sau privind o procedură ce nu ține de domeniul meu	O gamă largă de texte lungi și complexe cuprinzând întreaga varietate de exprimare în scris. Texte literare sau de altă natură, abstracte, complexe din punct de vedere structural sau foarte familiare
Ceea ce înțelege	Substantive familiare, cuvinte și expresii elementare	Texte scurte și simple. Informații specifice în documente curente simple	Limbă faptică simplă și directă. Raționament de ordin general clar redactat (dar nu neapărat în detaliu). Instrucțiuni simple și directe. Informația generală necesară în documentele curente. Reperarea informațiilor specifice într-un text lung sau în mai multe texte scurte	Comprehensiune facilitată de un vocabular bogat dobândit în rezultatul lecturii; dificultate cu privire la expresii și terminologie. Comprehensiunea sensului principal al corespondenței în domeniul meu și al articolelor specializate ce nu țin de domeniul meu (cu dicționarul). Informație, idei și opinii extrase din surse foarte specializate în domeniul meu. Reperarea detaliilor pertinente în textele ample	Identificarea momentelor și nuanțelor fine, inclusiv a atitudinilor și opiniilor neexplicite. Înțelegerea în detaliu a textelor complexe, inclusiv a afinităților, a atitudinilor și opiniilor (vezi condiții și limite)	Subtilitățile stilistice și semantice, implicite sau explicite
Condiții și limite	O singură frază în același timp	Limitat esențialmente la limba curentă cotidiană și la ceea ce ține de munca mea	Capacitatea de a identifica concluziile principale și de a înțelege un raționament limitat la texte simple și directe	Varietatea și tipurile de texte nu sunt decât o limită minoră. Capacitatea de a citi texte diferite și în mod diferit, în funcție de scopul și tipul de text. Dicționarul este necesar pentru texte mai specializate sau mai puțin familiare	Înțelegerea în detaliu a textelor complexe doar după recitarea segmentelor dificile. Utilizarea ocazională a dicționarului	Puține limite. Poate să înțeleagă și să interpreteze cvasi totalitatea formelor de exprimare în scris. Un vocabular și expresii foarte rare sau arhaice pot fi necunoscute, dar fără să fie afectată comprehensiunea

Scările descriptive detaliate utilizate pentru feedback-ul consultativ în sistemul DIALANG

EXPRIMAREA ÎN SCRIS

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Tipuri de texte pe care pot să le scriu	Exemple foarte scurte de forme ale scrisului; cuvinte izolate și fraze elementare foarte scurte. De exemplu, mesaje simple, note, formulare și cărți poștale	Texte, de obicei, scurte și simple. De exemplu, scrisori personale simple, cărți poștale, mesaje, note și formulare	Un text logic, comprehensibil, ale cărui elemente sunt coerente	O varietate de texte diferite	O varietate de texte diferite. Capacitatea de a se exprima cu precizie și claritate, utilizând limba cu flexibilitate și eficacitate	O varietate de texte diferite. Capacitatea de a transmite cu precizie subtilități de sens. Capacitatea de a scrie în mod convingător
Ceea ce pot să scriu	Cifre și date, propriul nume, naționalitatea, adresa și alte informații personale necesare pentru a completa un formular simplu în timpul unei călătorii. Fraze simple și scurte legate prin coordonare cu ajutorul conjuncțiilor "și" sau "și apoi", de exemplu	Texte care descriu de regulă nevoile imediate, evenimentele personale, locurile cunoscute, timpul liber, munca etc. Texte, de obicei, compuse din fraze elementare scurte. Capacitatea de a utiliza conectorii cei mai frecvenți (spre exemplu și, dar, pentru că) pentru a lega frazele cu scopul de a scrie o istorie sau de a descrie ceva sub formă de enumerare	Capacitatea de a transmite o informație simplă prietenilor, personalului etc. în viața cotidiană. Capacitatea de a transmite idei simple și directe fără a omite ceva. Capacitatea de a transmite mesaje, de a exprima gânduri pe teme abstracte sau culturale cum ar fi cinematografia, muzica etc. Capacitatea de a descrie în detaliu experiențe, sentimente și fapte	Capacitatea de a transmite noutăți și opinii în mod eficace și de a răspunde la cele ale altora. Capacitatea de a utiliza cuvinte de legătură variate pentru a indica clar relația dintre idei. Ortografia și punctuația sunt în măsura posibilului corecte	Capacitatea de a produce texte scrise clare, fluide și bine structurate, care arată o stăpânire bună a modelelor de organizare, a conectorilor și a articulatorilor. Capacitatea de a caracteriza cu precizie opinii și aserțiuni, de exemplu, în raport cu gradul de certitudine / incertitudine, convingere / îndoiială, similitudine. Aranjarea în pagină, decuparea și punctuația sunt corecte și coerente. Cu excepția inadvertențelor întâmplătoare, ortografia este corectă	Capacitatea de a produce texte coerente și organizate, utilizând în mod adecvat și complet întreaga gamă a modelelor de organizare și coeziune. Nu sunt comise greșeli de ortografie
Condiții și limite	Cu excepția celor mai curente cuvinte și expresii, trebuie să consult dicționarul	Pe teme curente și doar familiare	Se poate întâmpla ca gama de texte să se limiteze la cele mai curente și familiare, așa ca descrierea obiectelor sau acțiunilor, dar raționamentul și contrazicerea, de exemplu, rămân dificile	Exprimarea nuanțelor subtile într-o luare de atitudine, evocarea sentimentelor și a experiențelor se poate dovedi dificilă	Exprimarea nuanțelor subtile într-o luare de atitudine, evocarea sentimentelor și a experiențelor se poate dovedi dificilă	Nu este necesar a consulta dicționarul, cu excepția unor cuvinte specializate dintr-un domeniu puțin cunoscut

Scările descriptive detaliate utilizate pentru feedback-ul consultativ în sistemul DIALANG

COMPREHENSIUNEA ORALĂ

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Tipurile de texte pe care pot să le înțeleg	Expresii și fraze simple pe teme care se referă la persoana mea. Conversații și discuții cotidiane simple. Întrebări curente în mass-media. De exemplu, mesaje, schimb obișnuit de opinii, știri televizate sau radiodifuzate	Expresii și fraze simple pe teme care se referă la persoana mea. Conversații și discuții cotidiane simple. Întrebări curente în mass-media. De exemplu, mesaje, schimb obișnuit de opinii, dispoziții, știri televizate sau radiodifuzate	Discursuri pe teme familiare și informație faptică. Conversații și discuții cotidiane, programele de radio și televiziune și filme. De exemplu, notițe explicative, conferințe și expuneri scurte	Tot felul de discursuri pe teme familiare. Conferințe, programe de radio și televiziune și filme. De exemplu, discuții tehnice, dări de seamă, interviuri în direct	Discursul oral în general. Conferințe, discuții și dezbateri. Anunțuri publice. Informații tehnice complexe. Documente înregistrate și filme. De exemplu, conversații ale locuitorilor nativi	Orice limbă vorbită în direct sau înregistrată. Conferințe și prezentări specializate
Ceea ce înțeleg	Limbă cotidiană curentă. Discuții și conversații cotidiane simple. Esențialul. Destule pentru a înțelege	Limbă cotidiană curentă. Discuții și conversații cotidiane simple. Esențialul. Destule pentru a înțelege	Sensul câtorva cuvinte necunoscute, intuindu-le. Sensul general și detaliile specifice. Ideile generale și informația specifică	Idei și limbaj complex. Punctul de vedere și atitudinea locuitorului	Destule pentru a participa activ la conversație. Subiecte abstracte și complexe. Atitudini și relații implicate între locuitori	Comprehensiune globală și detaliată, fără nici o dificultate
Condiții și limite	Vorbire clară și lentă. Va fi nevoie de bunăvoința interlocutorului sau de ilustrări. Va trebui câteodată să cer să se repete sau să se reformuleze	Vorbire clară și lentă. Va fi nevoie de bunăvoința interlocutorului sau de ilustrări. Va trebui câteodată să cer să se repete sau să se reformuleze	Discurs clar, standard. Va fi nevoie de un suport vizual și acțiune. Va trebui câteodată să cer să se repete o frază sau o expresie	Limbă standard cu câteva întrebări idiomatiche și chiar într-un mediu relativ zgomotos	Va fi nevoie să precizez în unele momente anumite detalii, dacă accentul este neobișnuit	Nici una, cu condiția de a avea timp să mă obișnuiesc cu ceea ce nu este curent

ANEXA D

SPECIFICAȚIILE NIVELURILOR DE COMPETENȚĂ ELABORATE DE ALTE

Această anexă prezintă **specificațiile în termeni de “capacități de a face” și pragurile funcționale de învățare** elaborate de Asociația centrelor de evaluare în domeniul limbilor în Europa ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). În ea sunt descrise scopul și natura acestor specificații. Se explică modul în care au fost formulate și definite specificațiile în raport cu certificările utilizate de ALTE și ancorate în *Cadrul european comun de referință*. Descriptorii acestui proiect au fost etalonați și comparați cu nivelurile *Cadrului comun* conform metodei n°12c. (modelul lui Rasch), prezentată în Anexa A.

PRIVIRE DE ANSAMBLU

CADRUL DE REFERINȚĂ ALTE ȘI PROIECTUL PRAGURILOR FUNCȚIONALE DE ÎNVĂȚARE 174

Cadrul de referință ALTE

Specificațiile nivelurilor ALTE sunt orientate spre utilizator

Specificațiile nivelurilor ALTE sunt multilingve

Organizarea “capacităților de a face”

Procesul de elaborare

Validarea empirică a „capacităților de a face” conform ALTE

Revizuirea formulării

Stabilirea legăturii dintre pragurile funcționale de învățare și examenele ALTE

Ancorarea în *Cadrul de referință* al Consiliului European

Nivelurile de competență în *Cadrul de referință* ALTE

Referințe

DESCRIPTORII PROIECTULUI 179

Documentul D1 - Rezumatul nivelurilor deprinderilor ALTE

Documentul D2 - Rezumatul nivelurilor deprinderilor ALTE cu privire la “Viața socială și turism”

Documentul D3 - Specificațiile nivelurilor ALTE privitor la “Viața socială și turism” - Panorama intereselor și activităților tratate

Documentul D4 - Rezumatul specificațiilor nivelurilor ALTE privitor la ”Muncă”

Documentul D5 - Specificațiile ALTE referitoare la “Muncă” - Panorama intereselor și activităților tratate

Documentul D6 - Rezumatul specificațiilor nivelurilor ALTE referitoare la ”Studii”

Documentul D7 - Specificațiile nivelurilor ALTE referitoare la “Studii”- Panorama intereselor și activităților tratate

CADRUL DE REFERINȚĂ ALTE ȘI PROIECTUL PRAGURILOR FUNCȚIONALE DE ÎNVĂȚARE

Cadrul de referință ALTE

Definirea “capacităților de a face” și a pragurilor funcționale de învățare conform ALTE se află în centrul unui proiect de cercetare de lungă durată implementat de ALTE, al cărui scop este crearea unui Cadru de referință al nivelurilor cheie de performanță pentru limbi, în care examenele să poată fi descrise și situate în mod obiectiv.

O muncă importantă, bazată pe analiza conținutului examenelor și a tipurilor de sarcini cerute, precum și pe cea a profilului candidaților, a fost deja îndeplinită cu scopul de a situa sistemele de examinare ale membrilor ALTE în *Cadrul de referință*. O prezentare mai completă a acestui sistem de examene poate fi găsit în manualul *Examene europene de limbi și sisteme de examinare* (vezi p. 2-3).

Specificațiile nivelurilor ALTE sunt orientate spre utilizator

Proiectul de cercetare privind “ **capacitățile de a face**” are drept scop dezvoltarea și validarea unui ansamblu de scări referitoare la performanță, care ar descrie ceea ce realmente pot face elevii într-o limbă străină.

Conform distincției efectuate de Alderson (1991) între scările axate pe **alcătuiitor**, **examinator** și **utilizator**, “capacitățile de a face” și pragurile funcționale de învățare, în concepția lor inițială, sunt axate pe utilizator. Ele facilitează comunicarea între partenerii implicați în procesul de evaluare și, îndeosebi, interpretarea rezultatelor de către nespecialiști. În această calitate ele oferă :

- un instrument practic pentru cei angajați în predare și evaluarea studenților ce studiază limbile. Pot fi utilizate ca o listă de control privind capacitatea utilizatorilor limbii și să definească, astfel, la ce etapă de învățare sunt ei
- o bază pentru elaborarea sarcinilor de evaluare diagnostică a programelor bazate pe activități și a materialului pedagogic

- c. un instrument de executare a unui audit lingvistic bazat pe activități, util pentru persoanele responsabile de instruirea în domeniul limbilor și de recrutarea în companii
- d. un mijloc de comparare a obiectivelor cursurilor și a materialelor pedagogice pentru diferite limbi, dar care coexistă în același context.

Ele vor fi utile pentru personalul în curs de instruire și pentru gestionarea acestui personal, deoarece oferă descrieri ale performanțelor ușor de înțeles și care pot fi utilizate atunci când li se precizează formatorilor în limbi calitățile scontate, fie că se descriu posturile de muncă, fie că se specifică exigențele de cunoaștere a limbii pentru noi funcții.

Specificațiile nivelurilor elaborate de ALTE sunt multilingve

O dimensiune importantă a „capacităților de a face „ este **multilingvismul**. Până acum, ele au fost traduse în douăsprezece limbi reprezentate în asociația ALTE. Aceste limbi sunt: germana, engleza, catalana, daneza, spaniola, finlandeza, franceza, italiana, olandeza, norvegiana, portugheza și suedeza. În calitate de descrieri ale nivelurilor de competență independente ale limbii examinate, aceste specificații constituie un Cadru de referință la care se pot asocia examenele la diferite limbi și la niveluri diferite. Ele arată echivalențele diferitor sisteme și expun, în termeni inteligibili și concreți, care sunt capacitățile pe care candidații, susținând cu succes aceste examene, sunt capabili să le manifeste.

Organizarea “capacităților de a face”(Capacités de faire; Can Do statements).

Actualmente **pragurile funcționale de învățare** sunt compuse din **circa 400 de specificații** de „capacități de a face” organizate în jurul a 3 poli: *Viața socială și turismul*, *Munca* și *Studiile*. Majoritatea elevilor care studiază limbile se interesează anume de aceste domenii. Fiecare dintre ele cuprinde situații specifice, de exemplu *Viața socială și turismul* regroupează *A face cumpărături*, *A mânca în exterior*, *A locui la hotel*, etc.). **Pentru fiecare situație** există până la **3 scări** care vor corespunde deprinderilor de *Comprehensiune a vorbirii orale / Exprimare orală*, *Comprehensiune a textului scris și Exprimare în scris*, *Comprehensiunea vorbirii orale / Exprimarea orală* combină scările cu privire la interacțiune. Fiecare scară conține specificații care includ o gamă de niveluri. Unele scări nu cuprind decât o parte din volumul competenței, deoarece există numeroase situații în care nu se cere decât o competență de bază pentru a reuși comunicarea.

Procesul de elaborare

Procesul inițial de elaborare s-a desfășurat conform următoarelor etape:

- a. descrierea utilizatorilor testelor de limbă ale asociației ALTE cu ajutorul chestionarelor, rapoartelor școlare etc.
- b. utilizarea acestei informații pentru a specifica varietatea nevoilor candidaților și a repera principalele lor preocupări
- c. utilizarea specificațiilor evaluărilor și a nivelurilor, recunoscute la nivel internațional, cum ar fi *Nivelul intermediar (Waystage)* și *Nivelul-prag (Niveau seuil)* pentru a redacta primele specificații
- d. armonizarea specificațiilor și evaluarea pertinentei lor pentru candidați
- e. experimentarea specificațiilor în grupuri de elevi și profesori, în scopul de a evalua relevanța și transparența lor
- f. în funcție de punctul e., corectarea, revizuirea și simplificarea formulării specificațiilor.

Validarea empirică a “capacităților de a face” conform ALTE

Scările, astfel elaborate, au fost supuse unor operațiuni de validare empirică aprofundată. Scopul acestui proces de validare constă în a transforma specificațiile dintr-un ansamblu de descrieri ale nivelurilor, în esență subiective, într-un instrument de măsură etalonat. Este vorba de un proces de lungă durată, care continuă și va continua pe măsură ce datele complementare vor fi furnizate de diferite limbi pe care le regroupează ALTE.

Până în prezent, colectarea de date s-a bazat, mai ales, pe dările de seamă furnizate de cei interesați, scările “capacităților de a face” fiind prezentate partenerilor sub forma unui ansamblu de chestionare asociate. Pentru mulți dintre acești parteneri, datele complementare sunt disponibile sub formă de rezultate ale examenelor de limbă. Există toate motivele să considerăm că dispunem de o colecție de date, departe de a fi cea mai mare, care permite validarea unei scări pentru descrierea competenței de comunicare lingvistică.

Lucrul empiric a început prin examinarea coerenței interne a înșeși scărilor de specificații cu scopul de:

1. a verifica funcția fiecărei specificații în cadrul fiecărei scări
2. a compara diferite scări de specificații pentru a determina dificultatea lor relativă
3. a studia neutralitatea formulării “capacităților de a face”.

Au fost puse în practică chestionarele pentru prima limbă a subiecților parteneri, cu excepția celor mai avansate niveluri și, în special, în țările din Europa. Partenerilor li s-au propus chestionare corespunzător domeniilor lor de interese: Scările *Munca*-candidaților care utilizează limba în mod profesional, scările *Studiile*- celor care erau angajați într-un program de studii și care utilizau o limbă străină ca limbă de predare sau care se pregăteau să o facă. Scările *Viața socială și turismul* au fost propuse altor parteneri, în timp ce o selecție a scărilor din acest domeniu a fost adăugată ca element de bază pentru chestionarele *Munca și Studiile*.

Itemurile de ancorare se utilizează într-o colecție de date pentru o analiză conform modelului Rasch, în vederea asocierii diferitelor teste la chestionare. După cum a fost expusă în anexa A, analiza Rasch creează un singur cadru de măsurare, utilizând o schemă din colecția de date sau o serie de teste care se suprapun și sunt legate prin itemuri comune, numite „itemuri de ancorare”. O atare utilizare sistematică a specificațiilor comune este necesară pentru a scoate în evidență dificultatea relativă a domeniilor de utilizare și, în special, a scârilor. Utilizarea itemurilor comune pentru scările *Viața socială și turismul* s-a bazat pe ipoteza că aceste domenii recur la un fond comun de competențe în comunicarea lingvistică și că ne putem aștepta ca ele să furnizeze punctul de referință cel mai adecvat pentru a compara scările *Munca și Studiile*.

Revizuirea formulării

Una din consecințele primei etape a fost revizuirea textuală a specificațiilor scârilor. Au fost suprimate, mai ales, formulările negative care se dovedeau problematice din punct de vedere statistic și nu păreau întru totul potrivite pentru descrierea nivelurilor rezultatelor. Iată două exemple de tipuri de schimbări efectuate:

1. Formulările negative au fost rescrise în termeni pozitivi, păstrându-se sensul original.
 - NU ESTE CAPABIL SĂ răspundă DECÎT la întrebări simple și previzibile a devenit
 - ESTE CAPABIL SĂ răspundă la întrebări simple și previzibile.
2. Formulările utilizate drept calificări negative pentru un nivel inferior de specificare au fost transformate în formulări pozitive vizând descrierea unui nivel superior.
 - NU POATE descrie simptomele care nu sunt aparente, precum diferite feluri de dureri, de exemplu surdă, lancinantă etc. a devenit
 - POATE descrie simptomele care nu sunt aparente precum diferite feluri de dureri, de exemplu surdă, lancinantă etc.

Stabilirea legăturii dintre pragurile funcționale de învățare și examenele ALTE

În rezultatul etalonării inițiale a specificațiilor și revizuirii textuale descrise mai sus, atenția a fost focalizată asupra stabilirii unei legături între scările specificațiilor și alți indicatori ai nivelului de limbă. S-a examinat, în special, performanța în sistemul de examinare ALTE în raport cu specificațiile pragurilor funcționale de învățare și nivelurile *Cadrului de referință* al Consiliului Europei.

Începând cu luna decembrie 1998, au fost colectate datele pentru asocierea autoevaluărilor „capacităților de a face” cu rezultatele examenelor de Engleză ca Limbă Străină la diferite niveluri ale Universității din Cambridge (UCLES)(*University of Cambridge Local Examination Syndicate*). Din această asociere s-a conturat o legătură clară care a permis descrierea sensului unui rezultat obținut la examen în termeni de „capacități de a face”, alfel spus în conformitate cu specificațiile care constituie pragurile funcționale de învățare.

Cu toate acestea, când evaluările specificațiilor sunt bazate pe raporturi individuale și provin de la un număr important de țări și parteneri, se găsesc variații în perceperea generală, pe care corespondenții o au despre propriile lor capacități. Altfel spus, înțelegerea „capacității de a face” poate fi diferită, din motive care, fără îndoială, depind parțial de factori ca vârsta sau cultura de bază. Pentru unii corespondenți corelația cu rezultatul lor de examinare se atenuază. Au fost alese metode analitice pentru a determina, pe cât e posibil de clar, relația dintre autoevaluare în domeniul specificațiilor și criteriile nivelurilor de capacitate, evaluate în rezultatul examenelor. Va trebui, probabil, ca examinatori experimentați să continue cercetarea asupra evaluării specificațiilor înainte de a da o caracteristică amplă relației dintre rezultatele examenului și profilurile de capacitate bazate pe praguri funcționale de învățare.

În acest context, va trebui tratată problema conceptuală referitoare la noțiunea de măiestrie - și anume, **ce înțelegem exact prin „capacitatea de a face”**? Va trebui definit ce calitate (*cum* ?)se așteaptă de la un individ la un anumit nivel pentru a executa cu succes unele sarcini. Este oare sigur că persoana dată va realiza întotdeauna perfect această sarcină ? Aceasta ar fi o exigență prea strictă. Pe de altă parte, 50% din șansele de succes ar fi un procentaj prea scăzut pentru a vorbi despre o stăpânire a limbii.

Au fost alese 80% deoarece se utilizează frecvent o notă de 80% într-o evaluare pe domenii sau conform unor criterii care servesc drept indicator al măiestriei în domeniul dat. Astfel, candidații care pot fi admiși tocmai în baza notei cerute la un examen ALTE de un anumit nivel, ar trebui să aibă 80% de șanse de reușită la îndeplinirea sarcinilor care servesc pentru definirea acestui nivel. Datele colectate până în prezent despre candidații la examenele de la Universitatea din Cambridge indică faptul că această cifră corespunde cu probabilitatea medie de a înregistra specificațiile „capacitatilor de a face” la nivelul potrivit. S-a adeverit că această relație rămâne constantă, oricare ar fi nivelul de examinare.

O atare definiție a ”capacităților de a face” ne dă temei pentru interpretarea unor niveluri ALTE în aceiași termeni.

În timp ce până în prezent rezultatele examenelor erau raportate la nivelurile de examinare ale Universității din Cambridge, colectarea în continuare a datelor care asociază specificațiile „capacităților de a face” cu alte examene ALTE constată că aceste diferite sisteme de evaluare sunt în relație cu *Cadrul de referință* pe cinci niveluri ALTE, în temei, în același mod.

Ancorarea în Cadrul de referință al Consiliului Europei

În 1999, au fost colectate date pentru care itemurile comune erau furnizate de specificațiile publicate în 1996 în documentul *Cadrul de referință* al Consiliului Europei. Aceste itemuri comune conțineau:

1. descriptorii grilei de autoevaluare a principalelor categorii de utilizare a limbii pe nivel, precum este prezentată în Tabelul 2 din Capitolul 3
2. 16 descriptori cu privire la aspectele comunicative ale *Fluenței* vorbirii orale selectați din scările ilustrative ale Capitolului 5.

S-a ales Tabelul 2, deoarece este utilizată pe larg în practică și pentru că propune o descriere rezumativă a nivelurilor. Capacitatea asociației ALTE de a colecta date dintr-un număr mare de limbi și de țări i-a permis să contribuie la validarea scărilor din Tabelul 2.

Utilizarea specificațiilor referitoare la *Fluența* vorbirii orale fusese recomandată fiindcă, în timpul măsurărilor efectuate în aceste contexte variate în cadrul proiectului elvețian (North 1996/2000), se constata că ele aveau indicii de dificultate cei mai stabili. Așteptările erau, așadar, ca ele să permită o bună comparație între specificațiile “capacităților de a face” ale asociației ALTE și *Cadrul de referință* al Consiliului Europei. Dificultățile anticipate de specificațiile referitoare la *Fluența* s-au dovedit a fi foarte aproape de cele furnizate (North 1996/2000), cu o corelație de 0,97, ceea ce constituie o excelentă congruență între “capacitățile de a face” și scările utilizate pentru a ilustra *Cadrul european comun de referință*.

Cu toate acestea, utilizarea modelului Rasch pentru a compara ansamblurile specificațiilor (scările) nu este simplă. Datele nu răspund niciodată exact modelului; există probleme legate de extensiune, diferențiere și de funcția distinctivă a itemurilor (variație de interpretare sistematică în funcție de grupe) care trebuie identificați și tratați pentru ca relația cea mai exactă între scări să poată emerge.

- **Extensiunea** se referă la faptul că deprinderile în ceea ce privește *Comprehensiunea vorbirii orale /Expimarea orală, Comprehensiunea textului scris/Exprimarea în scris* sunt încă distincte, deși în strânsă corelație; analizele în care ele sunt separate conduc spre distincții de niveluri mai coerente și mai diferențiate.

- **Diferențierea variabilă** este evidentă când se compară Tabelul 2 cu specificațiile “capacităților de a face”. Se dovedește că Tabelul 2 produce o scară mai lungă (care distinge cu mai multă finețe nivelurile), ceea ce nu este propriu specificațiilor „capacității de a face”. Motivul constă, probabil, în aceea că Tabelul 2 prezintă produsul finit al unui proces de selectare, analiză și perfecționare de lungă durată. Rezultatul acestui proces consistă în faptul că descrierea fiecărui nivel este rezultanta elementelor tipice selecționate cu multă atenție, ceea ce facilitează pentru parteneri, la o etapă anume, recunoașterea nivelului care îi caracterizează cel mai bine. Aceasta oferă o schemă de răspunsuri mai coerentă care, la rândul ei, produce o scară mai lungă. Există un contrast cu forma actuală a specificațiilor “capacității de a face” care au formulări scurte și detaliate și nu sunt, la moment, grupate în descrierile nivelurilor globale și sintetice.

- **Efectele de grup** (funcția diferențială a itemului) sunt evidente prin faptul că unele grupuri partenere (cu alte cuvinte, după ce au răspuns la chestionarele referitoare la *Viața socială și turismul, Munca sau Studiile*) fac, din motive necunoscute, o distincție a nivelurilor cu mult mai fină pentru unele din scările utilizate ca itemuri comune.

Când se utilizează modelul Rasch pentru a compara etalonările, nici unul din aceste efecte nu este exclus. Ele atestă că revizuirea calitativă sistematică a formulărilor specificațiilor, una câte una, rămâne o etapă importantă și necesară pentru a ajunge la o comparație “finală” a scărilor.

Niveluri de competență în Cadrul de referință ALTE

La această oră, Cadrul de referință ALTE este un sistem cu cinci niveluri. Validarea descrisă mai sus confirmă că aceasta corespunde în linii mari nivelurilor de la A2 până la C2 din *Cadrul european comun de referință*. Activitatea de definire a unui nivel inițial (*Breakthrough*) este în curs de elaborare și cercetarea cu privire la “capacitățile de a face” contribuie la caracterizarea acestui nivel. Relația existentă între cele două cadre de referință se poate, așadar, vedea în Tabelul ce urmează:

Nivelurile Consiliului Europei	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Nivelurile ALTE	ALTE Nivelul 1 Breakthrough	ALTE Nivelul 1	ALTE Nivelul 2	ALTE Nivelul 3	ALTE Nivelul 4	ALTE Nivelul 5

Trăsăturile principale ale fiecărui nivel ALTE

- **ALTE Nivelul 5 (Locutor autonom, nivel de măiestrie (perfecțiune))**
Capacitatea de a trata documente universitare care necesită, în plan cognitiv și în planul profitării de limbă, un nivel de performanță care poate, în unele privințe, să fie superior celui al unui locutor nativ mediu.
Exemplu: *ESTE CAPABIL să parcurgă texte pentru a scoate informația pertinentă și să înțeleagă esențialul, citind aproape la fel de repede ca un locutor nativ.*
- **ALTE Nivelul 4 (Locutor competent, nivel superior)**
Capacitatea de a comunica punând accentul pe ceea ce contează în materie de relevanță și de sensibilitate, și de a trata subiecte neobișnuite.
Exemplu: *ESTE CAPABIL să răspundă cu certitudine la întrebări neamicale. ESTE CAPABIL să ia cuvântul și să-l păstreze.*
- **ALTE Nivelul 3 (Locutor independent, nivel avansat)**
Capacitatea de a atinge majoritatea scopurilor sale și de a se exprima despre o varietate de subiecte.
Exemplu: *ESTE CAPABIL să ghideze vizitatori și să facă o descriere detaliată a unui loc.*
- **ALTE Nivelul 2 (Locutor de Nivelul - prag, nivelul intermediar)**
Capacitatea de a se exprima într-un mod limitat în situații curente și de a trata în linii mari o informație neobișnuită.
Exemplu: *ESTE CAPABIL să ceară deschiderea unui cont în bancă, dacă demersul este simplu.*
- **ALTE Nivelul 1 (Locutor debutant, nivel elementar, Waystage)**
Capacitatea de a trata o informație directă și simplă și de a se exprima într-un context cunoscut.
Exemplu: *ESTE CAPABIL să participe la o conversație curentă pe teme simple și previzibile.*
- **ALTE Nivelul introductiv (Breakthrough)**
Capacitatea elementară de a comunica și de a face, pur și simplu, schimb de informații.
Exemplu: *ESTE CAPABIL să pună întrebări simple despre un meniu și să înțeleagă răspunsuri simple.*

Referințe

Alderson J. -C., Bands and scores, in Alderson J.-C. and North B. (coordonată de), *Language testing in the 1990s*, London, British Council/Macmillan, Developments in ELT, 71-86 (1991).

North B., *The development of a common framework scale language proficiency*, PhD Thesis, Thames Valley University, New York, Peter Lang, 1996, reeditat în 2000.

Document ALTE : Descriptif des examens et systèmes d'évaluation organisés par l'Association des Centres d'Evaluation en Langues en Europe (ALTE) (disponibil la secretariatul ALTE la UCLES sau la Alianța franceză din Paris).

Pentru a obține informații suplimentare cu privire la proiectul ALTE, vă puteți adresa la :

Marianne Hirtzel, Hirtzel.m@ucles.org.uk
sau la Direcția Școlii Alianței franceze din Paris 101,
boulevardul Raspail 75006 Paris. Tel. ; 0142849000

DESCRIPTORII PROIECTULUI

Documentul D1
Rezumatul nivelurilor deprinderilor ALTE

NIVELURILE ALTE	Comprehensiunea vorbirii orale / Vorbirea orală (Audierea / vorbirea)	Comprehensiunea textului scris (Citirea)	Exprimarea în scris (Scrierea / scrisul)
ALTE Nivelul 5	ESTE CAPABIL să se pronunțe asupra situațiilor complexe sau sensibile și să dea sfaturi, să înțeleagă aluziile familiare și să trateze cu siguranță unele chestiuni ostile	ESTE CAPABIL să înțeleagă documentele, corespondența și rapoartele, inclusiv punctele cele mai subtile ale textelor complexe	ESTE CAPABIL să redacteze scrisori pe orice subiect precum și să ia notițe cu exactitate și cu exprimare acceptabilă, în timpul unei reuniuni sau al unui seminar
ALTE Nivelul 4	ESTE CAPABIL să participe în mod eficace la reuniuni și seminare în domeniul său profesional și să întrețină o conversație neoficială, cu siguranță satisfăcătoare, utilizând expresii abstracte	ESTE CAPABIL să citească destul de repede pentru a face față unui curs universitar, să citească presa pentru a se informa sau să înțeleagă corespondența mai puțin ordinară	ESTE CAPABIL să pregătească / să schițeze o corespondență profesională, să ia notițe destul de exacte în timpul unei reuniuni sau să scrie un eseu care vădește capacitatea de a comunica
ALTE Nivelul 3	ESTE CAPABIL să înțeleagă sau să facă o expunere pe o temă curentă, să întrețină o conversație pe o gamă relativ largă de subiecte	ESTE CAPABIL să parcurgă texte pentru a releva informația pertinentă, să înțeleagă instrucțiuni detaliate sau sfaturi	ESTE CAPABIL să ia notițe în timp ce cineva vorbește sau să scrie o scrisoare care conține rugăminți neobișnuite
ALTE Nivelul 2	ESTE CAPABIL să exprime opinii pe teme abstracte sau culturale în anumite limite sau să-și dea părerea într-un domeniu cunoscut și să înțeleagă instrucțiuni și anunțuri publice	ESTE CAPABIL să înțeleagă o informație și articole curente, precum și sensul general al unei informații neobișnuite dintr-un domeniu familiar	ESTE CAPABIL să scrie scrisori sau să ia notițe pe teme previzibile sau familiare
ALTE Nivelul 1	ESTE CAPABIL să exprime opinii sau cereri simple într-un context cunoscut	ESTE CAPABIL să înțeleagă o informație simplă și directă într-un domeniu cunoscut așa ca produse și panouri, cărți și manuale simple și rapoarte pe teme familiare	ESTE CAPABIL să completeze formulare și să scrie scrisori simple sau cărți poștale referitoare la o informație personală
ALTE Nivelul Breakthrough	ESTE CAPABIL să înțeleagă o informație de bază sau să ia parte la o conversație elementară factică asupra unui subiect previzibil	ESTE CAPABIL să înțeleagă însemnări, instrucțiuni și informații elementare	ESTE CAPABIL să completeze formulare elementare și să scrie însemnări și să indice data, locul și ora

Documentul D2

Rezumatul specificațiilor deprinderilor ALTE cu privire la *Viața socială și turismul*

NIVELURILE ALTE	Comprehensiunea vorbirii orale / Vorbirea orală (Audierea / vorbirea)	Comprehensiunea textului scris (Citirea)	Exprimarea în scris (Scrierea / scrisul)
ALTE Nivelul 5	ESTE CAPABIL să trateze probleme complexe și delicate cu abilitate	ESTE CAPABIL (căutând o locuință) să înțeleagă în detaliu condițiile unui contract de închiriere, de exemplu, precizările tehnice și principalele consecințe legale	ESTE CAPABIL să redacteze scrisori pe orice temă, cu precizie și o exprimare adecvată
ALTE Nivelul 4	ESTE CAPABIL să întrețină conversații informale destul de lungi și să discute pe teme abstracte sau culturale cu o fluentă potrivită și o exprimare variată	ESTE CAPABIL să înțeleagă argumentele și opiniile complexe, așa cum le prezintă presa serioasă	ESTE CAPABIL să redacteze scrisori pe o gamă variată de teme. Dificultățile pe care cititorul le va putea întâlni vor fi, probabil, de ordin lexical
ALTE Nivelul 3	ESTE CAPABIL să întrețină o conversație pe un larg spectru de subiecte, cum ar fi experiența personală și profesională, evenimente din actualitate	ESTE CAPABIL să înțeleagă informații detaliate, de exemplu, o gama variată de termeni culinari dintr-un meniu de restaurant, precum și cuvinte și abrevieri în micile anunțuri cu privire la vânzare/cumpărare/ închiriere	ESTE CAPABIL să scrie la adresa hotelului pentru a se informa asupra diverselor posibilități, de exemplu, privind accesul persoanelor cu handicap sau despre un regim alimentar special
ALTE Nivelul 2	ESTE CAPABIL să exprime opinii asupra subiectelor abstracte sau culturale în anumite limite sau să sesizeze nuanțele de sens sau de opinie	ESTE CAPABIL să înțeleagă articole factice din ziare, scrisori curente primite de la hotel(uri) și scrisori care exprimă opinii personale	ESTE CAPABIL să redacteze scrisori pe o gamă limitată de subiecte previzibile referitoare la experiența personală și să-și exprime opiniile într-un limbaj previzibil
ALTE Nivelul 1	ESTE CAPABIL să spună ce-i place și ce-i displace, într-un context familiar, utilizând o limbă simplă cum ar fi "Îmi place /nu-mi place"	ESTE CAPABIL să înțeleagă o informație simplă și directă așa ca, de exemplu, etichetele de pe produsele alimentare, meniuri curente, panourile rutiere și mesajele de pe distribuitorii automate	ESTE CAPABIL să completeze majoritatea formularelor referitoare la informații personale
ALTE Nivelul Breakthrough	ESTE CAPABIL să pună întrebări factice și să înțeleagă răspunsurile exprimate într-un limbaj simplu	ESTE CAPABIL să înțeleagă informația și însemnările simple, de exemplu, în aeroport, pe planurile magazinelor și meniuri. ESTE CAPABIL să înțeleagă indicațiile simple despre medicamente și indicații simple de orientare	ESTE CAPABIL să lase un mesaj foarte simplu gazdei sau să scrie o scurtă carte poștală de mulțumire

Documentul D3
Specificațiile nivelurilor ALTE cu privire la *Viața socială și turismul*
Panorama intereselor și activităților

INTERESE	ACTIVITATE	MEDIUL SOCIAL	DEPRINDEREA CERUTĂ
Viața cotidiană	1.A face cumpărături 2.A mânca în exterior 3. A locui la hotel 4.A închiria temporar (apartament, cameră, casă) 5.A se instala într-o locuință 6.A apela la serviciile bancare și poștale	Supermagazine, micul comerț, piețe Restaurante, autoservire (cantine, fast-food-uri etc.) Hoteluri, camere pentru oaspeți etc. Agenție, proprietate privată Familii - gazde Bănci, poștă, birouri de schimb	A asculta / a vorbi A citi A asculta / a vorbi A citi A asculta / a vorbi A citi, a scrie (a completa formulare) A asculta / a vorbi A citi, a scrie (a completa formulare) A asculta / a vorbi A citi, a scrie (scrisori) A asculta / a vorbi A citi, a scrie
Sănătatea	A se supune unui tratament medical	Farmacie Cabinete medicale Spital Cabinet stomatologic	A asculta / a vorbi A citi
Călătoriile	A sosi într-o țară A face excursii A obține /a da indicații A închiria	Aeroport /port Gări (trenuri, autobuze, autocare) Stradă, garaj, agenție de voiaj Agenție de închirieri	A asculta / a vorbi A citi, a scrie (a completa formulare)
Urgențele	A se descurca în situații de urgență (accident, boală, infracțiune, pană de automobil etc.	Locuri publice Locuri private (cameră de hotel, de exemplu) Spital Comisariat de poliție	A asculta / a vorbi A citi
Turismul	A se informa A merge în excursie A face o vizită cu ghid	Agenție de turism Agenție de voiaj Situri turistice (monumente etc.) Orașe și sate Școli, licee, universități	A asculta / a vorbi A citi
Viața socială	A se întâlni cu prietenii A se distra cu alții A primi oaspeți	Discotecă, sărbători, școli, hoteluri, terenuri de camping, restaurante etc. Acasă/în altă parte	A asculta / a vorbi
Mass-media / manifestări culturale	A se uita la televizor, a viziona filme, piese de teatru etc. A asculta radioul A citi ziare și reviste	Acasă, la cinema, la teatru. Spectacole "Sunet și Lumină"	A asculta / a vorbi
Relații personale (la distanță)	A scrie scrisori, cărți poștale etc.	Acasă , în altă parte	A asculta / a vorbi (telefon), A citi, A scrie

Documentul D4

Rezumatul specificațiilor nivelurilor ALTE cu privire la *Muncă*

NIVELURILE ALTE	Comprehensiunea vorbirii orale / Vorbirea orală (Audierea / vorbirea)	Comprehensiunea textului scris (Citirea)	Exprimarea în scris (Scrierea / scrisul)
ALTE Nivelul 5	ESTE CAPABIL să trateze probleme complexe delicate sau litigioase, de ordin juridic sau financiar, să consulte în aceste probleme în măsura în care are competența specializată necesară	ESTE CAPABIL să înțeleagă rapoartele și articolele pe care le întâlnește în activitatea sa și care exprimă idei complexe într-o limbă complexă	ESTE CAPABIL să ia note exhaustive și exacte în timpul participării la o reuniune sau la un seminar
ALTE Nivelul 4	ESTE CAPABIL să participe eficient la reuniuni sau seminare legate de domeniul său profesional și să pledeze pro sau contra unui caz particular	ESTE CAPABIL să înțeleagă o corespondență a cărei formă de exprimare este neobișnuită	ESTE CAPABIL să facă față unei varietăți de situații curente sau ocazionale, în care serviciile profesionale sunt solicitate colegilor sau persoanelor din exterior
ALTE Nivelul 3	ESTE CAPABIL să recepționeze și să transmită majoritatea mesajelor care solicită o anumită atenție timp de o zi de muncă normală	ESTE CAPABIL să înțeleagă esențialul corespondenței, rapoartelor și textelor factice referitoare la produsele pe care le întâlnește	ESTE CAPABIL să facă față la toate cererile curente pentru produse sau servicii
ALTE Nivelul 2	ESTE CAPABIL să consulte clienții în probleme simple privind activitatea sa	ESTE CAPABIL să înțeleagă sensul general al scrisorilor neobișnuite și articolelor teoretice cu privire la activitatea sa	ESTE CAPABIL să ia notițe exacte în cursul unei reuniuni sau a unui seminar, dacă subiectul tratat este familiar și previzibil
ALTE Nivelul 1	ESTE CAPABIL să formuleze cereri simple privind activitatea sa, așa ca " Aș vrea să comand 25 unități de..."	ESTE CAPABIL să înțeleagă majoritatea rapoartelor sau notițelor explicative de natură previzibilă din domeniul său de competență, dacă are suficient timp	ESTE CAPABIL să formuleze inteligibil o cerere scurtă, adresată unui coleg sau unei persoane dintr-un alt mediu
ALTE Nivelul Breakthrough	ESTE CAPABIL să transmită mesaje simple curente, așa ca "Vineri, reuniune la ora 10 ⁰⁰ "	ESTE CAPABIL să înțeleagă rapoarte scurte sau descrierea produselor cu subiecte obișnuite, dacă sunt formulate simplu și conținutul este previzibil	ESTE CAPABIL să formuleze o cerere simplă unui coleg, așa ca " Te rog să-mi dai două stilouri, dacă poți ! "

Documentul D5
Specificațiile ALTE referitoare la Muncă
Panorama intereselor și activităților tratate

INTERESE	ACTIVITĂȚI	MEDIUL SOCIAL	APTITUDINEA CERUTĂ
Servicii legate de muncă	1.A solicita servicii ce țin de activitatea mea	Locul de muncă (birou, uzină etc.)	A asculta /a vorbi A scrie
	2.A presta servicii ce țin de activitatea mea	Locul de muncă (birou, uzină etc.), domiciliul clientului	A asculta /a vorbi A scrie
Reuniuni și seminare	A participa la reuniuni și seminare	Locul de muncă (birou, uzină etc.), centrul de conferințe	A asculta /a vorbi A lua notițe
Prezentări oficiale	A înțelege, a face o prezentare sau o demonstrare	Centrul de conferințe, sală de expoziții, uzină, laborator etc.	A asculta /a vorbi A lua notițe
Correspondența	A înțelege și a scrie faxuri, memorii și mesaje electronice	Locul de muncă (birou, uzină, etc.)	A citi A scrie A citi
Rapoarte	A înțelege și a scrie rapoarte (relativ lungi, oficiale)	Locul de muncă (birou, uzină, etc.)	A citi A scrie
Informație disponibilă publicului	A găsi informația de bază (în descrierea produselor, în reviste profesionale, comerciale, publicitate, pe paginile WEB	Locul de muncă (birou, uzină, etc.)	A citi
Instrucțiuni și directive	A înțelege instrucțiunile (de securitate, de exemplu). A înțelege și a scrie instrucțiuni (manuale de instalare, de funcționare și de întreținere, de exemplu)	Locul de muncă (birou, uzină etc.)	A citi A scrie
Telefon	A transmite mesaje A recepționa mesaje și a lua notițe	Locul de muncă, domiciliu, hotel etc.	A asculta / a vorbi A face (însemnări)

Documentul D6
Rezumatul specificațiilor ALTE referitoare la Studii

NIVELURILE ALTE	Comprehensiunea vorbirii orale / Vorbirea orală (Audierea / vorbirea)	Comprehensiunea textului scris (Citirea)	Exprimarea în scris (Scrierea / scrisul)
ALTE Nivelul 5	ESTE CAPABIL să înțeleagă glumele, subtextele familiare și aluziile culturale	ESTE CAPABIL să înțeleagă cu rapiditate și cu siguranță orice informație	ESTE CAPABIL să ia notițe exacte și concrete în timpul unei conferințe, a unui seminar etc.
ALTE Nivelul 4	ESTE CAPABIL să înțeleagă o argumentare abstractă, de exemplu, prezentarea unei alternative și concluzia pe care o tragem	ESTE CAPABIL să citească destul de repede pentru a face față exigențelor unui curs universitar	ESTE CAPABIL să redacteze un eseu, care vădește capacitatea sa de a comunica fără a prezenta cititorului mari dificultăți
ALTE Nivelul 3	ESTE CAPABIL să facă un discurs clar pe un subiect cunoscut și să răspundă la întrebări factice previzibile	ESTE CAPABIL să parcurgă un text pentru a găsi informația pertinentă și să sesizeze esențialul	ESTE CAPABIL să ia notițe simple de care se va putea folosi pentru a scrie un eseu sau pentru a face o revizuire
ALTE Nivelul 2	ESTE CAPABIL să înțeleagă indicațiile pe care le dă un învățător sau un conferențiar despre teme și sarcinile care trebuie îndeplinite	ESTE CAPABIL să înțeleagă cu ajutorul altei persoane, indicații și mesaje elementare, de exemplu, un catalog informatizat de bibliotecă	ESTE CAPABIL să noteze câteva informații în timpul unui curs, dacă ele sunt mai mult sau mai puțin dictate
ALTE Nivelul 1	ESTE CAPABIL să formuleze opinii simple, utilizând expresii cum ar fi: "Eu nu sînt de acord"	ESTE CAPABIL să înțeleagă sensul general al unui manual sau al unui articol simplificat, citind foarte lent	ESTE CAPABIL să scrie o povestire foarte scurtă sau o descriere așa ca, de exemplu „Ultima mea vacanță”
ALTE Nivelul Breakthrough	ESTE CAPABIL să înțeleagă indicațiile elementare despre orarele cursurilor, datele și numerele sălilor și despre sarcinile pe care trebuie să le îndeplinească	ESTE CAPABIL să citească indicații și însemnări elementare	ESTE CAPABIL să copieze orarele, datele și locurile indicate pe tablă sau pe panoul de informații

Documentul D7
Specificațiile nivelurilor ALTE referitoare la Studii
Panoramă intereselor și a activităților tratate

DOMENIUL DE INTERESE	ACTIVITATE	MEDIUL SOCIAL	DEPRINDERILE CERUTE
Conferințe, eseuri, prezentări și demonstrații oficiale	1. A asista la conferințe, expuneri, prezentări și demonstrații 2. A susține o conferință, a face o expunere, o prezentare sau o demonstrație	Sală de conferință , sala de clasă, laboratorul Sala de curs, sala de studii.	A asculta / a vorbi A scrie (însemnări)
Seminare și lucrări de laborator	A participa la seminare și la lucrări de laborator	Sala de curs, sala de studii	A asculta / a vorbi A scrie (însemnări)
Manuale, articole, etc.	A aduna informații	Sala de studii, biblioteca, etc.	A citi A scrie (însemnări)
Eseuri	A redacta eseuri	Sala de studii, biblioteca, sala de examene, etc.	A scrie
Dări de seamă	A redacta dări de seamă (a unei experiențe , de exemplu)	Sala de studii, laboratorul	A scrie
Documentare	A accede la informație (din calculator, de la bibliotecă, din dicționar etc.)	Biblioteca, centrul de documentare etc.	A citi A scrie (însemnări)
Organizarea studiilor	A lua hotărâri, de exemplu împreună cu profesorii despre termenele de amânare ale lucrărilor	Sala de conferință, de curs, de studii	A asculta / a vorbi A citi A scrie

BIBLIOGRAFIE GENERALĂ

Lucrări de referință generale

Lucrări de referință pentru numeroase secțiuni ale *Cadrului de referință*

- Bussmann, Hadumond, *Routledge dictionary of language and linguistics*, London, Routledge (1996).
- Byram M., *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, London, Routledge (à paraître).
- Clapham C. & Corson D. (sous la direction de) *Encyclopedia of language and education*, Dordrecht, Kluwer (1998).
- Crystal D. (sous la direction de), *The Cambridge encyclopedia of language*, Cambridge, CUP, (1987).
- Galisson R. et Coste D. (sous la direction de), *Dictionnaire de didactique des langages*, Paris, Hachette (1976).
- Johnson K., *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford, Blackwells (1997).
- Richards J.-C., Platt J. & Platt H., *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*, London, Longman (1993).
- Spolsky B. (sous la direction de), *Concise encyclopedia of educational linguistics*, Amsterdam, Elsevier (1999).

Lucrări de referință tematică

Lucrări de referință esențialmente pentru capitolul în care apar

Capitolul 1

- Conseil de l'Europe, « Recommandation n° R (82) 18 du Comité des Ministres aux États membres concernant les langues vivantes » (1982). Annexe A de Girard et Trim (1988).
- Conseil de l'Europe, « Recommandation n° R (98) 6 du Comité des Ministres aux États membres concernant les langues vivantes », Strasbourg, Conseil de l'Europe (1998).
- Conseil de l'Europe, *Rapport du Symposium sur la transparence et la cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification, (Rüschlikon 1991)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1993).
- Conseil de l'Europe, *Portfolio européen des langues. Propositions d'élaboration*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1997).
- Conseil de l'Europe, *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne : rapport final du Groupe de projet (activités 1989-1996)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1997).
- Girard D. et Trim J.L.M. (sous la direction de), *Projet n° 12 : Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication : Rapport final du Groupe de Projet*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1988).
- Gorosch M., Pottier B. & Riddy D.C., *Modern languages and the world today. Modern languages in Europe*, 3, Strasbourg, AIDELA en coopération avec le Conseil de l'Europe (1967).
- Malmberg P., *Towards a better language teaching : a presentation of the Council of Europe's language projects*, Uppsala, University of Uppsala, in service Training Department (1989).

Capitolul 2

a. Nivelurile – prag: specificațiile obiectivelor publicate până în prezent

- Baldegger M., Müller M. & Schneider G., in Zusammenarbeit mit Näf A. *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Berlin, Langenscheidt (1980).
- Belart M. & Rancé L., *Nivell Llidar per a escolars (8-14 anys)*, Gener, Generalitat de Catalunya (1991).
- Castaleiro J.-M., Meira A. & Pascoal J., *Nivel limiar (para o ensino/aprendizagem do Portugues como lingua segunda/lingua estrangeira)*, Strasbourg, Council of Europe (1988).
- Coste D., Courtillon J., Ferenczi V., Martins-Baltar M. et Papo E., *Un niveau-seuil*, Paris, Hatier (1976).

- Dannerfjord T., *Et taerskelniveau for dansk – Appendix – Annexe – Appendiks*, Strasbourg, Council of Europe (1983).
- Efstathiadis S. (sous la direction de), *Katofli gia ta nea Ellenika*, Strasbourg, Council of Europe (1998).
- Ehala M., Liiv S., Saarso K., Vare S. & Õispuu J. (1997), *Eesti keele suhtluslävi*, Strasbourg, Council of Europe (1998).
- Ek J.A. van, *The Threshold Level for modern language learning in schools*, London, Longman (1977).
- Ek J.A. van & Trim J.L.M., *Threshold Level 1990*, Cambridge, CUP (1991).
- Ek J.A. van & Trim J.L.M., *Waystage 1990*, Cambridge, CUP (1991).
- Ek J.A. van & Trim J.L.M., *Vantage level*, Strasbourg, Council of Europe (1997, to be republished by CUP c. November 2000).
- Galli de Paratesi N., *Livello soglia per l'insegnamento dell' italiano come lingua straniera*, Strasbourg, Council of Europe (1981).
- Grinberga I., Martinsone G., Piese V., Veisberga A. & Zuicena I., *Latviesu valodas prasmes limenis*, Strasbourg, Council of Europe (1997).
- Jessen J., *Et taerskelniveau for dansk*, Strasbourg, Council of Europe (1983).
- Jones G.E., Hughes M. & Jones D., *Y lefel drothwy : ar gyfer y gymraeg*, Strasbourg, Council of Europe (1996).
- Kallas E., *Yatabi lebaaniyyi : un « livello sogla » per l'insegnamento/apprendimento dell' arabo libanese nell' università italiana*, Venezia, Cafoscarina (1990).
- King A. (sous la direction de), *Atalase Maila*, Strasbourg, Council of Europe (1988).
- Mas M., Melcion J., Rosanas R. & Vergé M.H., *Nivell lllindar per a la llengua catalana*, Barcelona, Generalitat de Catalunya (1992).
- Mifsud M. & Borg A.J., *Fuq l-ghatba tal-Malti*, Strasbourg, Council of Europe (1997).
- Narbutas E., Pribuõauskaite J., Ramoniene M., Skapiene S. & Vilkiene L., *Slenkstis*, Strasbourg, Council of Europe (1997).
- Porcher L. (sous la direction de), *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes (option travailleurs migrants) : Un niveau-seuil intermédiaire*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1980).
- Porcher L., Huart M. et Mariet F., *Adaptation de « Un niveau-seuil » pour des contextes scolaires. Guide d'emploi*, Paris, Hatier (1982).
- Pushkin Russian Language Institute and Moscow Linguistic University, *Porogoviy uroveny russkiy yazık*, Strasbourg, Council of Europe (1966).
- Salgado X.A.F., Romero H.M. & Moruxa M.P., *Nivel soleira lingua galega*, Strasbourg, Council of Europe (1993).
- Sandström B. (sous la direction de), *Tröskelnivå : förslag till innehåll och metod i den grundläggande utbildningen i svenska för vuxna invandrare*, Stockholm, Skolöverstyrelsen (1981).
- Slagter P.J., *Un nivel umbral*, Strasbourg, Council of Europe (1979).
- Svanes B., Hagen J.E., Manne G. & Svindland A.S., *Et terskelnivå for norsk*, Strasbourg, Council of Europe (1987).
- Wynants A., *Drempelniveau : nederlands als vreemde taal*, Strasbourg, Council of Europe (1985).

b. Alte publicații

- Hest E. van & Oud-de Glas M., *A survey of techniques used in the diagnosis and analysis of foreign language needs in industry*, Brussels, Lingua (1990).
- Lüdi G. et Py B., *Être bilingue*, Bern, Lang (1986).
- Lynch P., Stevens A. & Sands E.P., *The language audit*, Milton Keynes, Open University (1993).
- Porcher L. et al., *Identification des besoins langagiers de travailleurs migrants en France*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1982).
- Richterich R. & Chancerel J.-L., *Identifying the needs of adults learning a foreign language*, Oxford, Pergamon (1980).
- Richterich R. et Chancerel J.-L., *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Paris, Hatier (1981).
- Richterich R. (sous la direction de), *Case studies in identifying language needs*, Oxford, Pergamon (1983).

- Richterich R., *Objectifs d'apprentissage et besoins langagiers*, Paris, Col. F., Hachette (1985).
- Trim J.L.M., *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*, Oxford, Pergamon (1980).
- Trim J.L.M., Richterich R., Ek J.A. van & Wilkins D.A., *Systems development in adult language learning*, Oxford, Pergamon (1980).
- Trim J.L.M., *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*, Oxford, Pergamon (1980).
- Trim J.L.M., Holec H., Coste D. & Porcher L. (sous la direction de), *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. Vol I Analytical summaries of the preliminary studies. Vol II Preliminary studies*, (contributions en anglais et en français), Strasbourg, Conseil de l'Europe (1984).
- Widdowson H.G. (1989), « Knowledge of language and ability for use », *Applied Linguistics* 10/2, 128-137.
- Wilkins D.A., *Linguistics in language teaching*, London, Edward Arnold (1972).

Capitolul 3

- Ek J.A. van, *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes – Volume I : Contenu et portée* (1988), Volume II : Niveaux (1989), Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- North B., *The Development of a common reference scale of language proficiency*, New York, Peter Lang (2000).
- North B. & Schneider G., « Scaling descriptors for language proficiency scales » in *Language Testing* 15/2 : 217-262 (1998).
- North B., *Perspectives on language proficiency and aspects of competence : a reference paper discussing issues in defining categories and levels*, Strasbourg, Council of Europe (1994).
- Schneider G., North B., *Fremdsprachen können – was heisst das ? Skalen zur Beschreibung Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, Chur/Zürich, Verlag Rüegger AG (2000).

Capitolul 4

- Bygate M., *Speaking*, Oxford, OUP (1987).
- Canale M. & Swain M. « A theoretical framework for communicative competence », in Palmer A.S., Groot P.G. & Trosper S.A. (sous la direction de), *The Construct validation of tests of communicative competence*, Washington, DC. TESOL (1981).
- Carter R., Lang M.N., *Teaching literature*, London, Longman (1991).
- Davies Alan, « Communicative competence as language use », *Applied Linguistics* 10/2, 157-170 (1989).
- Denes P.B., Pinson E.N., *The Speech chain : the physics and biology of spoken language*, New York, Freeman (2nd. ed. 1993).
- Faerch C. & Kasper G. (sous la direction de), *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman (1983).
- Firth J.-R., *The tongues of men and Speech*, London, OUP (1964).
- Fitzpatrick A., *Competence for vocationally oriented language learning : descriptive parameters organisation and assessment*, Doc. CC-LANG (94) 6, Strasbourg, Council of Europe (1994).
- Fry D.B., *Homo loquens*, Cambridge, CUP (1977).
- Hagège C., *L'homme de paroles*, Paris, Fayard (1985).
- Holec H., Little D. & Richterich R., *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1996).
- Kerbrat-Orecchioli C., *Les interactions verbales* (3 vol.), Paris, Collins (1990-1994).
- Laver J. & Hutcheson S., *Communication in face-to-face interaction*, Harmondsworth, Penguin (1972).
- Levelt W.J.M., *Speaking : from intention to articulation*, Cambridge, Mass MIT (1993).
- Lindsay P.H. & Norman D.A., *Human information processing*, New York, Academic Press (1977).

Martins-Baltar M., Bourgain D., Coste D., Ferenczi V. et Mochet M.A., *L'écrit et les écrits : problèmes d'analyse et considérations didactiques*, Paris, Hatier (1979).

Swales J.-M., *Genre analysis : English in academic and research settings*, Cambridge, CUP (1990).

Capitolul 5

Allport G., *The Nature of prejudice*, Reading MA, Addison-Wesley (1979).

Austin J.-L., *How to do things with words*, Oxford, OUP (1962).

Cruttenden A., *Intonation*, Cambridge, CUP (1986).

Crystal D., *Prosodic systems and intonation in English*, Cambridge, CUP (1969).

Furnham A. & Bochner S., *Culture Shock : psychological reactions in unfamiliar environments*, London, Methuen (1986).

Gardner R.C., *Social psychology and second language learning : the role of attitude and motivation*, London, Edward Arnold (1985).

Grice H.P., « Logic and conversation », in Cole P., Morgan J.-L. (sous la direction de), *Speech acts*, New York, Academic Press 41-58 (1975).

Gumperz J.-J., *Language in social groups*, Stamford, Stamford University Press (1971).

Gumperz J.-J. & Hymes D., *Directions in sociolinguistics : the ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart & Wiston (1972).

Hatch E. & Brown C., *Vocabulary semantics and language education*, Cambridge, CUP (1995).

Hawkins E.W., *Awareness of language : an introduction, revised edn*, Cambridge CUP (1987).

Hymes D.H., « On communicative competence », in *Pride and Holmes* (1972).

Hymes D., *Foundations in sociolinguistics : an ethnographic approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press (1974).

Hymes D.H., *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier (1984).

Kingdon R., *The groundwork of English intonation*, London, Longman (1958).

Knapp-Potthoff A. & Liedke M. (sous la direction de), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, Munich : iudicium verlag (1997).

Labov W., *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press (1972).

Lehrer A., *Semantic fields and lexical structure*, London & Amsterdam (1974).

Levinson S.C., *Pragmatics*, Cambridge, CUP (1983).

Lyons J., *Semantics* (vols I & II), Cambridge CUP (1977).

Mandelbaum D.G., *Selected writings of Edward Sapir*, Berkeley, University of California Press (1977).

Matthews P.H., *Morphology : an introduction to the theory of word-structure*, Cambridge, CUP (1974).

Matthews P.H., *Syntax*, Cambridge, CUP (1981).

Neuner G., *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level*, Doc. CC-GP12 (87) 24, Strasbourg, Council of Europe (1988).

O'Connor J.-D. & Arnold G.F., *The intonation of colloquial English*, London, Longman (2nd. ed., 1973).

O'Connor J.-D., *Phonetics*, Harmondsworth, Penguin (1973).

Pride J.-B. & Holmes J. (sous la direction de), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin (1972).

Rehbein J., *Komplexes Handeln : Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*, Stuttgart, Metzler (1977).

Robinson G.L.N., *Crosscultural Understanding*, Oxford, Pergamon (1985).

Robinson W.P., *Language and social behaviour*, Harmondsworth, Penguin (1972).

Roulet E., *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Paris, Nathan (1972).

Sapir E., *Language*, New York, Harcourt Brace (1921).

- Searle J., *Speech acts : an essay in the philosophy of language*, Cambridge, CUP (1969).
- Searle J.-R., « The classification of illocutionary acts », *Language in society*, vol.51, n° 1, 1-24 (1976).
- Trudgill P., *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin (2nd. ed., 1983).
- Ullmann S., *Semantics : an introduction to the science of meaning*, Oxford, Blackwell (1962).
- Wells J.-C. & Colson G., *Practical phonetics*, Bath, Pitman (1971).
- Widdowson H.G., *Practical stylistics : an approach to poetry*, Oxford, OUP (1992).
- Wray A., « Formulaic language in learners and native speakers », *Language teaching* 32,4, Cambridge, CUP (1999).
- Wunderlich D. (sous la direction de), *Linguistische Pragmatik*, Frankfurt, Athenäum (1972).
- Zarate G., *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette (1986).
- Zarate G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Hachette (1993).

Capitolul 6

- Berthoud A.-C. (sous la direction de), « Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue », *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, VALS/ASLA 64 (1996).
- Berthoud A.-C. et Py B., *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*, Bern, Lang (1993).
- Besse H. et Porquier R., *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Collection L.A.L., Hatier (1984).
- Bloom B.S., *Taxonomy of educational objectives*, London, Longman (1956).
- Bloom B.S., *Human characteristics and school learning*, New York, McGraw (1976).
- Broeder P. (sous la direction de), *Processes in the developing lexicon. Vol. III of Final Report of the European Science Foundation Project « Second language acquisition by adult immigrants »*, Strasbourg, Tilburg and Göteborg, ESF (1988).
- Brumfit C., *Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy*, Cambridge, CUP (1984).
- Brumfit C., « Concepts and Categories in Language Teaching Methodology », *AILA Review* 4 25-31 (1987).
- Brumfit C. & Johnson K (sous la direction de), *The communicative approach to language teaching*, Oxford, OUP (1979).
- Byram M., *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters (1997).
- Byram M., *Cultural Studies and Foreign Language Education*, Clevedon, Multilingual Matters (1989).
- Byram M., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters (1997).
- Byram M., Zarate G. & Neuner G., *Sociocultural competences in foreign language teaching and learning*, Strasbourg, Council of Europe (1997).
- Callamand M., *Méthodologie de la prononciation*, Paris, CLE International (1981).
- Canale M. & Swain M., « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied linguistics*, vol. 1, n° 1 (1980).
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (sous la direction de), *Enseignement des langues étrangères – Recherche dans le domaine des langues et pratique de l'enseignement des langues étrangères, Dossier 52*. Berne, CDIP (1998).
- Cormon F., *L'enseignement des langues*, Paris, Chronique sociale (1992).
- Coste D., « Éduquer pour une Europe des langues et des cultures », *Études de linguistique appliquée* 98 (1997).
- Coste D. Moore D. & Zarate G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1997).
- Cunningsworth A., *Evaluating and selecting EFL materials*, London, Heinemann (1984).
- Dalgaian G., Lieutaud S. et Weiss F., *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, CLE International (1981).
- Dickinson L., *Self-instruction in language learning*, Cambridge, CUP (1987).
- Gaotrac L., *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Collection L.A.L. Paris, Hatier (1987).
- Gardner R.C. & MacIntyre P.D., « A student's contribution to second language learning » : Part I « cognitive variables » & Part II « affective variables », *Language teaching*, Vol. 25, n° 4 & vol.26, n° 1 (1992-1993).

- Girard D. (sous la direction de), *Choix et distribution des contenus dans les programmes de langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1988).
- Girard D., *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Paris, Bordas (1995).
- Grauberg W., *The elements of foreign language teaching*, Clevedon, Multilingual Matters (1997).
- Hameline D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF (1979).
- Hawkins E.W., *Modern languages in the curriculum, revised edn*, Cambridge, CUP (1987).
- Hill J., *Literature in language teaching*, London, Macmillan (1986).
- Holec H., *Autonomy and foreign language learning*, Oxford, Pergamon (1981).
- Holec H., *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier (1982).
- Holec H. (sous la direction de), *Autonomie et apprentissage auto-dirigé : terrains d'application actuels (contributions en français et en anglais)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1988).
- Komensky J.A. (Comenius), *Orbis sensualium pictus*, Nuremberg (1658).
- Kramsch C., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, OUP (1993).
- Krashen S.D., *Principles and practice of second language acquisition*, Oxford, Pergamon (1982).
- Krashen S.D. & Terrell T. D., *The natural approach : language acquisition in the classroom*, Oxford, Pergamon (1983).
- Little D., Devitt S. & Singleton D., *Authentic texts in foreign language teaching : theory and practice*, Dublin, Authentik (1988).
- MacKay W.F., *Language teaching analysis*, London, Longman (1965).
- McDonough S.H., *Psychology in foreign language teaching*, London, Allen & Unwin (1981).
- Melde W., *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Gunter Narr Verlag (1987).
- Pêcheur J. & Vigner G. (sous la direction de), *Méthodes et méthodologies*, Paris, Col. Recherches et applications, Le Français dans le monde (1995).
- Piepho H.E., *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel*, München, Frankonius (1974).
- Porcher L., *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1980).
- Porcher L. (sous la direction de), *Les auto-apprentissages*, Paris, Col. Recherches et applications, Le Français dans le monde (1992).
- Py B. (sous la direction de), « L'acquisition d'une langue seconde. Quelques développements récents », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, VALS/ASLA (1994).
- Rampillon U. & Zimmermann G. (sous la direction de), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, Ismaning, Hueber (1997).
- Savignon S. J., *Communicative competence : Theory and Classroom Practice*, Reading (Mass.), Addison-Wesley (1983).
- Sheils J., *La communication dans la classe de langue*, (disponible également en allemand, lithuanien et russe) Strasbourg, Conseil de l'Europe (1988).
- Schmidt R. W., « The Role of Consciousness in Second Language Learning », *Applied Linguistics* 11/2, 129-158 (1990).
- Skehan P., *Individual differences in second language learning*, London, Arnold (1987).
- Spolsky B., *Conditions for second language learning*, Oxford, OUP (1989).
- Stern H.H., *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford, OUP (1983).
- Stern H.H. & Weinrib A., « Foreign languages for younger children : trends and assessment », *Language teaching and linguistics : Abstracts* 10, 5 – 25 (1977).
- The British Council, *The teaching of comprehension*, London, British Council (1978).
- Trim J.L.M., « Criteria for the evaluation of classroom-based materials for the learning and teaching of languages for communication », in Grebing R., *Grenzenloses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*, Berlin, Cornelsen (1991).
- Williams E., *Reading in the language classroom*, London, Macmillan (1984).

Capitolul 7

Foster P. & Skehan P., *The Influence of Planning on Performance in Task-based Learning*, Paper presented at the British Association of Applied Linguistics, Leeds (1994).

Jones K., *Simulations in language teaching*, Cambridge, CUP (1982).

Nunan D., *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, CUP (1989).

Skehan P., *A Framework for the Implementation of Task-based Instruction*, in *Applied Linguistics* 16/4, 542-56 (1995).

Yule G., *Referential communication tasks*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum (1997).

Capitolul 8

Breen M.P., « Contemporary paradigms in syllabus design », Parts I & II, *Language Teaching*, vol. 20, nos 2 & 3, p. 81-92 & 157-174 (1987).

Burstall C., Jamieson M., Cohen S. & Hargreaves M. *Primary French in the balance*, Slough, NFER (1974).

Clark J. L., *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*, Oxford, OUP (1987).

Coste D. (sous la direction de), *Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Quelques expériences en cours en Europe*, Paris, Hatier (1983).

Coste D. & Lehman D., « Langues et curriculum. Contenus programmes et parcours », *Études de linguistique appliquée* 98 (1995).

Damen L., *Culture Learning : the Fifth Dimension in the Language Classroom*, Reading, Mass : Addison Wesley (1987).

Fitzpatrick A., *Competence for vocationally oriented language learning : descriptive parameters organisation and assessment*, Doc. CC-LANG (94) 6, Strasbourg, Council of Europe (1994).

Johnson K., *Communicative syllabus design and methodology.*, Oxford, Pergamon (1982).

Labrie C., *La construction de la Communauté européenne*, Paris, Champion (1983).

Munby J., *Communicative syllabus design*, Cambridge, CUP (1972).

Nunan D., *The learner-centred curriculum : a study in second language teaching*, Cambridge, CUP (1988).

Roulet E., *Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée*, Paris, Col. L.A.L, Hatier (1980).

Schneider G., North B., Flügel. Ch. & Koch L., *Europäisches Sprachenportfolio – Portfolio européen des langues – Portfolio europeo delle lingue – European Language Portfolio, Schweizer Version*, Bern, EDK (1999).

Also available online : <http://www.unifr.ch/ids/portfolio>.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, *Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen. 7. Schweizerisches Forum Langue 2. Dossier 33*, Bern, EDK (1995).

Vigner G. (sous la direction de), « Promotion réforme des langues et systèmes éducatifs ». *Études de linguistique appliquée*, 103 (1996).

Wilkins D.A., *Notional syllabuses*, Oxford, OUP (1976).

Wilkins D., *The educational value of foreign language learning*, Doc. CC-GP (87) 10. Strasbourg, Conseil de l'Europe (1987).

Capitolul 9

Alderson J.-C., Clapham C. & Wall D., *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge, CUP (1995).

Alderson J.-C., *Assessing Reading*, Cambridge Language Assessment Series (sous la direction de J.-C. Alderson & L.F. Bachman). Cambridge, CUP (2000).

Bachman L.F., *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, OUP (1990).

Brindley G., *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*, NCELTR Research Series (National Centre for English language teaching and research), Sydney, Macquarie University (1989).

Coste D. & Moore D. (sous la direction de), « Autour de l'évaluation de l'oral ». *Bulletin CILA* 55 (1992).

- Douglas D., *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge Language Assessment Series (sous la direction de J.-C. Alderson & L.F. Bachman), Cambridge, CUP (2000).
- Lado R., *Language testing : the construction and use of foreign language tests*, London, Longman (1961).
- Lussier D., *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Col. F. Hachette (1992).
- Monnerie-Goarin A. et Lescure R. (sous la direction de) « Évaluation et certifications en langue étrangère ». *Recherches et applications*, numéro spécial, *Le Français dans le monde*, août-septembre 1993.
- Oskarsson M., *Approaches to self-assessment in foreign language learning*, Oxford, Pergamon (1980).
- Oskarsson M., *Self-assessment of foreign language skills : a survey of research and development work*, Strasbourg, Council of Europe (1984).
- Reid J., *Assessing Vocabulary*, (Cambridge Language Assessment Series, sous la direction de J.-C. Alderson & L.F. Bachman), Cambridge, CUP (2000).
- Tagliante C. (sous la direction de), *L'évaluation*, Paris, CLE International (1991).
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate, *The multilingual glossary of language testing terms (Studies in language testing 6)*, Cambridge, CUP (1998).

Cadrul european comun de referință pentru limbi este rezultatul unei cercetări efectuate de lingviști renumiți și specialiști în domeniul pedagogiei din cele 41 de State membre ale Consiliului Europei pe parcursul a mai mult de zece ani. Proiectele care au precedat acest rezultat final au făcut obiectul unei largi consultări și au încununat această contribuție deosebit de valoroasă pentru lingvistica aplicată și didactica limbilor moderne. „Cadrul” prezintă o abordare completamente nouă și extrem de detaliată a descrierii și etalonării utilizării limbii, precum și a diferitelor tipuri de cunoștințe și competențe necesare în acest scop. „Cadrul” este destinat tuturor profesioniștilor din domeniul limbilor moderne; el are drept scop stimularea reflecției asupra obiectivelor și metodelor; el facilitează comunicarea și oferă o bază comună pentru elaborarea curriculum-urilor, conceperea programelor, examenelor și calificărilor. El favorizează, prin urmare, mobilitatea educațională și profesională. „Cadrul” este un instrument de o valoare inestimabilă pentru formatorii cadrelor didactice, alcătuitoarii programelor și testelor, precum și pentru autorii de manuale și de materiale didactice.